



Universidad Pedagógica Nacional

Unidad 097 CDMX - SUR

**508 - ESPECIALIDAD EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA
ESCUELA, VIOLENCIA, DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ**

**Propuesta de modificación del marco normativo de la
convivencia escolar para transformar las escuelas
secundarias técnicas en la Ciudad de México**

Trabajo Recepcional

**Que para obtener el Título en la
Especialidad en Gestión de la Convivencia en la Escuela,
Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz**

Presenta

JOSE ALBERTO OJEDA PARADA

Maestra:

**Dra. MARIA DE LOURDES SANCHEZ
Ciudad de México Noviembre de 2022**

INDÍCE

Antecedente	3
Descripción del problema	5
Pregunta de investigación	8
Una mirada a la convivencia escolar desde marco conceptual	9
Perspectiva contextual de la convivencia escolar	18
I. Las políticas públicas	
II. Entorno escolar	23
Metodología de investigación	27
a) Resultados	40
b) Análisis	44
Conclusión	48

Antecedente

La escuela y el aula es un espacio de interacción en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde se concretan las decisiones y acciones institucionales de la política educativa del país. En las escuelas se viven situaciones de conflictos o violencias que pueden poner en riesgo la integridad de uno o más miembros de la comunidad y afectar los derechos humanos. En tal sentido, corresponde al Estado promover las políticas públicas orientadas a la prevención, disminución y erradicación de las violencias en las escuelas del país.

En la Ciudad de México corresponde a la Autoridad Educativa Federal la responsabilidad de dotar a las escuelas de educación básica de las herramientas para la prevención y atención en casos de conflictos y violencias que se presenten en las escuelas. En 2011 mediante oficio circular emitió los lineamientos generales por los que se establece el marco para la convivencia escolar¹ para conferir a las escuelas instrumentos normativos con el propósito de ordenar y regular la conducta de los estudiantes.

También en forma análoga, las escuelas secundarias técnicas disponen del Acuerdo Secretarial 97² -que contiene un capítulo especial en materia de disciplina escolar-, el ordenamiento concibe a la disciplina escolar como un medio fundamental para propiciar y garantizar un clima de armonía y respeto que favorezca el desarrollo integral de los alumnos. Además, supone la necesidad de contar con un documento que integre la normatividad vigente en materia de convivencia y disciplina escolar; sin embargo, es de especial atención que el documento señala: “lo cierto es que frecuentemente se presentan dudas con respecto a su correcta aplicación, por lo que resulta indispensable aclarar sus alcances y precisar los supuestos y procedimientos requeridos para la imposición de sanciones en el marco del respeto a la dignidad de los educandos” (AEFCM, 2011, p. 2). Pero igualmente indica “fueron previos a la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, como también a la Ley de Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y a la descentralización educativa de 1992” (AEFCM, 2011, p. 4). Ahora bien, concede que dicho Acuerdo no ha sido derogado y

¹ Oficio circular AFSEDF/642/2011

² Acuerdo que establece la organización y funcionamiento de las Escuelas Secundarias Técnicas. DOF: 03/12/1982

Universidad Pedagógica Nacional

se sustentó en la Ley Federal de Educación de 1973, cuando la educación secundaria era considerada de carácter formativo y terminal, previo a la publicación de la Ley General de Educación de 1993.

En el ámbito de aplicación, el marco para la convivencia es de observancia obligatoria para el personal directivo, docente, personal escolar y de supervisión, además, tiene como objetivo servir de guía para que en las escuelas de la Ciudad de México de tipo básico se propicien ambientes de convivencia pacífica y de aprendizaje en un marco de respeto mutuo; el instrumento deja en claro que no se disponía de un documento que integrara la normatividad vigente en materia de convivencia y disciplina que oriente la administración de la disciplina escolar: “existen dificultades en las escuelas para manejar adecuadamente medidas disciplinarias que coadyuven a un ambiente propicio para la convivencia y el aprendizaje” (AEFCM, 2011, p. 4) y que para subsanar, la autoridad educativa local debe promover activamente el respeto mutuo entre la comunidad escolar.

En el ámbito operativo en la atención y seguimiento de los casos de conflictos y violencias desde el marco para la convivencia escolar, antecede en la estructura organizacional escolar el departamento de servicios educativos complementarios, el cual contaban con un coordinador, orientadores (docentes con horas sin grupo que se habilitaban) y personal administrativo con diversas tareas. Este departamento actuaba únicamente como contención de conflictos, dado que su marco de actuación se limitó a la atención de casos como respuesta inmediata. Es importante comentar que el personal que coordinaba estas áreas en las escuelas eran docentes comisionados, producto de recomendaciones o designaciones directas, en algunos casos, sin previos conocimientos pedagógicos.

Al suprimir en secundarias técnicas la figura de coordinador de servicios educativos complementarios, al personal asignado a este departamento le otorgaron nombramientos de comisión inherente a la función de subdirectores académicos. Lo mismo sucedió con el personal administrativo y orientadores que auxiliaban en las tareas al departamento, a los administrativos los reubicaron a otras áreas sustantivas a la escuela y a los orientadores de acuerdo a su perfil les asignaron carga académica. Cabe destacar que la responsabilidad de dar atención y seguimiento a las problemáticas que se presentan al interior del plantel, quedó encomendada al personal de trabajo social.

Descripción del problema

En la cotidianidad del servicio educativo en la Ciudad de México, las escuelas secundarias técnicas atienden y dan seguimiento a casos de indisciplina, conflictos y violencias que alteran la convivencia escolar, para este propósito cuentan con recursos, instrumentos normativos y herramientas administrativas que deben de ser alineadas a las prácticas docentes y directivas para brindar el servicio educativo.

Sin embargo, en la escuela secundaria técnica No. 85 que se encuentra en la alcaldía Gustavo A. Madero, se presentan incidentes que alteran la convivencia escolar y puede ocurrir que en la atención que se brinde en casos de indisciplina, conflictos y violencias con las prácticas docentes y directivas alineadas a la normatividad se vulneren derechos. Aunque los derechos humanos en el discurso político son universales e inherentes, mediante las prácticas se pueden privar de ellos a los alumnos. Puesto que, en la medida en que se de uso y apliquen los lineamientos generales del marco para la convivencia escolar, en la verticalidad en la que están organizadas las conductas y comportamientos que causan conflictos y violencias, -clasificadas en faltas de acuerdo a su naturaleza- se motivan también acciones y decisiones verticales que conllevan a imponer medidas disciplinarias desproporcionadas que causan en consecuencia inequidad, exclusión y afectación en el desarrollo integral de los estudiantes. En interés legítimo de quién escribe por estar unido a los actos que se llevan a cabo en la imposición de medidas disciplinarias, tomo parte en el asunto para llegar al ángulo de reflexión que otorgue instrumentos normativos inclusivos, equitativos y democráticos para la mejora de la convivencia en la secundaria técnica en comento.

Ahora bien, derivado del análisis del problema se desprende que los principales incidentes que alteran la convivencia escolar en la secundaria técnica 85, se asocian a conductas y comportamientos que ocurren cuando los alumnos se insultan para hacer daño al compañero o compañera con palabras hirientes o golpes -empiezan con juegos bruscos que repercuten en agresiones verbales y en algunos casos en agresiones físicas-. Desde la perspectiva de la paz positiva “hay una distinción entre violencia y agresividad: la agresividad es innata, mientras la violencia es aprendida” (CDHDF, 2007, p. 20).; cuando ingresan sustancias psicoactivas -hacen

Universidad Pedagógica Nacional

uso de sustancias en el salón de clases en ausencia de docente frente a grupo o en los sanitarios-; cuando entrar tardíamente al salón -entran a clases después de que ingresó el docente-; cuando interrumpen disruptivamente las clases -hacen comentarios irrelevantes que trastornan las actividades pedagógicas-; cuando hay indisciplina en el aula -con actitudes provocan conflictos entre alumnos y entre alumnos y docentes- o cuando hay situaciones de violencias. Y se presentan tanto al interior como al exterior del plantel escolar, ya sea por prácticas docentes y directivas o por la interacción entre alumnos.

Estas conductas y comportamientos son supuestamente consideradas por el instrumento normativo del marco para la convivencia escolar como contrarias a la convivencia pacífica, hacen contraste con lo que piensan los alumnos, en estas alteridades y contradicciones: se sienten excluidos, que son desproporcionadas las medidas disciplinarias que se les imponen, que no son escuchados, que hay ocasiones en las que no tienen maestro o actividades que desarrollar en el aula.

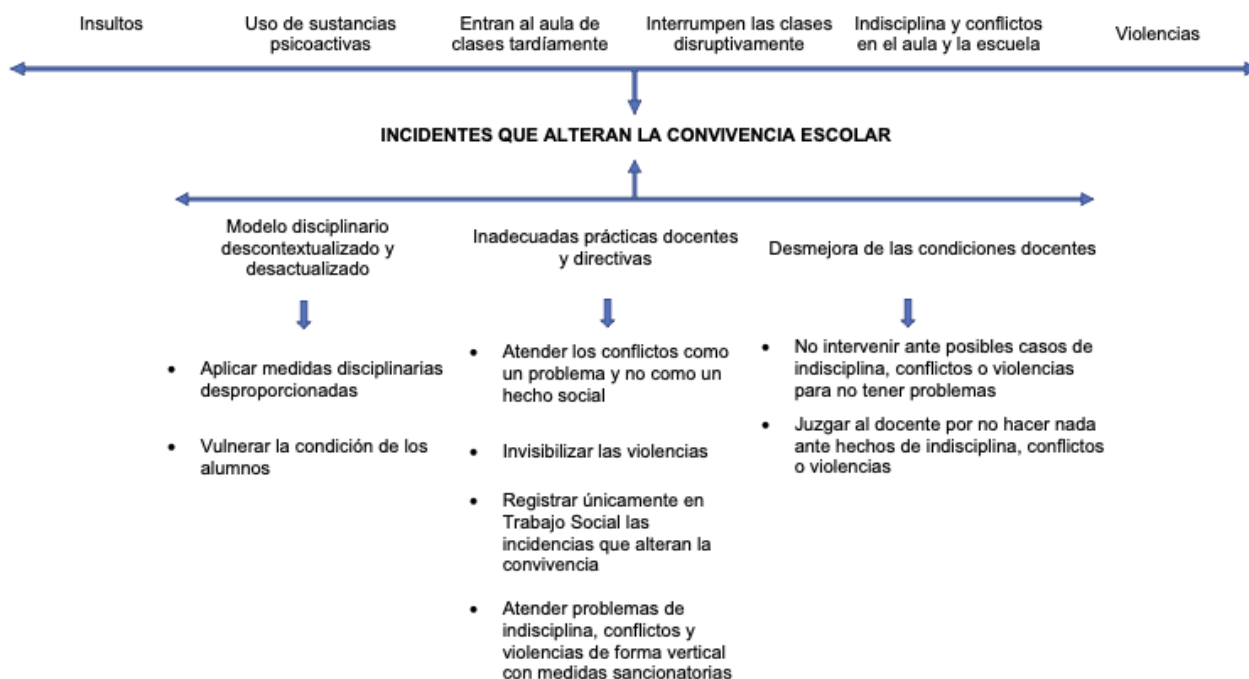
Posible problema	Situación posible	Situación encubierta
Incidentes que alteran la convivencia en la Escuela Secundaria Técnica No. 85 en el turno vespertino.	Uso injusto y excesivo del marco para la convivencia escolar y medidas disciplinarias desproporcionadas.	Inadecuadas prácticas docentes y directivas en las dimensiones de organización escolar, pedagógicas, administrativas y de participación social.

Entonces, de acuerdo a la información obtenida por medio del diario de clases de dos docentes de las materias de Español y Matemáticas, al registro de incidentes de la subdirección escolar y a la información brindada por los alumnos mediante pláticas, se halló supuestamente que el problema que se presenta en la secundaria técnica 85, es por el uso injusto y excesivo de los lineamientos general por los que se establece el marco para la convivencia escolar en la atención de casos de indisciplina, conflictos y violencias que alteran la convivencia por las inadecuadas prácticas docentes y directivas.



Universidad Pedagógica Nacional

Árbol de problemas



El conjunto de características del árbol de problemas que inciden en la convivencia escolar, se estructuró con la opinión de los agentes fundamentales del proceso educativo (docentes de español, matemáticas, formación cívica y ética, y maestra especialista de UDEEI) en reunión colegiada para reflexionar en torno a las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los principales problemas que se presentan en su institución educativa?

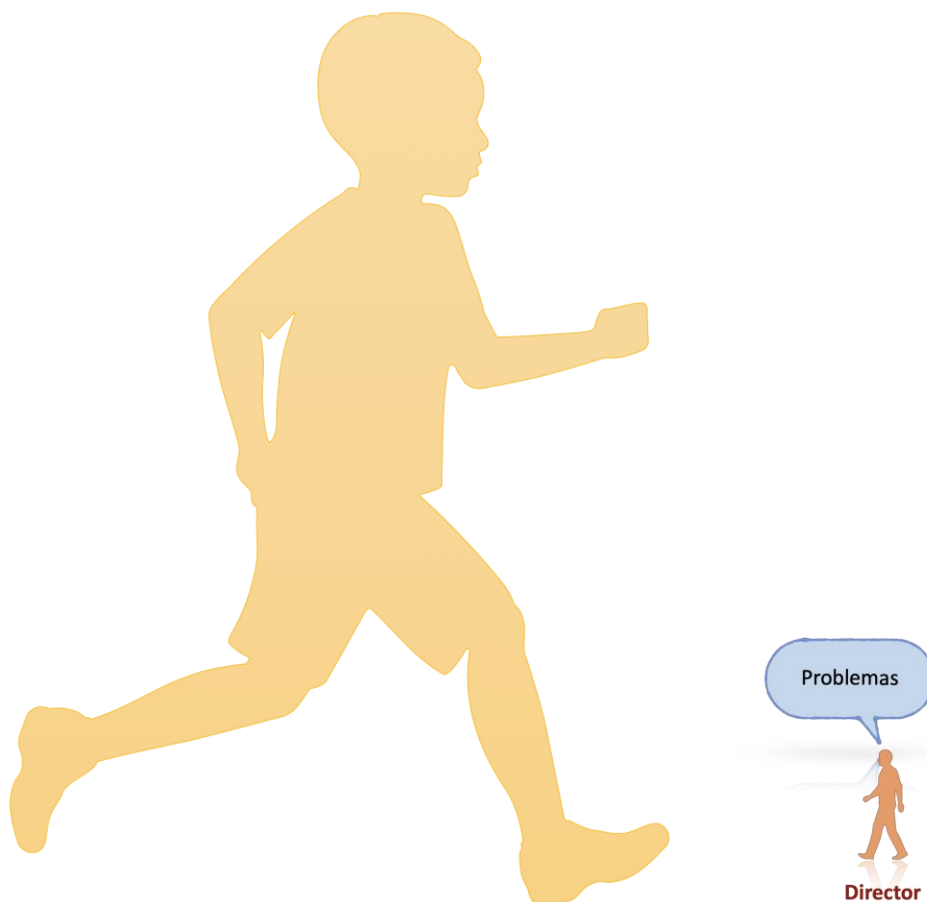
¿Cuál considera usted que sea la causa que origina los problemas en su escuela?

Pero también se revisó desde la perspectiva de los sujetos de la educación (10 alumnos) en pláticas, en que tanto contribuyen en los incidentes que alteran la convivencia en el entorno escolar. En relación a este aspecto se planteó ¿por qué se dan situaciones de indisciplina, conflictos y violencias en el aula y en la escuela? “Para avanzar debemos interrogarnos primero acerca de qué tipo de fenómenos ocurren en la escuela, que hoy quedan insertos en categoría de violencia. Esta es una noción amplia, tal vez poco específica y como tal, capaz de alojar situaciones y fenómenos de muy distinto orden” (Brandoni, 2017, p. 24-25).

Pregunta de investigación

Por lo anterior, es sustancial analizar y reflexionar las posturas de los agentes fundamentales del proceso educativo y de los sujetos de la educación, mirar si por el uso injusto y excesivo de los lineamientos general por los que se establece el marco para la convivencia escolar y por las prácticas inadecuadas de docentes y directivos no se logra establecer un buen clima de convivencia, pero las prácticas docentes y directivas deben de estar alineadas a la normatividad y a las orientaciones pedagógicas.

Por consiguiente, es tiempo de plantearse desde el aspecto normativo ¿Responde el marco para la convivencia escolar en la atención y seguimiento de casos de indisciplina, conflictos y violencias para mejorar la convivencia en el entorno de la escuela?



Una mirada a la convivencia escolar desde marco conceptual

La mejora de la convivencia escolar es una prioridad del sistema educativo que se ha dejado a un lado por atender solamente la mejora de los aprendizajes en las escuelas secundarias técnicas en la Ciudad de México, pese a que se han incrementado en los últimos años los conflictos y violencias en las escuelas de educación básica; por ello, adquiere singular relevancia en el estudio, el concepto de convivencia escolar desde diversas perspectivas, y en el ámbito normativo para comprender sus alcances y significados en la vida escolar de los docentes y alumnos.

Considerar que lo que provoca que no se establezca un adecuado clima de convivencia escolar en la secundaria técnica no. 85, es por el uso injusto y excesivo del marco normativo y por las inadecuadas prácticas docentes y directiva. Furlán y Spitzer (2013) destacan que “gracias al trabajo de mucha gente, se ha hecho visible que hay escuelas que no logran establecer un buen clima de convivencia, cuyo dispositivo disciplinario admite muchos reparos, y que en su local o entorno se viven hechos de violencia que afectan ya sea a los alumnos o al personal docente, auxiliar, de intendencia o directivo” (p. 21).

A este respecto, convivencia es vivir en compañía de otros, en el ámbito educativo, parafraseando al texto constitucional, significa -de acuerdo al criterio que orienta la educación-: “Las escuelas contribuirán a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (DOF, Fracción II, Inciso c, 2019).

Por otra parte, la Ley General de Educación (2019) establece que la educación será el medio que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social; también, el instrumento para que en las escuelas como centros de aprendizaje comunitario se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia en la comunidad y en la Nación; además, -a

Universidad Pedagógica Nacional

partir de una formación humanista- la educación que imparta el Estado promoverá el respeto por la dignidad humana para que contribuya a la mejor convivencia social en un marco de respeto por los derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio por la diversidad y la corresponsabilidad con el interés general; aparte, formará a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia y los valores democráticos para que favorezca el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias; y, será humanista e intercultural, al promover el mejoramiento de la convivencia humana y armónica entre personas y comunidades para evitar cualquier tipo de privilegio de razas, religión, grupos, sexo o de personas, y también, para el respeto a las diferentes concepciones, opiniones, tradiciones, costumbres y modos de vida.

En consonancia, la educación tendrá una orientación integral, sobre esto, las autoridades educativas promoverán la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto de la dignidad de las personas y los derechos humanos. Por ello, realizarán acciones en favor del sentido de comunidad y solidaridad, involucrando a los educandos, los docentes, madres y padres de familia o tutores, personal de apoyo y asistencia a la educación, directivos y supervisores para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar. Esto lo harán llevando a cabo acciones que generen ambientes basados en una cultura de paz para fortalecer la cohesión comunitaria y de convivencia democrática en las escuelas (DOF, 2019).

Cecilia Fierro y Guillermo Tapia (2013), *Hacia un concepto de convivencia escolar*, colocan en el estado del conocimiento que la convivencia está comprometida con la naturaleza gregaria del ser humano, hacen visible los supuestos teóricos e ideológicos al hacer referencia que una gran parte de la naturaleza humana sólo se da en la medida en que el agente se entiende y se constituye como una parte integrante de un “nosotros”. Nos hacemos con otros. Desde el nacimiento y la crianza está implicado el vínculo que crea al “nosotros” y distingue claramente al “otro” (p. 73).

En esta descripción, señalan el vínculo que crea al “nosotros” y distingue claramente al “otro” y hace una distinción entre “nosotros” y “los otros” en el que está presente el tema del cuidado y el aprecio por el otro, próximo, así como la fuerza y la violencia hacia los distintos.

Universidad Pedagógica Nacional

Hacen hincapié, en que la vida compartida en las instituciones educativas está marcada por esta tensión fundamental en la configuración de un “nosotros” a partir de la expresión, el diálogo y/o la conformación con los “otros” diversos (Fierro y Tapia, 2013, p. 73-74).

Entonces, siguiendo a estos autores en el estudio de la convivencia como prevención de la violencia desde un enfoque normativo-prescriptivo, adquiere un carácter remedial o de prevención, tal es el caso del marco por el que se establecen las normas de convivencia para las escuelas de educación básica en la Ciudad de México “el fomento de la convivencia escolar surge como una apuesta política para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas” (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 28).

En términos operacionales, definen a la convivencia escolar como el conjunto de prácticas relacionales de la vida cotidiana en las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa.

En tanto, siguiendo esta línea de investigación, lo sustantivo del presente trabajo es analizar si con el uso y aplicación del marco para la convivencia escolar en las relaciones que se establecen en la comunidad escolar en las dimensiones pedagógica, de organización escolar, administrativa y de participación social, observadas por las prácticas docentes y directivas, están respondiendo en la mejora de la convivencia en la escuela secundaria técnica no. 85.

Según lo estipulado en el Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, establece como prioridad o condición educativa, el desarrollo de una buena convivencia escolar, a través de asegurar que cada plantel logre un ambiente favorable para el aprendizaje seguro y ordenado, propicie el aprendizaje efectivo, la convivencia pacífica de la comunidad escolar y la formación de ciudadanos íntegros, basado en el respeto mutuo entre educandos, madres y padres de familia o tutores, docentes, directivos y personal escolar (DOF,2014).

Pero también, el Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública, subrayar que más que una definición acabada, la convivencia escolar es un proceso dinámico y en construcción que permite entablar relaciones democráticas e incluyentes,

Universidad Pedagógica Nacional

por ende pacifistas, entre los integrantes de la comunidad escolar, favoreciendo los espacios de aprendizaje y el clima escolar (SEP, 2015, p. 17).

Así mismo, destaca que “la percepción y vivencia del clima escolar y del aula por parte de los alumnos influye significativamente en su rendimiento escolar. Por lo tanto, una escuela que procura un clima emocional donde los alumnos se sientan reconocidos, aceptados y valorados, influirá en su desempeño y permanencia en la escuela” (SEP, 2015, p. 19). Pone de manifiesto la invitación a la revisión de las prácticas en el aula y la escuela, -a partir de la propia voluntad de docentes y directivos- para analizar en qué medida fomentan la inclusión en cada uno de los alumnos.

Desde una aproximación a la gestión de la convivencia escolar desde las líneas de la política educativa, Rivero (2019) aborda el tema del Marco de Referencia sobre la Convivencia Escolar en nivel macro político, que “concibe como un problema de legitimación del Estado y un problema común detectado en el diseño de políticas que implica la desarticulación entre la toma de decisiones y su implementación” (p. 59).

Clasifica cinco dimensiones en tres líneas, Transformación (psicosocial, sociocultural, sociomoral); Control (seguridad); y Transición (sociopolítica, preventiva):

Sostiene que en la psicosocial lo central implica trabajar sobre los vínculos afectivos y la interrelación de las personas, agrego a la concepción, y desde la experiencia personal; en la sociocultural la articulación entre la educación y la cultura, los capitales sociales y los ambientes culturales, apunto a la idea, con un enfoque multicultural; en derechos humanos y democracia con dos vertientes, una sociopolítica que compromete reconocer a las personas como sujetos de derechos y obligaciones, y otra sociomoral que supone la existencia de una dignidad compartida; en la preventiva que conlleva a la regulación o mediación de acciones que pudieran derivar en situaciones de conflictos; y por último la de seguridad que consiste en inhibir y atender expresiones de violencia muy específicas y focalizadas a través del control, la canalización y la represión (Rivera, 2019, pp. 61-68).

Universidad Pedagógica Nacional

Con la aplicación del marco para la convivencia escolar en la secundaria técnica 85, la atención que se brinda en casos de indisciplina, conflictos o violencias en el aula o escuela, se extiende en las direcciones de seguridad, sociopolítica y preventiva.

Por su parte, el Programa Nacional de Convivencia Escolar (2016), define a la convivencia escolar como un proceso dinámico y en construcción que permite entablar relaciones democráticas e incluyentes, por ende pacifistas, entre los integrantes de la comunidad escolar, favoreciendo los espacios de aprendizaje y el clima escolar. Ahora bien, el gobierno federal justificó la implementación de este programa al considerar que la variable que más influye en el aprendizaje de los alumnos es el clima de convivencia escolar.

En seguimiento a Rivero (2019) quien plantea que el principal indicador para evaluar al PNCE en cumplimiento de los objetivos; es la calidad educativa y se extiende al nivel de desempeño escolar resultado de las pruebas estandarizadas, además, son estos los resultados que se retoman para conocer si cumple o no con el fin del Programa.

En otro punto de vista, desde la visión de la ecología humana, tomando en cuenta a Ortega et al. (1998), quienes consideran a la escuela y el aula como el marco ambiental de la unión del espacio con el tiempo, en donde tienen lugar las actividades y los modos de comunicación, y lo plantean como el elemento globalizador de los procesos que se llevan a cabo en el centro educativo. Exponen a la institución educativa como escenarios diversos que se articulan entre sí y dan lugar a ámbitos complejos que hay que tener en cuenta para comprender los procesos que acontecen entre las personas que allí conviven.

El centro educativo se configura como una compleja red de relaciones que interactúan entre sí en distintos niveles e inciden entre sí, formando lo que Pérez Gómez (1992) ha llamado: estructura social de participación; una estructura, más o menos implícita, compuesta de las costumbres, normas, convenciones, hábitos y valores que encuadran las relaciones en un marco de referencia útil, cuando está al servicio del desarrollo de los protagonistas -profesores/as y alumnos/as-, e inútil o problemático, cuando no sabemos cuál es su utilidad o cómo funciona (Ortega et al., 1998, p. 12).

Universidad Pedagógica Nacional

Formulan los autores que es en la institución educativa “en donde se conjuga la convivencia de diversos grupos de personas que mantienen entre sí distintos sistemas de relaciones internas -intragrupo- y que, a su vez, deben de desplegar relaciones intragrupo” (Ortega et al., 1998, p. 12).

Siguiendo esta postura, es el caso de las relaciones que se establecen en la escuela secundaria técnica número 85, en la dimensión pedagógica -entre profesores y alumnos, y entre cada uno de ellos-, se desarrollan los procesos sustantivos y fundamentales del quehacer de la escuela y sus actores: la enseñanza y el aprendizaje; en la organización escolar -en conjunto-, las relaciones entre el colectivo docente y de éste con la familia, están presente en esta dimensión: los valores y las actitudes de los actores escolares y las responsabilidades que tiene asignadas; en la participación social -con la familia y la sociedad en general-, se involucran las relaciones con las familias y otros miembros de la comunidad; y en la dimensión administrativa -los procesos-, las relaciones que implican las prácticas docentes y directivas alineadas a la normatividad y criterios pedagógicos que la orientan (SEP, 2006).

Aunando a lo anterior, es importante tener en cuenta que las relaciones entre alumnos y docentes, y entre estos, están muy lejos de considerarse que éstas son las únicas relaciones determinantes de la educación formal (Ortega et al., 1998, p. 13).

La escuela es el primer espacio en la vida pública de los estudiantes donde construyen relaciones sociales, -un lugar en donde desde su ingreso, aprenden gestos y rituales; el ámbito en el que conviven, hablan y aprenden sobre la convivencia; además, el lugar para transmitir, ejercitar e incorporar formas de convivencia democrática-. En consecuencia, aprender a vivir con los demás se transforma en uno de los cometidos esenciales de la escuela, y se “aprende” a partir de las experiencias (Brandoni, 2017, p. 54).

Ianni y Pérez (1998, como se citó en Brandoni, 2017) afirman que se aprende a interactuar, interactuando; a dialogar dialogando; a participar, participando; etc. Es decir, es la propia experiencia la que permite los aprendizajes (p. 55). Los estudiantes de la secundaria técnica 85 experimentan situaciones que generan problemas y tienen que ser atendidos por docentes y personal directivo de la escuela con la aplicación del marco normativo de la convivencia escolar, como ejemplo, por la interrupción de clases de forma disruptiva o al tiempo

Universidad Pedagógica Nacional

en que se presentan conflictos o situaciones de violencias en el aula o escuela, y que, conforme está diseñado el modelo normativo de convivencia, no permiten que a partir de la propia experiencia de los alumnos se construyan aprendizajes.

En la escuela, la red de relaciones, vínculos, las distintas formas de organización, el ejercicio del poder y la autoridad, determinan la convivencia, pero también se constituyen en contenidos con sentido, que tienen una función educativa en sí mismos. Los mensajes que esta red transmite, tiene tanta eficacia como los contenidos pedagógicos-didácticos (Brandoni, 2017, p. 55).

En este tenor, expongo desde mi experiencia que el modelo de regulación del marco para la convivencia escolar, que implica imponer medidas disciplinarias, se adopta y concibe para su aplicación desde posiciones verticales y punitivas, no es un modelo diseñado para que a partir de la experiencia y reflexión los estudiantes puedan exponer sus capacidades en la resolución de conflictos mediante el dialogo y responder de manera asertiva ante los problemas que se les presenten. Considero que el marco para la convivencia escolar no orienta las normas de convivencia pedagógicamente, ni con un interés superior de los alumnos de la escuela secundaria técnica 85. Torrego (2003) entiende el modelo de convivencia escolar “como el conjunto de planteamientos educativos que tratan de guiar las actuaciones concretas que se adoptan desde una perspectiva del centro. Su finalidad es optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, afrontar los problemas de disciplina y prevenir y erradicar la violencia” (Arribas y Torrego, 2006, p. 32).

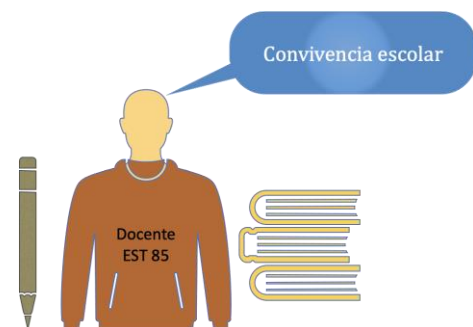
Arribas y Torrego (2006) argumentan que nunca se implementa un modelo de gestión de la convivencia escolar en un sentido puro y que en la mayoría de las situaciones coexisten en el mismo centro educativo elementos de modelos punitivos, relacionales o integradores de mejora de la convivencia, que si bien prevalecen unos u otros, se inscriben en función de la cultura predominante de cada organización escolar. En la implementación del modelo de gestión de la convivencia en la secundaria técnica 85, en la organización escolar las prácticas docentes y directivas están alineadas al marco normativo y los lineamientos generales por los que se establece el marco para la convivencia escolar estipulan que son de interés social y observancia obligatoria para directivo, docente y personal escolar, así como de supervisión en escuelas oficiales y particulares en la Ciudad de México.

Universidad Pedagógica Nacional

Por lo tanto, siguiendo esta vía de análisis podemos deducir que el modelo de gestión de la convivencia en la técnica 85 con la aplicación del marco para la convivencia escolar es punitivo, en razón de que el marco normativo contiene medidas disciplinarias ante acciones consideradas como faltas y tipificadas como tal. Entre las conductas se encuentran indisciplina leve; que perturban el orden; altamente perturbadoras del orden; que provocan peligro; discriminatorias; violentas; de índole sexual; por posesión, consumo y/o distribución de sustancias tóxicas; por posesión y/o uso de armas blancas; y por posesión y/o uso de armas de fuego y explosivos.

Puesto que, en la atención y seguimiento que se brinda cuando se presentan problemas en el ámbito escolar por irrupción disruptiva de clases, conflictos o violencias físicas, simbólicas o por incivildades de la escuela, contra la escuela o en la escuela consideradas como faltas en el marco normativo de la convivencia, se establece un orden vertical, en el momento que se habla con la madre, padre o tutor y se impone la medida disciplinaria. “Esta actuación se basa en la hipótesis de que la sanción disuada al infractor (prevención individual), y a otros (prevención generalizada), evitando la repetición futura de la falta. Responde a un concepto retributivo de la justicia, la persona repara el daño a través del castigo” (p. 32).

En resumen, hacer frente a los problemas cotidianos que se presentan al interior de las escuelas secundarias técnicas en la Ciudad de México, implica implementar y poner en práctica las medidas disciplinarias que establece el marco para la convivencia escolar, pero cabe poner en duda razonable si el marco para la convivencia escolar responde en la mejorar la convivencia en el entorno de la secundaria técnica 85. Dichas problemáticas son un hecho: se dan sucesos que alteran la convivencia escolar, son conocidas, se abordan, se atienden y se asienta administrativamente las faltas, pero es más fácil contener que reconocer.



Perspectiva contextual de la convivencia escolar

I. Las políticas públicas

El gobierno de la cuarta transformación replanteó el papel de la educación para cambiar la manera de pensar y actuar, a partir de alcanzar un desarrollo con justicia social, subsanar las desigualdades y enaltecer la diversidad cultural. En este escenario, la política educativa del país articula seis prioridades, la que corresponde a este análisis es la prioridad *Entornos educativos dignos y sana convivencia* (Programa Sectorial de Educación, [PSE], 2020-2024).

En este aspecto, el gobierno que encabeza Andrés Manuel López Obrador expone como un problema público “Las escuelas públicas de los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional carecen de entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (PSE, 2020-2024), y centra la política educativa en garantizar el derecho a una educación de excelencia, inclusiva y equitativa, para ello, “el Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación” (CPEUM, 2019).

Alude a una serie de características que deben reunir los planteles educativos para propiciar entornos para la enseñanza y el aprendizaje que favorezca ambientes propicio para la reproducción y apropiación del conocimiento. Hace referencia en aspectos intangibles que los define como complejos en lo tocante a garantizar la interacción humana en ambientes basados en el respeto, la colaboración, la sana convivencia y la disciplina.

El gobierno federal discurre en la reflexión de avanzar en la atención de los desafíos complejos para contar con escuelas limpias; con ambientes en el aula basados en la disciplina, el respeto y la cooperación; y con entornos sanos, seguros y libres de violencia. Además, sustenta que lo anterior implica estrechar los lazos al interior de las escuelas y fuera de las escuelas con sus comunidades.

Señala la política educativa acciones puntuales, por medio de eliminar las barreras físicas al acceso, permanencia y participación de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el Sistema

Universidad Pedagógica Nacional

Educativo Nacional; de apoyar a docentes y directivos a generar y mantener ambientes de disciplina y respeto a las reglas del aula; de promover valores como la tolerancia y la solidaridad para crear ambientes de convivencia sano y libre de violencia; de asegurar la aplicación de mecanismos con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género para la prevención, detección y actuación oportuna en caso de maltrato, acoso y violencia escolar y en la escuela, así como el registro de las incidencias que se presenten en la escuela; y de fortalecer el vínculo de las escuelas con su entorno, con atención a las comunidades con mayor rezago social, marginación y violencia (Plan Nacional de Desarrollo, 2020-2024).

Ahora bien, hay que tener en cuenta que en grupos o sectores sociales los conflictos y violencias son considerados como sinónimo de pobreza, desigualdad, exclusión, hacinamiento, desempleo, propios de la cultura y el espacio geográfico donde se encuentra el asentamiento humano. En esta lógica, en la Ciudad de México y zona metropolitana estigmatizan espacios geográficos como violentos (creados y transformados por el hombre, con alta concentración de población, INEGI), como es el caso de colonias y unidades habitacionales en las alcaldías Gustavo A. Madero e Iztapalapa; y los medios de comunicación abonan mucho a estos estigmas.

El entorno de la escuela secundaria técnica no. 85 no es ajena a estas consideraciones: comentarios tales como *“en su casa el papá le pega la mamá, por eso él le pega a sus compañeras”*, *“mira cómo es de peleonero, igualito a su familia”*, *“en la casa de mi abuelita son bien violentos”*, *“igual de chismosa que la mamá”*, *“mi papá me dice que me defienda”*, *“si me pegan, que yo pegue también”*, *“sino te defiendes, yo te voy a pegar”*, *“no sea pendeja, no te dejes”*, *“su casa es un punto”*, *“vende drogas el papá”*, *“donde vive está muy feo”*, *“son conflictivos porque viven por ahí, en esa colonia”*, etcétera, y más adjetivos, como si el espacio geográfico definiera a las personas como conflictivas y violentas.

Como tampoco son los comentarios que se dan al interior del plantel: *“les explico y no entienden”*, *“no aprenden, para qué me desgasto”*, *“no hacen caso, ni respeta”*, *“para qué pláticas con él o ella si siguen igual”*, *“ignora a ese alumno o alumna, “son bien problemáticos o agresivos”*, *“esa maestra o maestro es problemático, no lo apoyes”*, *“limito sus funciones porque ese maestro o maestra no es institucional o no es de mi equipo”* ...etc.

Universidad Pedagógica Nacional

Estos aspectos intangibles de las interacciones humanas que se dan en la secundaria técnica 85 son complejos, mueven e impulsa acciones, emociones y sentimientos que causan indisciplina, conflictos o violencias. Desde la parte normativa se atiende con el uso de los Lineamientos Generales por los que se establece el Marco para la Convivencia Escolar en las escuelas de Educación Básica en la Ciudad de México.

En los gobiernos de Felipe Calderón Hinojosa y Enrique Peña Nieto, se implementaron programas educativos para incidir en la mejora de la convivencia en las escuelas del país, son el caso de los programas “Escuela Segura” y “Programa Nacional de Convivencia Escolar”, pero también de programas previos como “Mochila Segura” y protocolos de actuación para la prevención y detección temprana en casos de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato. En particular, los Lineamientos Generales por los que se establece el Marco para la Convivencia Escolar, se emitieron en el contexto de la Alianza por la Calidad de la Educación, en el marco del programa Escuela Segura.

A propósito de lo anterior, Zurita (2020) hace mención de algunas implicaciones de estos programas públicos y asevera que derivado de la revisión documental en la investigación sobre la convivencia y la violencia en las escuelas, en estricto sentido, no existen elementos técnicos para asegurar la existencia en México de una política pública en el sector educativo abocada a la seguridad, acoso, violencia o convivencia escolar, ni en el periodo de Calderón, ni en el de Peña Nieto.

Para que una iniciativa alcance rango de política pública, debe de existir una serie de decisiones y acciones coherentes e intencionales, asumidas por diferentes actores, para prevenir, atender, eliminar o solucionar una situación actual o futura que ha sido definida como un problema de carácter público (Zurita, 2020, p. 82).

En consecuencia, el Programa Escuela Segura formó parte de una política pública, pero no de una política educativa, sino de una política de seguridad pública, mientras el Programa Nacional de Convivencia Escolar, reformuló su existencia en el marco de una supuesta política nacional de convivencia escolar en los primeros años de gobierno, pero sólo fue una idea que no contó con ningún tipo de programas y acciones operativas que sustentase su existencia.

Universidad Pedagógica Nacional

Escuela Segura incorporó al lenguaje cotidiano de la sociedad el concepto de bullying e impulsó transformaciones en las escuelas con la introducción de instrumentos para preservar la seguridad (cámaras de seguridad y vigilancia, alarmas, seguros en las puertas de los salones); cambios en la arquitectura escolar (apertura, asignación y restricción de acceso y uso de áreas comunes); implementación de acciones para prevenir la violencia e inseguridad (revisión de mochilas); procesos de formación y capacitación en materia de prevención, atención y eliminación de la violencia; asignación de tareas a madres, padres de familia o tutores en las zonas de acceso y revisión de mochilas; introducción y modificación de actividades escolares (organización de recreos escolares); creación y replanteamiento del contenido y uso de los lineamientos normativos en aulas, escuelas y sistemas educativos (acuerdos de convivencia escolar, replanteamiento de protocolos de seguridad y de los reglamentos escolares tradicionales); e involucramiento de actores ajenos al sistema educativo (participación de los miembros del ejército, las policías y la marina); entre otras cuestiones. Con respecto al Programa Nacional de Convivencia Escolar, retomó acciones representativas de Escuela Segura, tales como la detección del ingreso y empleo de armas en las escuelas o las conductas de riesgo del alumnado por adicciones a drogas (Zurita, 2020, p. 83-85).

Hay que tener en cuenta, que la Administración Federal de los servicios Educativos en el Distrito Federal, ahora Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, expidió el marco para la convivencia escolar en el penúltimo año de gobierno de Felipe Calderón en el contexto del Programa de Escuela Segura, desde un enfoque punitivo, porque castiga e impone sanciones al describir conductas y comportamientos como faltas contrarias a la convivencia escolar y ordena jerárquicamente las faltas e imposición de medias disciplinarias.

Por ello, es de cuestionarse si estas medidas disciplinarias relativamente responden con la mejora de la convivencia en la escuela secundaria técnica 85, tomando en consideración el caso de un alumno que disruptivamente altera la clase e interrumpe el proceso de enseñanza aprendizaje, alineada esta conducta con lo que señala el marco para la convivencia en el numeral dos “Conductas que perturban el orden”, estipula la falta doce “Comportarse de una manera que perturbe el proceso educativo (por ejemplo, hacer ruido excesivo, gritar, aventar objetos en el aula, la biblioteca o pasillos)” y las acciones para dar atención a esta conducta que supuestamente causó conflicto en el aula, se llevarán a cabo con una serie de medidas

Universidad Pedagógica Nacional

disciplinarias que establece: a) Plática entre alumna(o) y docente; b) Exhorto del personal de SAE al alumno(a); c) Reunión entre alumna(o), docente, SAE y padres de familia o tutor; d) Reunión entre alumna(o), docente, SAE, padres de familia o tutor, con el subdirector(a) o director(a) del plantel; e) Sanción disciplinaria interna: actividades extracurriculares sobre el tema en que incurre en falta, respetando en todo momento la integridad psicosocial del alumno(o); f) Suspensión de una clase por parte del docente, dentro de las instalaciones del plantel, realizando actividad dirigida de la misma materia. Una vez que un docente ha suspendido a un alumno(a) tres veces durante un semestre o dos veces durante un bimestre e incurre en nuevas conductas que darían lugar a una nueva suspensión por parte del docente, se debe de solicitar la suspensión de clases a la dirección, realizando servicio comunitario dentro del plantel en común acuerdo con los padres de familia o tutor previamente autorizadas por SAE; g) Suspensión por tres días dentro de las instalaciones del plantel, con actividades dirigidas y supervisadas por personal de SAE con banco de reactivos (Oficio-Circular No. AFSEDF/642/2011, p. 28-29).

Las acciones que establece el marco para la convivencia escolar no están diseñadas para preparar con anticipación los escenarios posibles en la mejora de la convivencia en las escuelas de educación básica. Pérez y Lira (2016, como se citó en Zurita) dan a conocer que este tipo de iniciativas han recibido numerosas críticas por tener enfoques punitivos, autoritarios y discrecionales, que se ha documentado que no ayudan a prevenir y atender problemas específicos puesto que las medidas disciplinarias que suelen promover (como las suspensiones y expulsiones), afectan el acceso, permanencia y logro escolar, el rezago y el abandono escolar (p. 93).

Este escenario, no abre el abanico de posibilidades para mejorar la convivencia en la secundaria técnica 85, debido a que el marco para la convivencia escolar posibilita a los docentes y directivos tomar decisiones punitivas, autoritarias y discrecionales, y no hay acciones pedagógicas seguras y claras para prevenir los conflictos y violencias en el entorno escolar. Basta con revisar el Punto de Acuerdo que exhorta a la SEP a diseñar e implementar un protocolo para atender denuncias de violencia en el entorno escolar en la modalidad virtual que se dio en medio de la pandemia por COVID19.

Según la ONG (Bullying Sin Frontera), la cifra de junio de 2019 a enero de 2020, incremento, ocho de cada 10 niños -relativamente- a nivel mundial, sufren algún tipo de

Universidad Pedagógica Nacional

acoso escolar diario, puesto que pocos son los casos reportados por parte de las autoridades de los diferentes Ministerios de Educación en los diversos países. No se tiene una cifra exacta y precisa en su totalidad, algunos datos sobre bullying en México que brinda la ONG son, el 85% de los casos sucede en la escuela, el 82% de los niños con discapacidad son acosados en la escuela, el 44% de los niños entre 8 y 10 años ha sufrido bullying al menos una vez, más del 80% de los actos de bullying no son reportados a los maestros, 60% de los acosadores o acosadoras tendrán al menos un incidente delictivo en la edad adulta, 3 millones de niños se ausentan de la escuela cada mes a causa del acoso y 9 de cada 10 estudiantes homosexuales son molestados por su orientación sexual (LXIV Legislatura del Congreso de la Unión, 2020).

II. Entorno escolar

La escuela secundaria técnica 85 cuenta con una población de 545 estudiantes en el turno vespertino, está ubicada en la Unidad Habitacional el Arbolillo en la Alcaldía Gustavo A. Madero. Tomando en cuenta el informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social en la demarcación, el grado de marginación y el grado de rezago social es muy bajo. La condición de pobreza multidimensional coloca a la vista que 3.7% de la población se encuentra en pobreza extrema, 30.1% en pobreza moderada, 12.5% en vulnerabilidad por ingreso y 22.1% en vulnerabilidad por carencia social (DGPA, 2022).

Asociado a lo anterior, la nota técnica sobre rezago educativo 2018-2020, expone que a nivel nacional el rezago educativo paso de 19.0% a 19.2%, mientras que en la Ciudad de México de 9.4% a 9.5%; sin embargo, aumentó a nivel nacional el porcentaje de población de 3 a 21 años que no asiste a la escuela y no cuenta con la educación obligatoria. La nota resalta la importancia de lograr que los estudiantes continúen asistiendo a la escuela y concluyan sus trayectorias formativas (CONEVAL, 2021).

En el documento “Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica”, la Subsecretaría de Educación Básica comunica los resultados de la encuesta a docentes sobre pérdida de aprendizajes, abandono escolar y necesidades de formación, se observa en dicho informe que un 14.3% de los

Universidad Pedagógica Nacional

participantes detectó pérdida de aprendizajes en los estudiantes en aspectos actitudinales y socioemocionales (SEP, 2022, p. 31).

Por su parte, docentes de la técnica 85 advierten que los estudiantes no regulan sus emociones, no han desarrollado habilidades de comunicación y de respuestas asertivas. Esto suponen, causa indisciplina en el aula, conflictos y conatos de violencias en la escuela. Además, desconocen los procedimientos normativos y pedagógicos que llevan a cabo las autoridades escolares en la atención y seguimiento de los problemas que alteran la convivencia en la escuela.

En materia de rezago escolar, señala la estrategia nacional que en el contexto de la emergencia sanitaria la pérdida de aprendizajes que ya existía se ha intensificado y se refleja en un menor aprovechamiento académico, aspecto que incide directamente en el aumento del rezago escolar. En relación al asunto de abandono escolar y sus causas, identifica la estrategia dos vertientes: la primera de origen externo relacionado con aspectos culturales, económicos y familiares, y la segunda que se dan al interior de las escuelas, relacionada con aspectos académicos entre los que resaltan inasistencia, bajo rendimiento, falta de motivación, estigmatización y tensa relación con los docentes o con sus compañeros.

Sin embargo, el rezago escolar quizá se vea atemperado por la determinación de las autoridades educativas de flexibilizar los procesos de evaluación y calificación para evitar la reprobación y la repetición, atendiendo a las circunstancias extraordinarias vividas bajo la pandemia. Ello explicaría por qué -en contexto complicado- las cifras disponibles sobre reprobación, eficiencia terminal y abandono muestran mejoras en secundarias, cuando lo esperable sería lo contrario.

En el caso del abandono escolar y sus causas, es necesario considerar la vinculación entre las vertientes -exógenas y endógenas-, porque se trata de un problema multifactorial en el que se involucran, en mayor y menor medida, tanto factores externos como internos, por lo que se ha definido como un problema socioeducativo (SEP, 2022, p.p. 24-54).

Relativo a los factores externos en aspectos sociales, familiares e individuales que inciden en la convivencia escolar en la secundaria técnica 85, hay que considerar que la escuela

Universidad Pedagógica Nacional

se encuentra en una zona de alto riesgo para el consumo de drogas, basándose en los factores psicosociales de riesgo del uso de drogas (EBCO, 2018), este estudio sostiene que de acuerdo a diversos modelos teóricos y empíricos, el consumo de sustancias constituye un problema complejo y multifactorial (Petraitis, Flay y Miller, 1995). Argumenta también que se pueden distinguir dos factores de riesgo emergentes en el contexto en el que se desarrolla el individuo: en primero lugar el sociocomunitario: relacionado con el entorno social e institucional (estructuras económicas, legales y normativas de una sociedad); en segundo lugar el microsocio: relacionado con los espacios de interacción interpersonal (la familia, los grupos escolares, amigos, noviazgo, etc.); y que adicionalmente, se encuentran atributos individuales identificados como factor de riesgo “vulnerabilidad” (capacidad de ajuste y afrontamiento, estado psicológico y afectivo, condiciones físicas, biológicas y genéticas, entre otras). En lo que respecta al contexto escolar, se ha señalado que el ausentismo y abandono de la escuela, así como un bajo desempeño escolar, y trabajar además de estudiar, representan factores de riesgo (Medina-Morena et al, 2003).

En tal sentido, aporta al análisis de este trabajo el tamizaje que aplicó la Unidad de Especialidad Médica Centro de Atención Primaria en Adicciones “Valle Madero” de la Secretaría de Salud del Gobierno de la Ciudad de México³, a estudiantes del turno vespertino de la Escuela Secundaria Técnica No. 85, en entendimiento de los resultados globales:

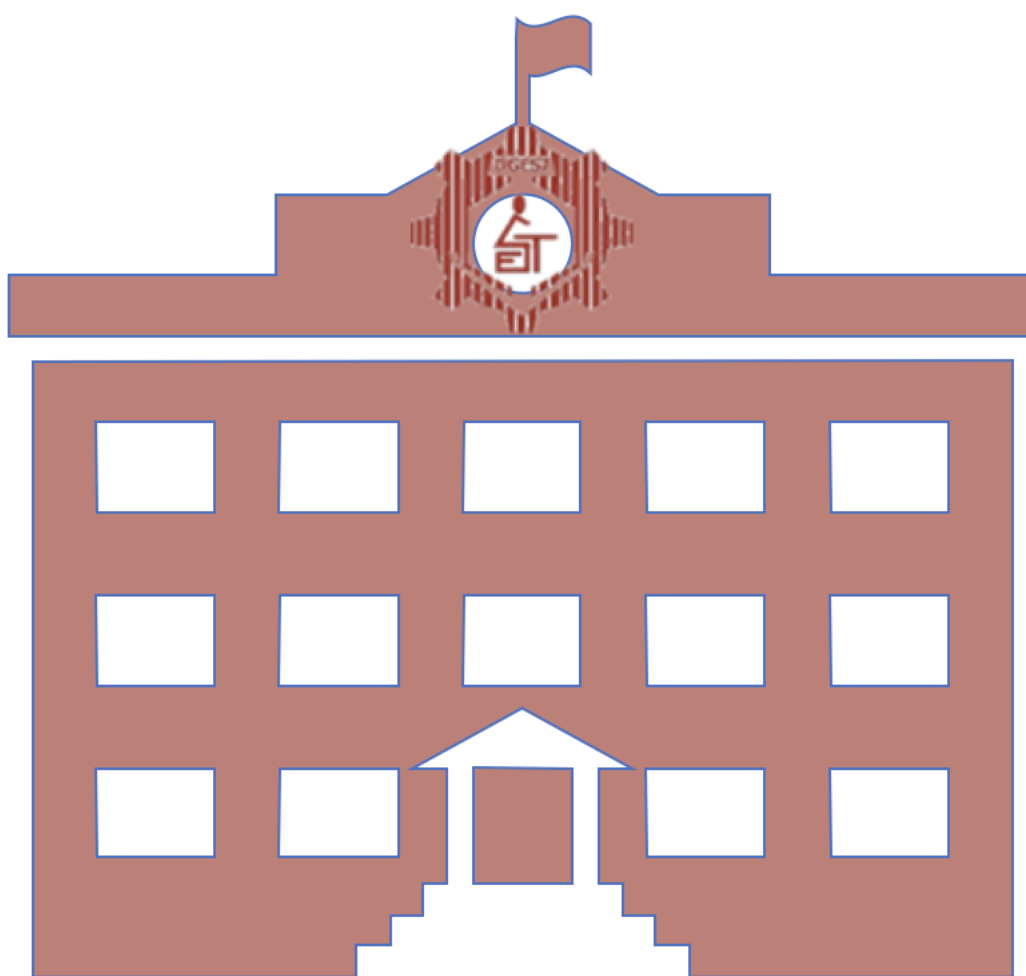
Áreas	Nivel
Uso-abuso de sustancias	No riesgo
Salud mental	Riesgo
Relaciones familiares	Riesgo
Relaciones con amigos	Riesgo
Nivel educativo	Riesgo
Interés laboral	No riesgo
Conductas agresiva/delictiva	No riesgo

Podemos deducir, que de los 301 tamizajes aplicados a los alumnos de acuerdo al manual para la aplicación del cuestionario de tamizaje de problemas en adolescentes (CIJ, POSIT, 2008), 65 se encuentra en riesgo, es decir, un 23% de la población estudiantil se encuentra en riesgo de vulnerabilidad en relaciones familiares como una estructura de

³ Resultados de tamizaje aplicado a alumnos del turno vespertino en la Escuela Secundaria Técnica 85. Unidad de Especialidad Médica, Centro de Atención Primaria en Adicciones “Valle Madero”.

Universidad Pedagógica Nacional

contención (comunicación, expresión de afectos, manejo de límites y normas, valores, etc.); en relaciones con los amigos (habilidades sociales como: asertividad, autoestima y resistencia a la presión de pares); y en nivel educativo como un área de las cuestiones problemáticas entre los estudiantes (inasistencia a la escuela, rezago y abandono escolar, habilidades académicas y apego a la escuela). Cabe destacar, que el estudio de la Unidad de Especialidad Médica no tuvo un fin diagnóstico, sino exclusivamente epidemiológico, no afirman que los estudiantes detectados tengan un problema específico, sino más bien determinan quiénes están en riesgo.



Metodología de investigación

La herramienta *matriz multidimensional de análisis complejo en la intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo* propuesta por Erausquin (2019), es el método que se utilizó en este trabajo para obtener información, como entendimiento del punto de vista de docentes para indagar las cualidades o elementos del marco para la convivencia escolar como instrumento normativo, a efecto de tener evidencia cualitativa si con su uso y aplicación responde o no en la mejora de la convivencia escolar en las escuelas secundaria técnicas en la Ciudad de México.

Para ello, con base en el manual de uso de la matriz multidimensional de análisis complejo, se elaboró y adaptó la estructura de la Matriz M1 del cuestionario Situación-Problema “Violencia en escuelas en contexto de intervención profesional” de acuerdo al contexto escolar con preguntas abiertas, extendiendo la dimensión Situación-Problema (pedagógica, organizativa, administrativa y de participación social) para indagar la magnitud de las respuestas de docentes: si el uso y aplicación el marco para la convivencia escolar en la atención de los problemas que se presentan en la escuela secundaria técnica 85, abona o no en la mejora de la convivencia escolar.

Se aplicaron 6 entrevistas a docentes de las materias de Español, Matemáticas, Formación Cívica y Ética y a personal de trabajo social y de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), además de una entrevista colectiva a estos actores educativos sobre un caso en particular que alteró la convivencia escolar en la secundaria técnica. Socializaron y consensuaron sus respuestas de acuerdo con las prácticas docentes y directivas que llevan a cabo en la resolución de casos de indisciplina, conflictos o violencias con la aplicación del marco para la convivencia escolar.

Cuestionario de situación-problema

Violencia en escuelas en contexto de intervención profesional

Datos solicitados

- Profesión y materia en la que se desempeña.
- Antigüedad en la profesión.

- Antigüedad en esta escuela.

Cuestionario

La situación–problema:

1. Relate una situación–problema de violencia de su experiencia como profesional, como docente o agente educativo, en cuyo análisis y resolución Ud. haya intervenido.
2. Describa la situación en el contexto en el que se produjo.
3. Explique los elementos significativos.
4. Mencione la historia del problema, o sea, los antecedentes de la situación.

La intervención:

1. Relate cada una de las acciones realizadas por Ud.; —y por quienes puedan haber colaborado con Ud.—, para revertir en el problema, detallando los momentos o pasos de esa intervención.
2. ¿Quién decidió esa intervención?
3. ¿Qué objetivos tenía Ud. en la intervención?
4. ¿Sobre qué o quién/es intervino y porque?

Herramientas:

1. ¿Qué herramientas utilizó al intervenir —haya sido como docente o como agente educativo— en un escenario escolar?

Resultados:

1. ¿Qué resultados tuvo esa intervención?
2. ¿A qué atribuye Ud. esos resultados?

Cuestionario Situación-problema (Erausquin, 2019, p. 66-67).

Erausquin (2019) señala que la *Matriz Multidimensional de Análisis Complejo*, ha demostrado ser una herramienta poderosa para las indagaciones que se han hecho por más de 10 años, además que los ejemplos de cuestionario y reflexión que se utilizaron en trabajos anteriores, pueden servir para nuevos planteos. Dice que seguramente no son perfectos: requieren una reflexión cuidadosa de los investigadores para eliminar las ambigüedades y asegurar recoger los datos que necesitan para estudiar las dimensiones que se proponen (p. 7-6).

En tal sentido, la autora menciona que la herramienta de la matriz multidimensional, además de proveer una estructura abstracta, las nuevas matrices incorporan una sistematización para el tratamiento de los datos de campo, útil en las temáticas de nuestro interés. Sugiere también, que expande el horizonte del estudio, porque habilita estudiar la evolución temporal, por ejemplo la evolución de los “modelos mentales” -apunto-, desde esta concepción interna

Universidad Pedagógica Nacional

percibida por los individuos o grupos en un tema o problema en particular, como lo es el problema que plantea la política pública del gobierno de la cuarta transformación: “Las escuelas públicas de los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional carecen de entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (PSE, 2020-2024).

Es por ello, que se empleó el siguiente esquema de estructura de Matriz M1 en función del propósito de indagar a un grupo de docentes de la secundaria técnica 85 y encontrar hallazgos que permitan hacer un análisis de causa y efecto para inducir y deducir si con la aplicación del marco normativo de convivencia en el quehacer docente y directivo con base en su experiencia, mejora la convivencia escolar y favorece los procesos de enseñanza-aprendizaje.

ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA 85

TURNO VESPERTINO

Cuestionario a grupo de docente de Situación-Problema:

En gestión de la convivencia escolar en contextos de intervención profesional.

Datos solicitados:

Función que desempeñan en la escuela: Docentes de las materias de Español, Matemáticas, Formación Cívica y Ética y Maestra Especialista de UDEEI.

Antigüedad en esta escuela: Entre 5 a 10 años.

DIMENSIONES	INDAGACIONES			
	Pedagógica	Organizativa	Administrativa	Participación Social
La situación problema	Descripción del problema en el entorno escolar			
	Acciones pedagógicas curriculares	Procedimiento alineado a los principios normativos y criterio pedagógico	Relate un problema que haya experimentado en las actividades administrativas de su escuela para favorecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.	Relate un problema con padres de familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos y en su integración y participación en las actividades de la escuela.
	Describa el contexto en el que se produjo cada una de los problemas.			
	Explique los elementos significativos de cada uno de los problemas.			
	Mencione los antecedentes de cada uno de los problemas.			

La intervención profesional	Relate cada una de las acciones realizadas para atender los problemas y quiénes participaron en ellas, detallando los momentos de intervención.
	¿Quién decidió esas acciones?
	¿Qué papel tuvo usted en esas intervenciones?
Herramientas	¿Qué leyes, acuerdos, lineamientos, protocolos, metodologías o estrategias pedagógicas utilizaron para intervenir en los problemas?
Resultados	¿Cuál fue el resultado que se obtuvo en esas intervenciones?
	A qué atribuyen estos resultados.

Cuestionario situación-problema

1.- Socialicen los problemas que han ocurrido en el entorno escolar y describan uno de ellos.

Los grupos estaban organizados en dos secciones por la pandemia de COVID19, la primera sección acudía la primera semana los días lunes, miércoles y viernes, y la segunda sección los días martes y jueves: la posterior semana a la inversa y así sucesivamente. El día que las autoridades escolares indicaron que integrarían a ambas secciones, empezaron a aumentar los problemas en la escuela, es el caso de un alumno que empezó a promover peleas entre sus compañeros de diferente grupo y grado, tanto al interior de la escuela (baños, patio, aulas) como al exterior: apostaban, tomaban videos y las subían a las redes sociales.

2.- ¿Cuál fue la reflexión de los proceso sustantivos y fundamentales del quehacer docente y las acciones que llevaron a cabo en el aula para atender la situación?

No se abordó el tema en Consejo Técnico Escolar, únicamente nos enteramos por las y los alumnos del grupo que sancionaron y castigaron al alumno con una suspensión, así como dividieron los recesos escolares por grado.

3.- ¿Cuál fue la interrelación y las prácticas de los directivos que se llevó a cabo con la madre o padre de familia del alumno y qué criterio se utilizó para la mejora de la convivencia en la escuela?

Desconocemos el procedimiento que se le dio a este caso, muy poco se nos informan de los asuntos de conducta de las y los alumnos.

4.- ¿Cuáles fueron las acciones que se llevaron a cabo para el registro, atención y seguimiento del problema?

Cuando se presenta un incidente que altere la convivencia, únicamente los canalizamos con las autoridades escolares. Desconocemos si se registran y cuál es la atención y seguimiento que le dan.

5. ¿Cómo se involucró y participó la familia del alumno en la atención y seguimiento del asunto para la mejora de la convivencia en la escuela?

No estuvimos informados del seguimiento que se le dio al caso de este alumno con su madre, padre de familia o tutor y en cuanto a la convivencia en la escuela. No vemos gran mejoría, simplemente cuando se presenta un problema en el aula, únicamente nos dedicamos a realizar nuestra labor docente sin apoyo de los directivos.

6.- Describa el contexto en el que se produjo este problema.

En el receso escolar empezó a promover peleas, participaron también otros alumnos y se empezaron a dar conatos de violencia a la hora del receso escolar.

7.- Explique el elemento significativo del problema.

El contexto en el que vive hay muy poco apoyo y atención por parte de su familia, lo cual provoca que busque la atención en la escuela que no tiene en su casa.

8.- Mencione el antecedente del problema.

No identificamos la raíz del problema, esto por desconocimiento del contexto y necesidades y características del alumno. No hay información, ni comunicación circular por parte de nuestras autoridades escolares.

9.- Relate las acciones realizadas para atender el problema y quiénes participaron en ellas, detallando los momentos de intervención.

Se desconoce cómo se atendió el problema, lo único que sabemos es que lo castigaron con una suspensión.

10.- ¿Quién decidió esas acciones?

Suponemos que fueron las autoridades escolares, pudo haber sido el director, subdirector, subdirectora académica o coordinador tecnológico.

11.- ¿Qué papel tuvieron ustedes como colectivo docente en esa intervención?

Ninguno. De espectadores, únicamente nos enteramos por compañeros del grupo del alumno que le impusieron una suspensión de 15 días como medida disciplinaria.

12.- ¿Qué leyes, acuerdos, lineamientos, protocolos, metodologías o estrategias pedagógicas consideran que se utilizaron para intervenir en el problema?

Suponemos que se utilizó el diálogo, las normas de convivencia y el reglamento escolar.

13.- ¿Cuál fue el resultado que se obtuvo de esas intervenciones?

En vez de que se haya enfrentado y solucionado el problema con acciones, sólo separaron al alumno por unos días y dividieron el receso escolar en dos secciones, en la primera salían al receso los grupos de segundo grado y en el segundo momento los grupos de primer y tercer grado. Únicamente separaron al alumno y contuvieron el problema, lo que provocó que no se haya atacado la raíz del problema, sus causas.

14.- ¿A qué atribuye esos resultados?

Falta de comunicación, criterio pedagógico, conocimiento de la norma y atención por parte de los actores educativos o quizá la utilización de la norma como medida de contención para evitar problema y únicamente apaciguarlos con sanciones mediante una suspensión de la escuela.

En cuanto al alumno, sigue incurriendo en faltas similares, no tiene respeto por la autoridad, carece de límites sanos impuestos en su familia y su actitud es retadora y violenta. Es participativo y proactivo, pero de la misma manera le gusta llamar la atención con comentarios inapropiados o de mal gusto.

a) Resultados

Se presentan los resultados de las preguntas de la Matriz M1 que se aplicó al grupo de docentes, en forma asociada y conjunta aportaron una serie de problemáticas que ocurrieron en la secundaria técnica 85 en el turno vespertino, las socializaron y consensuaron sus respuestas para elaborar un solo cuestionario de un problema en particular que altero la convivencia escolar.

Recopilada la información, se examinaron las respuestas en cada una de las dimensiones e interpretaron en consonancia con los ejes e indicadores de la matriz multidimensional de análisis complejo, para exponer -desde mi óptica- cómo perciben los docentes, a partir de esta

Universidad Pedagógica Nacional

estructura, la aplicación del marco normativo en la atención y seguimiento que se le dan a los casos de indisciplina, conflictos o violencias que alteran la convivencia escolar, y si con su uso mejor la convivencia en la escuelas secundaria técnica 85.

Se interpreta narrativamente las respuestas a las dimensiones conforme contestaron el cuestionario, así como las anotaciones que se hicieron en reunión sobre el siguiente caso:

Problemática: un alumno que empezó a promover peleas entre sus compañeros de diferente grupo y grado, tanto al interior de la escuela (baños, patio, aulas) como al exterior: apostaban, tomaban videos y las subían a las redes sociales.

1. Dimensión Situación-problema extendida a las dimensiones pedagógica, organizativa, administrativa y de participación social:

Indagaciones	Eje	Indicadores	
<p>Comentan los docentes que la problemática no se abordó en junta de CTE y se enteraron por compañeros de grupo que suspendieron al alumno, además, desconocen el procedimiento que se dio a este caso y que muy poco se les informa de los asuntos de conducta de los alumnos. Así como dividieron los recesos escolares por grado.</p> <p>Manifiestan que cuando se presenta un incidente que altera la convivencia en el aula o escuela, ellos canalizan el asunto con los directivos del plantel e ignoran el registro administrativo en trabajo social y el seguimiento.</p>	<p>Eje 1 De lo simple a lo complejo</p>	4.	Hay un problema complejo con interrelación de factores, actores o dimensiones en el escenario educativo
	<p>Eje 2 De la descripción a la explicación del problema</p>	3.	Menciona alguna inferencia más allá de los datos
	<p>Eje 3 De la inespecificidad a la especificidad de la Disciplina y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema</p>	2.	Especificidad del enfoque del problema con relación a la Disciplina del agente profesional
	<p>Eje 4 Historización y mención de antecedentes históricos</p>	2.	Mención de un antecedente del problema

Universidad Pedagógica Nacional

<p>Señalan, que no estuvieron informados del acuerdo al cual llegaron las autoridades escolares con su madre, padre de familia o tutor, subrayan, además, que en el contexto que vive el alumno, hay muy poco apoyo y atención por parte de la familia, lo cual provoca que busque la atención en la escuela que no tiene en casa.</p> <p>Advierten, que no identifican la raíz del problema, por desconocimiento del contexto, necesidades y características del alumno. No hay información, ni comunicación con las autoridades escolares.</p>	<p>Eje 5</p> <p>Relaciones de causalidad</p>	1.	No menciona ninguna relación causa efecto
	<p>Eje 6</p> <p>Del realismo al perspectivismo en el enfoque del problema</p>	2.	Da una sola perspectiva del problema, como si fuera la "realidad"
	<p>Eje 7</p> <p>Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad</p>	2. a	Hay tendencia a la personalización del problema, más allá de factores estructurales

2. Dimensión La intervención profesional:

Indagaciones	Eje	Indicadores	
<p>Los docentes suponen que quien atendió el asunto fue una de las autoridades escolares (director, subdirector de gestión o subdirectora académica), además creen que el director o el subdirector impuso como medida disciplinaria una suspensión de 15 días al alumno.</p> <p>Por otro lado, desconocen cuál fue el procedimiento y el criterio pedagógico que se utilizó para tomar la decisión en la imposición de la medida disciplinaria.</p> <p>Aluden, que son espectadores ante este tipo de medidas que adoptan los directivos.</p>	<p>Eje 1</p> <p>Quién/quienes deciden la intervención</p>	1. b	Se indica de manera confusa quién(es) decide(n) la intervención
	<p>Eje 2</p> <p>De lo simple a lo complejo en las acciones</p>	2.	Se indica una sola acción
	<p>Eje 3</p> <p>Un agente o varios en la intervención</p>	4.	Intervención del profesional y de otros agentes, sin construcción conjunta del problema ni de la intervención
	<p>Eje 4</p> <p>Objetivos de la intervención</p>	1.	No se enuncian objetivos
	<p>Eje 5</p> <p>Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o</p>	2.	Hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos

Universidad Pedagógica Nacional

	dispositivos institucionales		institucionales, exclusivamente
	Eje 6 Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas	1.	No se enuncia ni acción indagatoria ni de ayuda a los actores en la resolución de los problemas
	Eje 7 Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional	1.	No hay pertinencia de la intervención con respecto al problema ni especificidad del rol profesional en la intervención
	Eje 8 Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención	1.	No aparece valoración ni implicación del relator con respecto a la actuación del agente, sea o no él mismo

3. Dimensión Herramientas:

Indagaciones	Eje	Indicadores	
Los docentes estiman que se utilizó el diálogo, las normas de convivencia y el reglamento escolar para la imposición de la medida disciplinaria.	Eje 1 Unicidad o multiplicidad de herramientas	3. a	Se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema
	Eje 2 Carácter genérico o específico de las herramientas	1.	Se mencionan herramienta(s) sin especificidad con relación al rol del profesional

4. Dimensión Resultados:

Indagaciones	Eje	Indicadores	
Cuestionan los docentes que en vez de que se haya enfrentado y solucionado el problema con acciones, sólo separaron al alumno por unos días y dividieron el receso escolar. Anotan, que únicamente separaron a los alumno y contuvieron el	Eje 1 Resultados y atribución unívoca o múltiple	1.	No se mencionan resultados ni atribución
	Eje 2 Consistencia de los resultados y de la	1.	El o los resultado(s) no tiene(n) consistencia con

<p>problema, lo que provocó que no se haya atacado la raíz del problema, o sea, sus causas.</p> <p>Consideran que la falta de comunicación, criterio pedagógico, conocimiento de la norma y atención por parte de los actores educativos o quizá la utilización de la norma como medida de contención para evitar problema y únicamente apaciguarlos con sanciones mediante una suspensión de la escuela.</p> <p>Advierten que el alumno sigue incurriendo en faltas, aseguran que no tiene respeto por la autoridad, carece de límites sanos impuestos en su familia y su actitud es retadora y violenta. Asimismo, reconocen que el alumno es participativo y proactivo, pero de la misma manera le gusta llamar la atención con comentarios inapropiados o de mal gusto.</p>	<p>atribución con el problema y la intervención</p>		<p>el problema ni con la intervención</p>
---	---	--	---

b) Análisis

La actuación de los servidores públicos -considerando que directivos y docentes como profesionales de la educación, también son servidores públicos- implica mirar con atención en el desempeño de su práctica docente o directiva, los principios de disciplina, objetividad, profesionalismos, honradez, lealtad, imparcialidad, integridad, rendición de cuentas, eficacia, y eficiencia, pero para su efectiva aplicación observarán “Actuar conforme a lo que las leyes, reglamentos y demás disposiciones jurídicas les atribuyen a su empleo, cargo o comisión, por lo que deben conocer y cumplir las disposiciones que regulan el ejercicio de sus funciones, facultades y atribuciones” (Ley General de Responsabilidades Administrativas, 2020).

Universidad Pedagógica Nacional

Así que, por lo tanto, las decisiones que se toman en la práctica directiva o docente hace que sea más sencillo o complicado llevar a cabo la opción escogida. Estas inciden directamente en el desarrollo de los estudiantes, y pueden ir desde lo simple a lo complejo, tal es el caso de los hallazgos que se exponen derivado de la herramienta de indagación a docentes en la secundaria técnica 85, que mencionan que al inicio del ciclo escolar (2021-2022) los grupos estaban organizados en dos secciones por la pandemia de COVID19 y que a principios de abril integraron a ambas secciones, dejan en claro que a partir de ese momento empezaron a aumentar los problemas en la escuela y relatan la problemática del caso de un alumno que empezó a promover peleas entre sus compañeros de diferente grupo y grado, tanto al interior de la escuela (baños, patio, aulas) como al exterior: apostaban, tomaban videos y las subían a las redes sociales.

Aquí hay un problema complejo, expone una consecuencia compuesta por elementos diversos con interrelación de factores, actores y dimensiones en el entorno escolar, en el que la decisión del director es vertical y los docentes formulan una conclusión a partir de esta situación-problema, al señalar que los problemas aumentaron cuando juntaron a los alumnos de las dos secciones.

Así como también especifican el enfoque del problema, al comentar que esta problemática no se abordó en junta de consejo técnico escolar y que se enteraron por voz de compañeras y compañeros de grupo del alumno que lo suspendieron. Agregan desconocer el procedimiento normativo y administrativo que se prestó en la atención y seguimiento de este caso, sin embargo, hacen hincapié en que la decisión de los directivos escolares, además de suspender al alumno, fue también implementar dos recesos escolares para poner distancia a los alumnos y así evitar roces provocados por la interacción.

Además, no exponen de forma clara un antecedente del problema y añaden que cuando se presenta un incidente que altera la convivencia escolar en el aula o la escuela, ellos lo que hacen es canalizar el caso con los directivos del plantel e ignoran el manejo administrativo y el seguimiento que se le da.

No menciona ninguna relación causa efecto, únicamente advierten que no identifican la raíz del problema por desconocimiento del contexto del alumno, ya que los diagnósticos son

Universidad Pedagógica Nacional

meramente académicos y sirven para conocer los aprendizajes previos de los estudiantes. Subrayan, que no hay procedimientos ni mecanismos establecidos en la escuela para informar y comunicar a los docentes sobre el entorno escolar.

Exponen una sola perspectiva del problema, como si fuera realidad que los problemas en la escuela empezaron cuando juntan a los alumnos de las dos secciones y hay una tendencia a personalizar el problema sin tomar en cuenta factores estructurales y culturales del entorno de la escuela. Plantean, además, que no estuvieron informados del acuerdo al cual llegaron las autoridades escolares con la madre, padre de familia o tutor del alumno y que en el contexto en que vive el alumno, hay muy poco apoyo y atención por parte de la familia, lo cual provoca que busque la atención en la escuela que no tiene en casa.

Ahora bien, los docentes indican de manera confusa quién decidió la medida disciplinaria que se le impuso al alumno con 15 días de suspensión en su casa, suponen que fue el director, parten de lo simple a lo complejo en las acciones que se llevaron a cabo para mejorar la convivencia en la escuela, ya que refieren una sola acción con la organización e implementación de dos recesos escolares para reducir las interacciones.

En otras palabras, no hubo una construcción conjunta para contextualizar el problema, ni tampoco una intervención en la que se enunciaran objetivos para mejorar la convivencia escolar, aluden en que desconocen cuál fue el procedimiento y el criterio pedagógico que se utilizó para tomar la decisión en la imposición de la medida disciplinaria y que se consideran meros espectadores ante este tipo de medidas que adoptan los directivos. No obstante, tienen claro que el director es la máxima autoridad del plantel, a quien corresponde definir las metas, estrategias y políticas de operación, dentro del marco legal, pedagógico, técnico y administrativo, como es el caso en la imposición de medidas disciplinarias.

Artículo 57.- Ameritará la aplicación de una medida disciplinaria cualquier hecho individual o colectivo acaecido dentro del plantel o fuera del mismo durante el desarrollo de actividades escolares, que lesione la salud física o moral de las personas, la integridad de las instituciones educativas y, en general, la disciplina escolar (Acuerdo 97, DOF, 1982).

Universidad Pedagógica Nacional

Los docentes mencionan varias herramientas que suponen, aplicaron las autoridades escolares para atender la problemática: las enuncian de forma genérica, estiman que se utilizó el diálogo, las normas del marco para la convivencia escolar y el reglamento escolar para la imposición de la medida disciplinaria, pero no especifican cuál suponen que fue el criterio que orientó la decisión de organizar e implementar dos recesos escolares.

Entonces manifiestan, que por consiguiente la conducta del alumno que promovió las peleas entre sus compañeros -considerada como falta en el marco normativo- en el que participaron alumnos de segundo y tercer grado, orientó la implementación de dos recesos escolares para reducir las interacciones entre los alumnos de estos grados.

Con las Faltas y Medidas Disciplinarias se busca, conforme a lo establecido en el artículo 42 de la Ley General de Educación, dotar a las escuelas de un marco de referencia para una adecuada aplicación de la disciplina escolar que asegure al educando, la protección y el cuidado necesario para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, con medidas conocidas por todos y socialmente aceptadas, que permitan hacer frente a las conductas contrarias a la convivencia o que ponen en riesgo la seguridad de los miembros de la comunidad (Marco para la Convivencia Escolar, 2011).

Los docentes cuestionan que en lugar de que se haya enfrentado y solucionado el problema con acciones pedagógicas, sólo separaron al alumno por unos días de la escuela y separaron a los alumnos de segundo y tercer grado con la organización e implementación de dos recesos escolares. Contuvieron el problema, contuvieron a los alumnos, pero no atendieron las causas.

Acusan falta de comunicación, criterio pedagógico, conocimiento de la norma y la aplicación del marco para la convivencia escolar como medida de contención para evitar problemas y apaciguar con la imposición de medidas disciplinarias a los alumnos con suspensiones de la escuela o de clases.

Ponen en entredicho estas medidas para supuestamente mejorar la convivencia en la escuela secundaria técnica 85, aseguran que el alumno sigue incurriendo en faltas, que no tiene

Universidad Pedagógica Nacional

respeto por la autoridad, carece de límites sanos y su actitud es retadora y violenta. Pero también, reconocen que el alumno es participativo y proactivo, o sea, para la autoridad escolar es más fácil contener que reconocer, de lo simple a lo complejo es más cómodo lo fácil: tomar decisiones que eviten afrontar los hechos sociales como lo que son, conflictos o violencias que se deben de atender con instrumentos o herramientas como la mediación escolar y formación docente para tener consistencia en los resultados.

Conclusiones

Paulo Freire señaló con esencia que la educación es un acto político al considerar las particularidades y diferencias de una sociedad, comentó que las prácticas educativas son políticas, porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalentes en una sociedad, porque además la educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación.

Este trabajo es un acto político, me permite hacer notar que los lineamientos generales por los que se establece el marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación básica en la Ciudad de México están desactualizados y descontextualizados; reflexionar con atención y poner de manifiesto desde mi óptica que con su aplicación no garantiza el interés superior de niñas, niños y adolescentes; además, compartir mi mirada con la de diversos autores que exponen que el instrumento normativo es punitivo, remedial, preventivo, de seguridad para el control y político en el discurso.

En las escuelas de educación básica, en su interior y exterior, se viven situaciones de conflictos y violencias que en muchos de los casos son invisibilizadas por las prácticas docentes y directivas, porque es más fácil contener por medio de la suspensión aplicando al estudiante el marco para la convivencia escolar, que reconocer y hacer. Estas prácticas intentan conseguir ser identificadas por lo bueno y malo que se hizo en la gestión de la convivencia en la escuela, parafraseando al refrán en el caso de la problemática que se planteó en la metodología de investigación sobre el caso del alumno que empezó a promover peleas entre sus compañeros. Después de la tempestad, viene la calma, tormenta grande, problema grande, suspensión, tranquilidad.

Es negar el hecho social y la construcción social, los conflictos son un hecho social y las violencias una construcción social, como dice Galtung: la violencia es estructural y cultural, se expone de manera directa en la sociedad, ya sea en forma física, simbólica o por la falta de

Universidad Pedagógica Nacional

civilidad o cultura de los individuos o sociedades. En la escuela secundaria técnica 85 se presentan situaciones de conflictos y violencias, se exhiben en el caso del alumno que promueve peleas, pero por no reconocer y hacer la labor pedagógica se invisibiliza el hecho al suspender al alumno como medida disciplinaria y medio de contención del problema con la aplicación del marco normativo. No se atiende, soluciona, reflexiona, ni se aprende a partir del conflicto.

Lo anterior, pone en evidencia con claridad y visibilidad que el uso del marco normativo no responde en la mejora de la convivencia escolar en la secundaria técnica 85. Contiene aspectos y características que representan en sentido estricto una aplicación vertical y punitiva en la atención de problemáticas e imposición de medidas disciplinarias.

Es como ser participe en la organización de un evento social y no observar y escuchar lo que sucede como resultado del evento, y si en el evento se suscitó una riña, asegurar que el problema fue poner música en el evento para bailar. Cuestiones que se tiene que solucionar porque implica convertir un evento (organización escolar) en una experiencia que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por esta razón, las prácticas relacionales que se dan en la escuela y el aula, la forma de conexión en la que están expuestos docentes y estudiantes durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, implica la implementación de acuerdos y la solución pacífica de conflictos, pero cuál fue la respuesta ante la problemática que se presentó en la secundaria técnica 85. Implementar dos recesos escolares para limitar las interacciones entre los estudiantes y la suspensión del alumno.

Estas decisiones no facilitaron indispensablemente la mejora de convivencia en la escuela secundaria técnica 85. La yuxtaposición de colocar la aplicación del marco normativo con la decisión de implementar dos recesos escolares y suspender al alumno, impidió el curso normal de las interacciones. Enfáticamente, se tomó la decisión para contener el problema y excluir al alumno de la escuela.

Universidad Pedagógica Nacional

Entonces, la respuesta al planteamiento de este trabajo ¿Responde el marco para la convivencia escolar en la atención y seguimiento de casos de indisciplina, conflictos y violencias para mejorar la convivencia en el entorno de la escuela?

Y si antes éramos como flechas apuntando a la mismidad, ahora esas flechas se curvan preguntándose, abrumadas y perplejas, acerca de las direcciones a tomar. Saben, sabemos, que ya no indican, que ya no indicamos, para nosotros mismos: ¿Somos, entonces indicaciones para el sentido de los “otros”? (Félix de Azúa, 2001, p. 47).

En otras palabras, el director en su condición de máxima autoridad del plantel educativo que define las metas, estrategias y políticas de operación, dentro del marco legal, pedagógico, técnico y administrativo que señalan las disposiciones normativas, apuntó la flecha a la contención con la aplicación del marco para la convivencia escolar al suspender al alumno e implementar dos recesos escolares, de lo simple a lo complejo no hubo un proceso de intervención con acciones multidimensionales articuladas para reflexionar y solucionar el conflicto a partir de la experiencia. La flecha se curvó, se desvió el ángulo del problema, no hubo un propósito ni estrategias para la gestión de la convivencia, por eso los docentes se preguntan ¿qué pasó?

Los docentes advierten no identificar la raíz del problema, desconocen el contexto, necesidades y características del alumno por no generar información ni abordar la convivencia escolar como prioridad educativa en juntas de consejo técnico escolar. Además, reconocen desconocer la parte normativa. Entonces que dirección tomar, por eso muestran inquietud y molestia docente, madres y padres de familia, porque también buscan respuestas para mejorar el ambiente escolar, no hay pertinencia en cuanto a la intervención con respecto al problema y no se especifica el rol que juega cada integrante de la comunidad escolar, sabemos que no tiene significado la aplicación del marco normativo en la mejora de la convivencia en la secundaria técnica 85, pero como dicen algunos docentes y directivos, de tener algo a nada, es mejor tener

Universidad Pedagógica Nacional

algo. Se trata de justificar la gestión de la convivencia con la aplicación del marco normativo, no de mejorar el entorno escolar para que sean espacios seguros y confiables.

En los pasillos de la escuela se rumora, somos sabedores docentes y directivos que no mejora la convivencia en la escuela, escuchan y comentan que casi a diario hay peleas entre alumnos a la hora de la salida de la jornada escolar, madres y padres agobiados por esta situación, pero a pesar de tener indicios de que no es funcional el marco normativo de la convivencia escolar, ni adecuadas las prácticas directivas y docentes por la desmejora de las condiciones laborales, y que, las medidas disciplinarias son desproporcionadas ¿por qué seguir con este modelo de convivencia? No se trata de nosotros mismos, que por medio del control y medidas disciplinarias punitivas tratemos de prevenir los conflictos y las violencias en la escuela, tenemos que dar significado a la condición del otro “alumna(o)”.

Las prácticas docentes y directivas alineadas a la normatividad con un modelo de gestión de la convivencia de medicación escolar, tiene que ser las indicaciones para darle sentido a la vida escolar de los estudiantes durante su desarrollo, que permita en el trayecto formativo favorecer aprendizajes a partir de experiencias que dejan los conflictos y violencias. Sin más prolegómeno, me gustaría rodar y volver a rodar los valores en la sociedad y que la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, deje sin efecto los lineamientos generales por los que se establece el marco para la convivencia escolar que emitió mediante oficio circular no. AFSEDF/642/2011 y avanzar hacia un modelo normativo de mediación escolar para que las escuelas cuenten con herramientas que promuevan el desarrollo de las potencialidades de los alumnos, sino entonces para que sirven las escuelas.

Las escuelas existen para promover el desarrollo de las potencialidades físicas, cognitivas y afectivas de los alumnos a través del aprendizaje de saberes y de modos de acción, con el fin de que se transformen en ciudadanos participativos en la sociedad en la que viven. Su objetivo primordial, por lo tanto, es la enseñanza y el aprendizaje, que se obtiene a través de las actividades pedagógicas, curriculares y docentes. Éstas, a su vez, son visibilizadas por las formas de organización escolar y de gestión.

Universidad Pedagógica Nacional

...las escuelas son instituciones sociales que para cumplir sus objetivos necesitan ser, de alguna forma, administradas o gestionadas. Sin embargo, esas concepciones presentan posiciones diferentes y, a menudo, en conflicto, en relación con el objetivo social de las escuelas y las formas organizacionales (Libaneo, 2007, p. 155).

Entonces, es tiempo de cambiar el marco normativo del modelo de convivencia escolar, corresponde al gobierno federal sustituir el *Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar* y a la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México emitir nuevos *Lineamientos Generales del Marco para la Convivencia Escolar*, que atiendan la prioridad del sistema educativo nacional *Entornos educativos dignos y sana convivencia*, a efecto de que las escuelas cumplan con los fines de la educación en el ámbito político, social e ideológico ante la realidad de la nueva escuela mexicana.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Artículo 3º...

La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Párrafo reformado DOF 10-06-2011. Reformado y reubicado -antes párrafo segundo- DOF 15-05-2019).

El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos (Párrafo adicionado DOF 15-05-2019).

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por

evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional (Párrafo adicionado DOF 15-05-2019).

Los planteles educativos constituyen un espacio fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje. El Estado garantizará que los materiales didácticos, la infraestructura educativa, su mantenimiento y las condiciones del entorno, sean idóneos y contribuyan a los fines de la educación (Párrafo adicionado DOF 15-05-2019).

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Inciso reformado DOF 09-02-2012, 26-02-2013, 15-05-2019).

Al ser la escuela el primer espacio público en el que interactúan niñas, niños y adolescentes y el lugar para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, aunque se reconoce que ha dejado de ser el único lugar para aprender, sin lugar a duda sigue siendo un espacio fundamental en la vida de los estudiantes para su desarrollo emocional y para la vida.

Como unidad social la escuela se constituye y organiza para el logro de los fines de la educación, pero el recurso más importante en la organización de la escuela se encuentra en los docentes, directivos y personal administrativo y de servicios para que la dirijan, controlen, operen y funcionen. Cada uno de estos actores educativos tiene características propias y están dotados de recursos que les permite cumplir con la tarea educativa.

Con claridad, podemos deducir la importancia de cambiar el modelo del marco normativo de la convivencia escolar en las escuelas secundarias técnicas, ya que para que sean idóneas las condiciones del entorno, se requiere de las habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos del personal docente, directivo, administrativo y de servicios para que contribuyan

a los fines de la educación en el contexto de la nueva escuela mexicana.

Ley General de Educación

De los fines de la educación

Artículo 15. La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, persigue los siguientes fines:

I. Contribuir al desarrollo integral y permanente de los educandos, para que ejerzan de manera plena sus capacidades, a través de la mejora continua del Sistema Educativo Nacional;

II. Promover el respeto irrestricto de la dignidad humana, como valor fundamental e inalterable de la persona y de la sociedad, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social en un marco de respeto por los derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio por la diversidad y la corresponsabilidad con el interés general;

Del educando como prioridad en el Sistema Educativo Nacional

Artículo 72. Los educandos son los sujetos más valiosos de la educación con pleno derecho a desarrollar todas sus potencialidades de forma activa, transformadora y autónoma.

Como parte del proceso educativo, los educandos tendrán derecho a:

- I. Recibir una educación de excelencia;
- II. Ser respetados en su integridad, identidad y dignidad, además de la protección contra cualquier tipo de agresión física o moral;
- III. Recibir una orientación integral como elemento para el pleno desarrollo de su personalidad;
- IV. Ser respetados por su libertad de convicciones éticas, de conciencia y de religión;
- V. Recibir una orientación educativa y vocacional;
- VI. Tener un docente frente a grupo que contribuya al logro de su aprendizaje y desarrollo integral;
- VII. Participar de los procesos que se deriven en los planteles educativos como centros de aprendizaje comunitario;

Artículo 73. En la impartición de educación para menores de dieciocho años se tomarán

medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad y derechos, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad, de conformidad con los lineamientos que para tal efecto se establezcan.

Los docentes y el personal que labora en los planteles de educación deberán estar capacitados para tomar las medidas que aseguren la protección, el cuidado de los educandos y la corresponsabilidad que tienen al estar encargados de su custodia, así como protegerlos contra toda forma de maltrato, violencia, perjuicio, daño, agresión, abuso, trata o explotación sexual o laboral.

Artículo 74. Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, promoverán la cultura de la paz y no violencia para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas y de los derechos humanos. Realizarán acciones que favorezcan el sentido de comunidad y solidaridad, donde se involucren los educandos, los docentes, madres y padres de familia o tutores, así como el personal de apoyo y asistencia a la educación, y con funciones directivas o de supervisión para prevenir y atender la violencia que se ejerza en el entorno escolar.

Las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, emitirán los lineamientos para los protocolos de actuación que sean necesarios para el cumplimiento de este artículo, entre otros, para la prevención y atención de la violencia que se genere en el entorno escolar, familiar o comunitario contra cualquier integrante de la comunidad educativa, para su detección oportuna y para la atención de accidentes que se presenten en el plantel educativo. A su vez, determinarán los mecanismos para la mediación y resolución pacífica de controversias que se presenten entre los integrantes de la comunidad educativa.

De la mejora escolar

Artículo 107. Las autoridades educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, emitirán una Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Básica y Media Superior, el cual será un documento de carácter operativo y normativo que tendrá la finalidad de apoyar la planeación, organización y ejecución de las actividades docentes, pedagógicas, directivas, administrativas y de supervisión de cada plantel educativo enfocadas a la mejora escolar, atendiendo al contexto regional de la prestación de los servicios educativos.

Su elaboración se apegará a las disposiciones y lineamientos de carácter general que emita la Secretaría. En dicha Guía se establecerán los elementos de normalidad mínima de la operación escolar, cuyo objetivo es dar a conocer las normas y los procedimientos institucionales y, con ello, facilitar la toma de decisiones para fortalecer la mejora escolar.

En ese tenor, corresponde al Estado a través de las autoridades educativas otorgar los instrumentos normativos y herramientas de trabajo que favorezcan el quehacer educativo, la labor docente, el trabajo pedagógico.

Al Estado le compete asegurar el orden, la convivencia y la integridad psicológica, física y social en las sociedades y, a su vez, sólo él puede autorizar el uso de la violencia a otros actores. Si se consideran estos planteamientos para reflexionar sobre las instituciones educativas, se deriva que las autoridades escolares tiene la facultad, otorgada por el Estado, de establecer el orden y asegurar la convivencia pacífica entre todos (Zurita, 2012, p. 236).

En tal sentido, Zurita (2012) expone que algunos autores argumentan que un factor esencial para evaluar las políticas públicas, es la capacidad institucional; la cual es concebida como “la habilidad de las organizaciones para absorber responsabilidades, operar más eficientemente y fortalecer la rendición de cuentas” (p. 241).

Programa Sectorial de educación 2020-2024

6.4.- Relevancia del Objetivo prioritario 4: Generar entornos favorables para el proceso de enseñanza-aprendizaje en los diferentes tipos, niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

...se requiere avanzar en la atención de desafíos complejos como contar con escuelas limpias que promuevan un enfoque de sostenibilidad; asegurar ambientes en el aula basados en la disciplina, el respeto y la cooperación; fomentar entornos sanos, seguros y libres de violencia, por mencionar algunos. Lo anterior implica estrechar los lazos al interior de las escuelas y fuera de las escuelas con sus comunidades.

Acción puntual

Estrategia prioritaria 4.4 Propiciar la transformación de las escuelas en comunidades educativas para el aprendizaje y la reconstrucción del tejido social.

4.4.2 Apoyar al personal docente y directivo a generar y mantener un ambiente de disciplina y respeto a las reglas dentro del aula.

4.4.4 Fomentar acciones que promuevan valores como la tolerancia y la solidaridad para crear un ambiente de convivencia sano y libre de violencia.

4.4.5 Asegurar la aplicación de mecanismos con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género para la prevención, detección y actuación oportuna en casos de maltrato, acoso y violencia escolar y en la escuela, así como el registro de las incidencias que se presenten en la escuela.

Por estas razones, esta investigación a partir de la premisa legal considera posible el hecho de que la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, modifique el modelo normativo de la convivencia en las escuelas de educación básica por un modelo de mediación escolar.

Apéndice 1

Estructura completa de Matriz M1

Dimensión	Eje	Indicadores
I Situación-problema	1	1.a, 1.b, 2., 3., 4., 5.
	2	1., 2.a, 2.b, 3., 4., 5.
	3	1.—5.
	4	1.—5.
	5	1.—5.
	6	1.—5.
	7	1.a, 1.b, 2.a, 2.b, 3., 4., 5.
II Intervención profesional	1	1.a, 1.b, 2., 3., 4., 5.
	2	1.—5.
	3	1.—5.
	4	1.—5.
	5	1.—5.
	6	1., 2., 3.a, 3.b, 4., 5.
	7	1.—5.
	8	1.—5.
III Herramientas	1	1., 2., 3a., 3b., 4., 5.
	2	1.—5.
IV Resultados y atribución de causas de éxito o fracaso	1	1., 2a., 2b., 3., 4., 5.
	2	1., 2a., 2b., 3a., 3b., 4., 5.

Tabla 3.1 Estructura general de la Matriz Multidimensional de Análisis Complejo M1: Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo (Erausquin, 2019, p. 34).

Dimensión I Situación-problema

Ejes		Indicadores	
Eje 1	De lo simple a lo complejo	1. a	No hay ningún problema.
		1.b	Hay superposición de problemas con confusión
		2.	Hay un problema simple, unidimensional.
		3.	Hay un problema complejo, multidimensional.

Universidad Pedagógica Nacional

		4.	Hay un problema complejo con interrelación de factores, actores o dimensiones en el escenario educativo.
		5.	El problema complejo incluye tramas relacionales intersubjetivas y psicosociales entre actores, factores y dimensiones en el escenario educativo y trascendiendo al plano social.
Eje 2	De la descripción a la explicación del problema	1.	No describe ni explica el problema.
		2. a	Describe el problema sin explicarlo.
		2. b	Enuncia un esquema abstracto del problema sin describirlo.
		3.	Menciona alguna inferencia más allá de los datos.
		4.	Da una hipótesis sobre causas, factores o razones.
		5.	Da una hipótesis compleja con diversas combinaciones de factores en interrelación.
Eje 3	De la inespecificidad a la especificidad de la Disciplina y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema	1.	Inespecificidad del enfoque del problema con relación a la Disciplina del agente profesional.
		2.	Especificidad del enfoque del problema con relación a la Disciplina del agente profesional.
		3.	Especificidad del enfoque del problema con relación a un determinado campo del conocimiento de la Disciplina del agente.
		4.	Especificidad del enfoque del problema con relación a un determinado campo del conocimiento de la Disciplina del agente, con apertura a otras disciplinas.
		5.	Especificidad del enfoque del problema con relación a un determinado campo del conocimiento de la Disciplina del agente, articulado con otras disciplinas.
Eje 4	Historización y mención de antecedentes históricos	1.	Ninguna enunciación de antecedentes históricos del problema.
		2.	Mención de un antecedente del problema.
		3.	Mención de diversos antecedentes del problema, sin interrelacionarlos.
		4.	Diversos antecedentes históricos del problema relacionados entre sí.

Universidad Pedagógica Nacional

		5.	Diversos antecedentes históricos relacionados significativamente, ponderados con jerarquía diferencial.
Eje 5	Relaciones de causalidad	1.	No menciona ninguna relación causa efecto.
		2.	Unidireccionalidad en la relación causa efecto.
		3.	Multidireccionalidad en la relación de factores causales y efecto(s).
		4.	Relaciones causales multidireccionales en cadena.
		5.	Relaciones causales multidireccionales en cadena con realimentación retroactiva.
Eje 6	Del realismo al perspectivismo en el enfoque del problema	1.	No hay análisis del problema.
		2.	Da una sola perspectiva del problema, como si fuera la "realidad".
		3.	La creencia o la duda de la única perspectiva se basa en un conocimiento científico de la disciplina, más allá del "sentido común".
		4.	Se denota perspectivismo en la descentración de una única perspectiva.
		5.	Análisis evaluativo de distintas perspectivas para plantear y resolver el problema.
Eje 7	Del individuo sin contexto a la trama interpersonal de la subjetividad	1. a	El problema está situado en un sujeto individual descontextualizado.
		1. b	El problema está situado en el campo social o institucional, sin vincularlo con la subjetividad de los actores.
		2. a	Hay tendencia a la personalización del problema, más allá de factores estructurales.
		2. b	Hay tendencia a la "definición social" del problema, más allá de factores que den cuenta de intenciones, deseos o creencias subjetivas.
		3.	Se combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades.
		4.	Se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos.

		5.	Se combinan factores subjetivos e interpersonales con planteos de conflictos intra e intersistémicos, con dilemas éticos.
--	--	----	---

Dimensión II: Intervención profesional

Ejes		Indicadores	
Eje 1	Quién/quienes deciden la intervención	1. a	No se indica quién(es) decide(n) la intervención.
		1. b	Se indica de manera confusa quién(es) decide(n) la intervención.
		2.	La decisión sobre la intervención está situada fuera del agente profesional.
		3.	La decisión sobre la intervención está situada unilateralmente en el agente profesional.
		4.	La decisión sobre la intervención está situada en el agente profesional, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes.
		5.	La decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente profesional conjuntamente con otros agentes.
Eje 2	De lo simple a lo complejo en las acciones	1.	No se indican acciones.
		2.	Se indica una sola acción.
		3.	Se indican acciones puntuales sin articulación entre sí.
		4.	Se indican acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención.
		5.	Se indican acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención.
Eje 3	Un agente o varios en la intervención	1.	No da cuenta de agentes en la intervención.
		2.	Intervención de un solo agente, excluyendo el profesional.
		3.	Intervención de un solo agente: el profesional.
		4.	Intervención del profesional y de otros agentes, sin construcción conjunta del problema ni de la intervención.

Universidad Pedagógica Nacional

		5.	Intervención del profesional y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención.
Eje 4	Objetivos de la intervención	1.	No se enuncian objetivos.
		2.	Se enuncian objetivos pero confusamente.
		3.	Las acciones están dirigidas a un objetivo único.
		4.	Hay diferentes objetivos articulados antes de la intervención.
		5.	Hay diferentes objetivos articulados y ponderados antes, durante y después de la intervención.
Eje 5	Acciones sobre sujetos, tramas vinculares y/o dispositivos institucionales	1.	No se mencionan sujetos, tramas o dispositivos sobre los que se actúa.
		2.	Hay acciones sobre sujetos individuales, o tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente.
		3.	Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo.
		4.	Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados.
		5.	Hay acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto.
Eje 6	Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas	1.	No se enuncia ni acción indagatoria ni de ayuda a los actores en la resolución de los problemas.
		2.	Se enuncia acción indagatoria/ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas.
		3. a	Se enuncia acción indagatoria sin ayuda a los actores para resolver problemas.
		3. b	Se enuncia acción de ayuda a los actores para resolver problemas sin plantear indagación ni antes, durante ni después de la intervención.

Universidad Pedagógica Nacional

		4.	Se enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo entre ambas.
		5.	Se enuncian acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con articulación en simultáneo y en sucesión temporal, según la ponderación relativa al contexto.
Eje 7	Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional	1.	No hay pertinencia de la intervención con respecto al problema ni especificidad del rol profesional en la intervención.
		2.	La intervención es pertinente con respecto al problema, sin especificidad del rol profesional en la intervención.
		3.	La intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol del profesional.
		4.	La intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol de profesional de una disciplina, con alguna referencia al marco teórico o/y a modelos de trabajo en el campo o área de actuación de la disciplina.
		5.	La perspectiva del profesional en la intervención sobre el problema es contrastada y articulada con la de otros agentes profesionales de disciplinas diferentes para la gestión de su resolución.
Eje 8	Valoración y distancia del relator con el agente y la intervención	1.	No aparece valoración ni implicación del relator con respecto a la actuación del agente, sea o no él mismo.
		2.	Hay valoraciones polarizadas con respecto a la actuación profesional: agentes demonizados, peyorizados, idealizados, y/o destinatarios victimizados, impotentes, pasivos o dañados.
		3. a	Desimplicación del relator con respecto a la actuación del profesional, aunque se trate de la misma persona.
		3. b	Sobreimplicación, sobreidentificación o confusión del relator con respecto a la actuación profesional del profesional, aunque se trate de la misma persona.
		4.	Implicación del relator con respecto a la actuación del profesional, con distancia y objetividad en la apreciación.

		5.	Implicación y distancia óptima, con pensamiento crítico, contextualización de la actuación del agente profesional y apertura a posibles alternativas.
--	--	----	---

Dimensión III: Herramientas

Ejes		Indicadores	
Eje 1	Unicidad o multiplicidad de herramientas	1.	No se menciona ninguna herramienta.
		2.	Se menciona una herramienta vinculada a una sola dimensión del problema.
		3. a	Se mencionan varias herramientas vinculadas a una sola dimensión del problema.
		3. b	Se menciona una herramienta vinculada a diferentes dimensiones del problema.
		4.	Se mencionan varias herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema.
		5.	Se mencionan múltiples herramientas vinculadas a diferentes dimensiones del problema, con articulación entre sí y ponderación relativa al contexto.
Eje 2	Carácter genérico o específico de las herramientas	1.	Se mencionan herramienta(s) sin especificidad con relación al rol del profesional.
		2.	Se mencionan herramienta/s específicas del rol del profesional, pero sin especificidad con relación a los modelos de trabajo del área o campo de la Disciplina.
		3.	Las herramientas son específicas del rol del profesional y se vinculan a los modelos de trabajo del área o campo de la Disciplina.
		4.	Las herramientas se vinculan al rol del profesional y al área o campo de la Disciplina, con alguna referencia o fundamentación teórica de su uso.
		5.	Las herramientas, específicas del rol de profesional y del campo de la Disciplina, son consistentes con el marco teórico, modelos de trabajo y competencias específicas.

Dimensión IV: Resultados y atribución de causas de éxito y fracaso

Ejes		Indicadores	
Eje 1	Resultados y atribución unívoca o múltiple	1.	No se mencionan resultados ni atribución.

Universidad Pedagógica Nacional

		2. a	Se mencionan resultado(s) sin atribución.
		2. b	Se menciona atribución sin aclarar cuál es el resultado.
		3.	Se mencionan resultado(s) con atribución unívoca del mismo a: a) una competencia o incompetencia del agente, b) una condición del contexto, c) la dimensión interpersonal, d) la dimensión intrapersonal del sujeto destinatario de la intervención.
		4.	Se mencionan resultados con atribución a por lo menos dos condiciones de las mencionadas.
		5.	Se mencionan resultado(s) con atribución múltiple, ponderada y articulada en función del contexto, a diferentes condiciones de producción de resultados.
Eje 2	Consistencia de los resultados y de la atribución con el problema y la intervención	1.	El o los resultado(s) no tiene(n) consistencia con el problema ni con la intervención.
		2. a	Se menciona(n) resultado(s) y su atribución no tiene consistencia con el problema ni con la intervención.
		2. b	No se menciona atribución, pero el resultado es consistente con el problema y con la intervención.
		3. a	Se mencionan resultado(s) y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención.
		3. b	Se mencionan resultado(s) pero no atribución, y los resultados son ponderados con sentido de realidad con relación al problema y la intervención.
		4.	Se mencionan resultado(s) y atribución, y ambos son consistentes con el problema y con la intervención y ponderados con sentido de realidad.
		5.	Se analizan resultados y atribución, ponderándolos consistentemente con relación al tiempo, al contexto y a los actores en interrelación.

Tabla 3.2 M1: Dimensiones y Ejes (Erausquin, 2019, p. 35-50).

Referencias

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 05 de febrero de 1917. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 28 de mayo de 2021. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Ley General de Educación, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de septiembre de 2019. Declaratoria de invalidez de artículos por Sentencia de la SCJN notificada para efectos legales 30-06-2021. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (2019) Diario Oficial de la Federación.

Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (2020) Secretaría de Educación Pública.

ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (2014) Diario Oficial de la Federación.

Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública (2015) Secretaría de Educación Pública (SEP).

Programa Nacional de Convivencia Escolar (2016) Diario Oficial de la Federación.

Marco Conceptual Educativo de la CDHDF (2007) Comisión de los Derechos Humanos en la Ciudad de México.

Furlán A y Spitzer T. (2013) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Fierro C. y Tapia G. (2013) Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Rivero E. (2019) La Gestión de la Convivencia Escolar: una aproximación desde las líneas de política educativa en México. Península vol. XIV, núm. 2.

Ortega R. (1992) La Convivencia Escolar: qué es y cómo se aborda. Consejería de Educación y Ciencia Andalucía.

Modelo de Gestión Educativa Estratégica (2010) Secretaría de Educación Pública (SEP).

Brandoni F. (2017) Conflictos en la Escuela: Manual de Negociación y Mediación para Docentes. Editoriales de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Arribas J. y Torrego J (2007) Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Zurita R. (2020) Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas. HomoSapiens Ediciones.

Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social (2022) Unidad de Evaluación y Planeación y Evaluación de Programas para el Desarrollo (SB).

Nota técnica sobre el rezago educativo (2021) Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

Estrategia Nacional para Promover Trayectorias Educativas y Mejorar los Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica (2022) Secretaría de Educación Pública (SEP).

Factores psicosociales de riesgo del uso de drogas (2018) Estudio básico de comunidad objetivo (EBCO).

Manual para la aplicación del cuestionario de tamizaje de problemas en adolescentes (2008) Centros de Integración Juvenil A.C.

Erausquin, Cristina (2019) Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. CABA: PsiDispa.

Libâneo, Jose (2007) Concepciones y prácticas de organización y gestión de la escuela: consideraciones introductorias para un examen crítico de la discusión actual en Brasil. Revista Española de Educación Comparada.

Zurita, Ursula (2012) Miradas a la violencia escolar desde la ciencia política: Apuntes para su estudio. Reflexiones sobre la violencia en las escuelas.