



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**  
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**UNIDAD 092, AJUSCO**

**PROGRAMA EDUCATIVO**

**MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA, VIOLENCIA  
DERCHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ**

**TÍTULO**  
**COMUNICACIÓN ASERTIVA, UN EJERCICIO DE PROVENCIÓN PARA LA  
RESOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS EN UN CENTRO DE ATENCIÓN  
MÚLTIPLE**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN**  
**TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**

**MAESTRA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA, VIOLENCIA  
DERCHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ**

**P R E S E N T A:**

**TANIA ALEJANDRA CONTRERAS RIVERA**

**ASESOR: MTRO. IVAN RODOLFO ESCLANTE HERRERA**

**CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2024**



**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

**Rectoría**  
Secretaría Académica  
Coordinación de Posgrado

Ciudad de México, 22 de abril, 2024

### DESIGNACIÓN DE JURADO

**IVÁN RODOLFO ESCALANTE HERRERA**  
PRESENTE

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que, considerando su alto desempeño académico, se le ha designado miembro del Jurado para el **Examen de Grado** de la estudiante **Tania Alejandra Contreras Rivera** de la Generación **2021-2023**, quien presenta la tesis: **"Comunicación asertiva, un ejercicio de provención para la resolución de conflictos en un Centro de Atención Múltiple"**, para la obtención de Grado de **Maestra en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz**. Así mismo adjunto a la presente se le hace entrega de un ejemplar de ésta.

El Jurado quedará integrado de la siguiente manera:

JURADO	NOMBRES
PRESIDENTE:	Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana
SECRETARIO:	Mtro. Iván Rodolfo Escalante Herrera
VOCAL:	Dra. Silvia Chávez Venegas

Atentamente  
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

**MIGUEL ÁNGEL VERTIZ GALVÁN**  
COORDINACIÓN DE POSGRADO

c.c.p. Estudiante.  
c.c.p. Expediente

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional por cobijarme en sus un espacios y permitirme fortalecer mi formación profesional.

A la Dra. Lucía Elena Rodríguez McKeon, por la hermosa circunstancia de volver a coincidir en la búsqueda de mejores alternativas para la convivencia escolar; su entusiasmo, perseverancia e ímpetu, han dejado huella y trascenderán materializados en cada una de las acciones y proyectos para construir una mejor escuela.

A cada uno de los docentes del programa de la maestría, por guiarme en este proceso y compartir desde su disciplina, valiosos conocimientos, habilidades y visiones para formar nuevos referentes.

Con especial afecto y gratitud a mi director de tesis Mtro. Iván Rodolfo Escalante Herrera, por enriquecer mi trabajo con su experiencia en la investigación, por el tiempo y espacios dedicados en las asesorías. Su valiosa trayectoria profesional como docente, sólo es superada por la integridad y generosidad que le caracterizan.

A la Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana, por las orientaciones recibidas, que en gran medida contribuyeron a la mejora de este documento.

A la Dra. Silvia Chávez Venegas, por el acompañamiento y aportes precisos, pero sobre todo por la confianza y motivación que me impulsaron en el último trayecto.

A cada uno de mis compañeros de generación, fue una experiencia maravillosa compartir dos años con ustedes. En especial a Pilar, Adriana y Sara con quienes formé un fuerte vínculo que estoy segura perdurara.

## DEDICATORIAS

A mi abuela Ofelia, mi adoración.

A Elvia, mi madre, el más grande ejemplo de amor por la vida.

A mis tíos, Oscar, Mario, Antonio y Nora, su cariño incondicional me fortalece.

A Santiago

Hijo: traza tu camino, trabaja, persevera.

Todo esfuerzo tiene su recompensa.

**INDICE**

Introducción	7
<b>Capítulo I Contextualización</b>	<b>9</b>
¿Por qué intervenir en la convivencia escolar?	9
Sentido y propósito de una trayectoria en la escuela	9
Un interés permanente	13
Panorama apremiante en México y Latinoamérica	15
Un tema abordado desde la investigación	26
Una escuela peculiar para intervenir	29
Servicios de Educación Especial en México	29
Un servicio peculiar	35
La convivencia escolar teledirigida	47
Hacer frente a la emergencia sanitaria, crisis, retos y oportunidades	49
<b>Capítulo II Referentes</b>	<b>56</b>
El derecho a la educación, amalgama de derechos	63
Nueva Escuela Mexicana, Derechos Humanos y su posible repercusión en la convivencia escolar.	65
Concepto de convivencia escolar	75
Liderazgo y gestión a favor de la convivencia	83
Inclusión como atributo de la convivencia	88
Prácticas pedagógicas y formación docente.	94
El conflicto y su relación con la convivencia	103
Cuando el conflicto escala a formas de violencia	105
Metodología socio afectiva para la resolución de conflictos	109
<b>Capítulo III Metodología</b>	<b>116</b>
La ruta metodológica, origen y destino de un trabajo de investigación	116
Pertinencia de los estudios de tipo cualitativo en el contexto escolar	116
Investigación Acción Participativa, un modelo a seguir	124
Definición del dispositivo de intervención en el contexto educativo	132

<b>Capítulo IV Dispositivo de intervención</b>	135
Fase I Los primeros trazos a partir de la mirada colectiva	135
Fase II Un dispositivo hecho a la medida	179
Fase III Prueba y ajuste del diseño	187
Fase IV Resultados y cierre del proyecto	216
<b>Capítulo V Conclusiones</b>	222
Reflexión a partir de la experiencia	222
<b>Referencias</b>	233
<b>Lista de figuras</b>	238
<b>Lista de tablas</b>	239
<b>Lista de fotografías</b>	239
<b>Glosario de siglas</b>	240
<b>Anexo 1</b>	

## INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar, el conflicto y el abordaje desde el modelo de provención, es la triada que sintetiza el núcleo de este trabajo. Alrededor de él, giran una serie de elementos que se desprenden y lo nutren al mismo tiempo, que dan cuerpo a un trabajo de investigación acción que se ha realizado con el principal propósito de presentar al lector el desarrollo de principio a fin de un proceso de transformación en el ámbito educativo.

En el primer capítulo se hace la contextualización, se expone el interés personal y permanente por la convivencia escolar que me ha acompañado durante mi trayectoria como maestra de educación básica, se da a conocer la evolución del abordaje de la convivencia escolar desde la década de los 90's hasta la época actual en la región de América Latina, México y los Estados Unidos, así como una breve mirada al lugar que ocupa en las investigaciones recientes como tema emergente. En el segundo apartado de este mismo capítulo se caracteriza la institución en la cual se desarrolla la investigación, sus peculiaridades y las formas que adquiere la convivencia escolar en su interior. Por último, se expone cómo este trabajo se da en un momento histórico inusual derivado de la emergencia sanitaria por el virus SARS COVID 19.

En el segundo capítulo se presentan los referentes que fueron construidos durante el desarrollo de la investigación y que dan sustento al trabajo. Inicialmente se aborda la relevancia de los Derechos Humanos y su impacto a raíz de la más reciente reforma, así como la manera en que la Nueva Escuela Mexicana la integra en sus postulados. También se presentan los referentes a partir de las categorías que surgen al inicio investigación: la convivencia escolar, el conflicto, la violencia y la metodología socioafectiva para la resolución de conflictos. Así como las que emergen en el desarrollo de esta: clima escolar, gestión y liderazgo, la inclusión y la formación docente.

Enseguida se comparte en el tercer capítulo la metodología implementada en la construcción del dispositivo, las características principales de la Investigación acción participativa y el diseño de un dispositivo de intervención en el ámbito educativo, sus fases y los elementos que permitieron construir el diagnóstico.

El cuarto capítulo comprende la totalidad del dispositivo en sus cuatro fases, desde los primeros trazos iniciando por un interés personal que se transformaron en una mirada colectiva de una problemática, la construcción de un dispositivo hecho a medida en su fase de planeación. La implementación en la totalidad de las sesiones a las que se hicieron múltiples ajustes, para terminar con el cierre de la investigación.

En el capítulo V, se comparten reflexiones a partir de la experiencia, se identifica la reorientación del dispositivo y posibles acciones a corto y mediano plazo. Finalmente dedico un espacio para compartir algunas conclusiones.

## **Capítulo I Contextualización**

### **¿Por qué intervenir en la convivencia escolar?**

Es una pregunta que nos hemos hecho los docentes, los directivos, las instituciones formadoras y los investigadores, desde que hace algunos años la convivencia escolar comenzó a representar un problema crítico en las escuelas. Un hecho multifactorial que repercute no solo en las relaciones humanas de todos los actores, sino también en el logro académico de los estudiantes. La violencia escolar, asociada a los altos niveles de desigualdad, violencia, inseguridad y descomposición del tejido social, ha fracturado la vida cotidiana de las instituciones escolares y se ha manifestado y diversificado en distintos tipos: en, hacia y dentro de las instituciones educativas, por lo que la convivencia escolar se ha convertido un tema prioritario.

En este capítulo, se expone la preocupación personal acerca de: cómo es la convivencia escolar en una institución educativa en particular, las problemáticas específicas que de ella derivan y las vías para su posible transformación. Además de dar a conocer de manera detallada el contexto donde se desarrolla, el cual es atravesado por un momento histórico que afectó la vida y las actividades de miles de personas en todo el mundo, como lo fue la pandemia por COVID 19.

### **Sentido y propósito de una trayectoria en la escuela**

Durante el proceso formativo de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, los estudiantes frecuentemente somos invitados a participar en eventos académicos que ponen en juego los aprendizajes obtenidos, así como los procesos reflexivos que se dan a partir de ellos. Uno de ellos fue “Soledades y encuentros, espacios y tiempos de la pandemia en la escuela”, que promovió la maestría en el año 2021. Este se

desarrolló a partir del taller sobre espacios escolares “Soledades y encuentros” impartido por Luis Manuel Cuevas Quintero, en el cual se compartieron apreciaciones de los efectos de la pandemia en la escuela, las consecuencias en la organización escolar y las repercusiones en algunos miembros de los colectivos escolares. Además de una exposición fotográfica que retraba los espacios escolares durante el confinamiento, las y los estudiantes pudimos reflexionar a partir de diversas actividades académicas. Entre estas se encuentran lecturas y experiencias compartidas, y se elaboraron como producto final; una serie de textos que acompañaban las fotografías que ilustraban las condiciones escolares, derivadas de los efectos de la emergencia sanitaria y que fueron exhibidas en la biblioteca universitaria. Además de la realización de un foro que nos permitió dialogar con otros estudiantes en torno a los productos realizados. Esta experiencia vivida y compartida en el evento de “Soledades y encuentros, espacios y tiempos de la pandemia en la escuela” me llevó a repensar la escuela, sus espacios y las relaciones que en ella se tejen. Puedo referir que me permitió resignificar y apreciar lo que ésta representa para mí y para cada uno los compañeros que participaron desde su mirada docente.

A razón de esta experiencia elaboré un texto que compartiré a continuación y que forma parte del libro “Resignificando Espacios y Relaciones, voces de docentes sobre la convivencia en la escuela en tiempos de pandemia” en el que la compiladora reúne expresiones de la vida escolar durante este periodo, (Rodríguez,2023).

*Tres actores, tres lugares y tres historias en torno a la pandemia en la escuela.*

*El personal de apoyo a la educación, el psicólogo y el promotor de lectura, se han desprendido de las investiduras que los distinguen, títulos o roles, ellos realizan la misma función de diferente forma. Preservan el lugar que los ha albergado durante mucho tiempo.*

*Un espacio que han construido con otros, donde se relacionan con una diversidad de personas, un espacio compartido donde se mueven libremente, tienen sus rincones favoritos y otros a los que se acercan con reserva.*

*Pero ¿Por qué? pintan, limpian, seleccionan, restauran, organizan y construyen con tanto esmero y cuidado. Porque ahora valoran más: cada muro, los materiales, los objetos y los libros que existen a través de ellos, pero, sobre todo, porque ahí han formado fuertes vínculos y un sentido de pertenencia que les motiva a continuar a pesar de las adversidades.*

*Porque preservar el espacio, es cuidar su propia existencia.*

Para elaborar el texto, retomé la idea de uno de los ensayos de Heidegger “Construir, habitar, pensar”, quien nos dice: habitar un espacio es abrigar y cuidar; cada uno de nosotros habitamos los lugares en función de lo que somos, construimos y edificamos dejando en cada acto parte de nuestra esencia. En el habitar, se ha construido lo que el mismo autor define como la metáfora del puente, éste como un símbolo que une la cuaternidad, es decir: a los mortales, a los fenómenos que ocurren en el tiempo, a los símbolos que lo sustentan y finalmente a los frutos emanados del trabajo (Heidegger, 1994).

Por eso, escribir sobre el espacio compartido, los objetos que lo habitan, los puentes que los unen, pero sobre todo de las personas que lo preservan, me permitió resaltar la importancia de mi vida personal y profesional de la institución en la que laboro, un Centro de Atención Múltiple. Esto ha sido posible gracias a esos puentes que hemos construido y que unen a los mortales. Solo por mencionar algunos refiero a las figuras representativas y valiosas que iniciaron el proyecto, al Profesor Octavio Herrera Orozco y a la Profesora Julieta Alvarado Alffantranger y a decenas de valiosos docentes que han formado parte de la institución. Los símbolos los ejemplifico con escuelas representativas

como la Escuela Primaria “Mártires de Tacubaya” donde se dio la primera experiencia de integración, la Secundaria Técnica No. 8 “Guillermo González Camarena”, que recibió la primera generación de secundaria, o la sede que albergó la escuela durante muchos años ubicada en la calle de Francisco Márquez 144, colonia Condesa. Así como la idea de una institución de calidad, con un modelo de atención pertinente para la educación de las personas sordas, con un alto sentido de la responsabilidad profesional, que promovía el bien común y la práctica de valores compartidos. En relación con los fenómenos, puedo referir las múltiples transformaciones que tuvo en su organización escolar, la adaptación a los modelos de atención, metodologías, así como planes y programas educativos que han acompañado su existencia. Y los frutos que representan cientos de alumnos que han egresado y que lograron concluir con éxito su educación básica.

Resignificar una institución en la que he recorrido un trayecto de 30 años no es cosa menor. Preservar el espacio escolar y cuidarlo, es también: atenderlo, reconocer posibilidades y limitantes personales e institucionales, detenerse a reflexionar acerca del quehacer educativo referente a los conocimientos, las habilidades, a la búsqueda de diferentes maneras de realizar la práctica educativa, a tener una posición proactiva y propositiva con quienes nos relacionamos y, por lo tanto, buscar un espacio formativo.

En mi trayectoria como maestra de educación básica en su modalidad de educación especial, en la escuela pública y desempeñando diferentes funciones, he podido enfrentarme a diversos problemas y experiencias que me han construido como docente. Algunas las he sorteado con la formación inicial de la Escuela Normal de Especialización, otras con la experiencia, otras con cursos adicionales o capacitaciones, pero uno de los retos más importantes ha sido enfrentar los cambios en la convivencia escolar de los últimos años, las interacciones entre los actores y que cada vez se complejizan más, provocando severos impactos en el desempeño y logro educativo, evidenciando, y las herramientas con

las que cuentan las y los docentes para intervenir en ella. Razón por la cual es de mi interés fortalecer mi formación en temas relacionados con la convivencia escolar, los factores que inciden en ella y su gestión

### **Un interés permanente**

Es conveniente subrayar que mi preocupación por la convivencia escolar no es nueva, es una inquietud que me acompaña desde mi proyecto de titulación de la licenciatura, que hablaba acerca de un Plan de Sensibilización para la comunidad de un Centro de Desarrollo Infantil, como estrategia para la integración de alumnos con discapacidad auditiva (Contreras, 2003) cuyo propósito era el favorecer los mecanismos de inclusión mediante la sensibilización, información y concientización acerca de las características y necesidades de las personas con discapacidad. Más adelante, participé como promotora del programa “Contra la violencia, Eduquemos para la Paz, por ti, por mí y por todo el mundo”, estrategia creada para la resolución creativa de los conflictos en el año de 2003. Este recurso lo dirigimos a madres y padres de familia del nivel de Educación Inicial quienes se encontraban, la mayoría de ellos, en las primeras etapas de duelo, como muchas veces ocurre al enfrentarse a la noticia que uno de sus hijos presenta alguna discapacidad (García, 2019) y además estaban afectados principalmente por una serie de violencias culturales y estructurales en función de la condición de los menores. Frases como: “para qué tuvo hijos tan grandes”, “ya tenía uno mal y tuvo otro”, “en esta escuela no recibimos ese tipo de niños” y otras dichas por médicos, educadores o miembros de su comunidad, hacían mella en la integridad y salud emocional de los padres de familia. Era necesario establecer un trabajo donde pudieran dar cauce a tales cargas y el programa mencionado fue una herramienta muy valiosa. Pude entonces comprobar, que el trabajo a favor de la convivencia y resolución de los conflictos tienen efectos positivos.

Por otro lado, dentro de las funciones como responsable del nivel de preescolar en un primer momento y del nivel secundaria en otro periodo, intervine junto con otras figuras directivas, en la gestión y resolución de múltiples problemáticas de convivencia entre las y los alumnos, las y los padres de familia e inclusive los docentes y demás integrantes de toda la comunidad escolar. Ahora que me encuentro en el nivel de secundaria como subdirectora académica<sup>1</sup> se hace aún más necesario tener un soporte para poder afrontarlos e intervenir de una forma pertinente.

Es importante mencionar que los cambios en las políticas educativas también demandan la definición de los roles de las distintas figuras educativas por lo que es necesario mencionar lo que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sustenta en los documentos que se conocen hasta el momento. A partir de la propuesta de la NEM se definen nuevos parámetros para la persona que cumple la función de la subdirección académica, tales como: brindar un servicio educativo basado en los Derechos Humanos de niñas, niños y adolescentes; la construcción de un espacio escolar donde se desarrollen en un ambiente de inclusión, excelencia e interculturalidad; liderazgo y buen trato, además de que establezca una comunicación respetuosa, honesta y asertiva hacia y entre la comunidad escolar. En otras palabras, le corresponde a la subdirección académica, en consonancia con otras figuras educativas, intervenir en la mejora de la convivencia escolar. Compromiso que reconozco y asumo, pero sobre todo me invita a tener una postura proactiva.

En este apartado quiero relatar brevemente la experiencia vivida durante la pandemia por el virus SARS COVID 19, que impactó indudablemente las formas de

---

<sup>1</sup> Subdirector Académico. Figura directiva dentro de la organización escolar de las escuelas de Educación básica que, junto con el subdirector de Gestión, coordinadores de actividades y director forman el cuerpo directivo. SEP (2020) Perfiles profesionales, criterios e indicadores para personal docente, técnico docente, de asesoría técnico-pedagógica, directivo y de supervisión escolar. USICAMM

relacionarse en diferentes ámbitos de la vida social y que ya ha sido referido cómo covidianidad. En las escuelas vino a modificar significativamente las interacciones personales del alumnado, el profesorado, las autoridades escolares y los directivos, provocando un giro violento y repentino en nuestras prácticas y exponiendo aún más los problemas de convivencia preexistentes entre la comunidad escolar. La incertidumbre, la amenaza y la vulnerabilidad crearon un clima nunca visto que era una condición propicia para que los conflictos y la violencia existentes afloraran.

A partir de todas estas experiencias relatadas y situadas en la escuela y en sus actores incrementó en mí el interés por conocer y comprender a mayor profundidad el fenómeno de la convivencia escolar. Esta inquietud me ha llevado a tratar de indagar diversas rutas o caminos para incidir, reconociendo que la convivencia escolar parece ser un tema pertinente y urgente por atender.

### **Panorama apremiante en México y Latinoamérica**

Mirar lo que sucede en otras latitudes, es un ejercicio indispensable para reconocer algunos de los factores que inciden en las políticas y las prácticas de convivencia escolar que ocurren en nuestro país. Nuestros países vecinos son los referentes que mayores elementos pueden aportar, algunos por la vecindad que sin duda permea nuestra realidad y otros porque con ellos compartimos similitudes en la construcción de las estrategias de atención. En primer lugar, abordaré el abordaje que se le ha dado a la convivencia escolar en nuestro país en las tres últimas décadas, en seguida algunos datos referentes a América Latina y, finalmente, reconoceremos las estrategias implementadas por nuestro vecino país del norte.

En relación con lo que ocurre en nuestro país, retomo el artículo “Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México” en el

que la autora, Concepción Chávez (2018), hace una revisión de la convivencia escolar a partir de la preocupación de las tres últimas décadas. De acuerdo con la autora, tres han sido las vertientes temáticas para el estudio y gestión de la convivencia escolar en México: la violencia, la disciplina y la convivencia. En su revisión documental encuentra que la primera vertiente aparece alrededor de 1990 y enfatiza el estudio de la violencia directa y en menor medida las violencias estructural y cultural. Asocia la violencia al uso de las tecnologías como espacio de socialización, al igual que el acoso escolar como temas de análisis. La segunda vertiente se centra en el ejercicio de la autoridad para eliminar conductas disruptivas, el ejercicio desigual del poder y el uso de la normatividad enunciada en marcos y prácticas disciplinarias para regular la convivencia en las instituciones escolares. Por último, y más reciente, la vertiente de la convivencia escolar que emerge en la primera década del siglo XXI y sobre la cual hay escasas publicaciones. Se centra en las prácticas de disciplina en la escuela, pero sobre todo en los procesos formativos como manera de prevenir la violencia y como parte de la calidad de la educación. Es decir, permitir que los docentes identifiquen, reflexionen y transformen sus prácticas para promover una convivencia pacífica en la escuela. La violencia la disciplina y la convivencia escolar mantienen un interés compartido para comprender las interacciones, las prácticas disciplinarias y la forma de afrontar los conflictos en la dinámica escolar.

De ahí que a lo largo de nuestra trayectoria los maestros de educación básica, implementamos en las escuelas estrategias que se derivan de estas tres vertientes. Estos programas diseñados desde la autoridad y sin duda como respuestas a problemáticas identificadas en un determinado momento en el momento histórico, son recursos útiles, pero que pueden ser rebasados para resolver las problemáticas de conflictos y violencias existentes en las escuelas de origen multifactorial. Un ejemplo, el Programa de Mochila Segura, que se centra en la revisión de un artículo de uso personal de los alumnos, es una

medida preventiva e inhibitoria, pero no atiende el origen de las intenciones del alumno que pretende dañar.

Haciendo un recorrido cronológico, Chávez (2018) identifica que de 1992 a 2002 las políticas públicas y los programas se construyeron con base en los enfoques de disciplina y violencia debido al creciente índice de violencia e inseguridad social. De 2002 a 2011 la tendencia es hacia el enfoque de convivencia escolar sustentada en la promoción de ambientes seguros y libres de violencia. En otras palabras, la convivencia escolar es la temática más reciente como punto de partida para el diseño de políticas públicas e implementación de estrategias en materia de seguridad escolar en la educación básica en México.

En mi opinión las políticas que en materia de convivencia escolar se construyen en nuestro país a partir de las tres vertientes, pudiesen coexistir y las medidas que a partir de cada contexto se implementen dependerá precisamente de un análisis situado, donde es posible generar medidas que tiendan a reducir la violencia, a eliminar las conductas disruptivas desde la disciplina y construir ambientes sanos y pacíficos desde la convivencia escolar. Por citar un ejemplo: en el caso de nuestro servicio educativo, utilizamos el Programa de Mochila Segura por el tiempo en que estuvo permitido, acompañado por el uso del Marco de Convivencia en la Escuela para regular la disciplina en las aulas, y en otro momento implementamos el Programa Nacional de Convivencia Escolar con actividades formativas, sin dejar de aplicar el Marco para la convivencia. Claro está que paulatinamente debemos ir abandonando la primera vertiente y que la tendencia sea a consolidar la tercera.

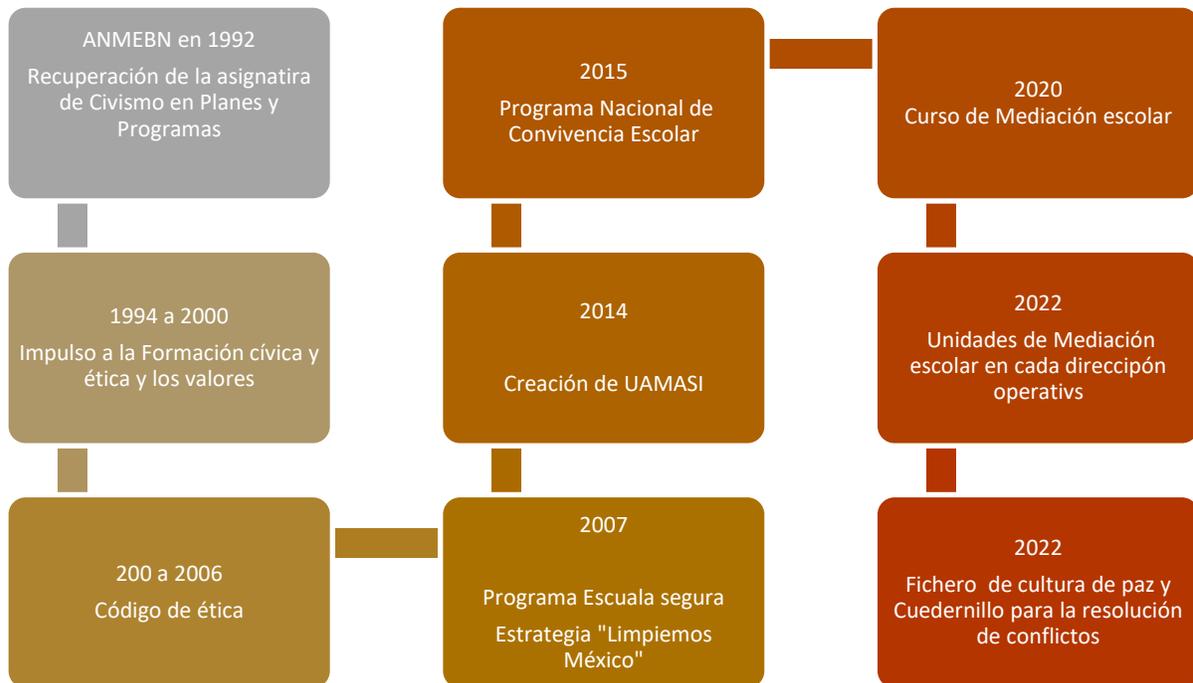
En congruencia con esta apreciación, refiero lo que la Comisión de Derechos humanos de la Ciudad de México (CNDHCM) aborda en su informe temático, *“La seguridad escolar en la ciudad de México, desde la perspectiva de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes 2022”*, en el que señala: “...la percepción pública de la violencia en las

escuelas al interior y exterior de los centros educativos, ha llevado a la implementación de distintas medidas para atenderla cambiando en su enfoque y propósito a través del tiempo” (CDHCM, 2022, p. 11). Claro está que esta percepción se construye a partir de hechos y recoge las manifestaciones violentas vividas en las escuelas tales como el acoso escolar, la vandalización de los edificios escolares, la distribución de sustancias nocivas cerca de las escuelas, las riñas y los conflictos que se dan entre otros actores sociales como son los padres de familia y los colectivos docentes.

En lo que respecta a la educación básica en nuestro país, hemos visto transitar en una línea imaginaria del tiempo (ver Figura 1) que corre casi paralela a la secuencia de las tres vertientes mencionadas anteriormente, estrategias que tienen su origen a principios de la década de los 90's. En primer lugar la recuperación de la asignatura de Civismo en planes y Programas de estudio a partir de la del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Enseñanza Básica y Normal (ANMEBN) en 1992; el impulso a la formación cívica y ética como campo específico de la formación de valores de 1994 a 2000, la implementación del Código de Ética y el énfasis en el estudio de los valores en el sexenio de 2000 a 2006, el Programa Escuela Segura de 2007 derivada de la Estrategia Nacional de Seguridad “Limpiemos México” , la creación de la Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI) en 2014, el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en el 2015, el curso de Mediación Escolar en 2020 y, de creación reciente, las Unidades de Mediación Escolar en cada una de las Direcciones Generales de Operación de Servicios Educativos (2022). Entre lo más actual se encuentra la publicación del Cuadernillo para la Resolución de Conflictos en los Centros Escolares (SEP, 2022) y el Fichero de Actividades Didácticas para Promover la Cultura de Paz (SEP, 2022) en y desde nuestra escuela, estos últimos cuatro a partir del enfoque de cultura de paz.

Figura. 1

*Línea del tiempo de estrategias implementadas en México*



A partir de esta revisión, puedo decir que la política en México va transitando de medidas de contención de la violencia, hacia medidas disciplinarias y de resolución de conflictos para finalmente apostar por la transformación de prácticas que abonen a la convivencia escolar y construcción de paz. Ciertamente cada una de las medidas provoca determinadas consecuencias, es decir, contener la violencia con medidas punitivas es de carácter limitado y con efectos poco duraderos, las medidas disciplinarias permiten eliminar conductas disruptivas o no deseadas sin atender el origen, provocando así su repetición y, finalmente, el enfoque de resolución de conflictos y cultura de paz es el que por ahora promete ser una mejor estrategia. Como ya se expresó en párrafos anteriores considero que pueden coexistir como un banco de estrategias que el maestro aplica en una situación determinada. En la práctica, los maestros de educación básica adaptamos nuestras

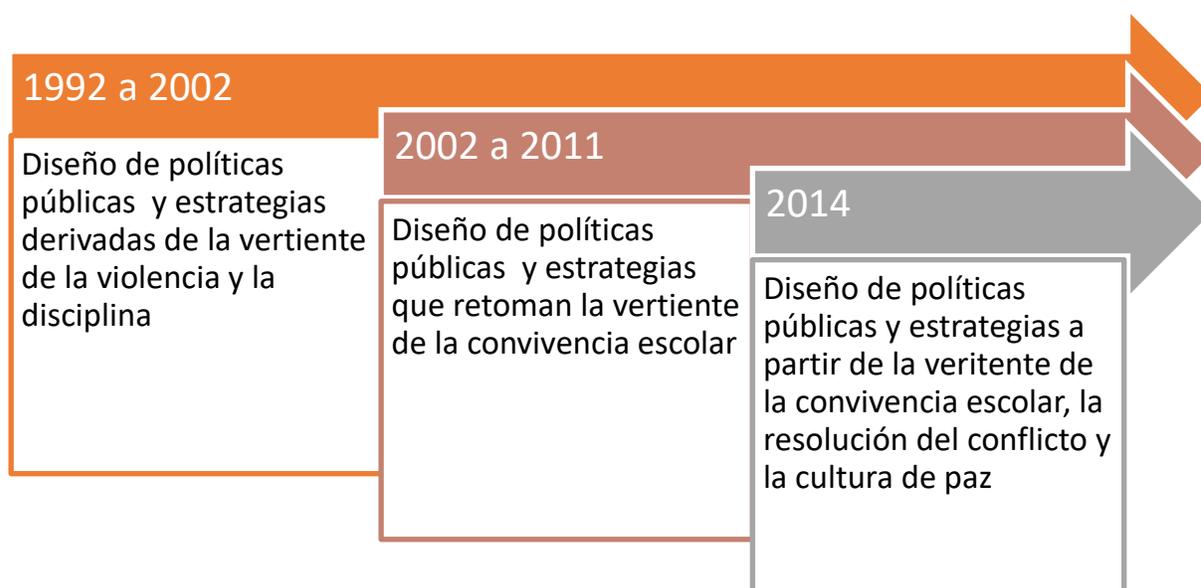
prácticas a la política o estrategia vigente, sin embargo, recuperamos según nuestras circunstancias algunas otras estrategias utilizadas en otro momento histórico.

Al respecto (Bickmore 2011, en Carbajal 2013) en su teoría de resolución de conflictos identifica tres métodos que podrían equipararse con estos enfoques: la contención de la violencia (pacekeeping), la resolución pacífica de conflictos (pacemaking) y la construcción de la paz (peacebuilding), y agrega que no son procesos aislados si no que se construyen uno sobre otro, y podrían emplearse de manera complementaria.

En este sentido podemos decir, que una sola medida o método no es útil para gestionar la convivencia escolar, tendremos que hacer una combinación de varios de ellos. Un estudio de los contextos particulares donde se implementan las estrategias es el inicio idóneo para seleccionar la vertiente y la estrategia para resolver una problemática. No podemos desechar lo que se ha implementado, pero sí, dar un giro a nuestras prácticas y privilegiar las prácticas formativas de la última vertiente. A continuación, se presenta un esquema que sintetiza su proceso (ver Figura 2).

Figura 2

*Proceso del diseño de políticas públicas en México*



A favor del más reciente enfoque, la convivencia escolar, la CDHCM, en diversos documentos hace énfasis a que las estrategias y políticas tiendan hacia el enfoque preventivo, pero sobre todo que tengan un enfoque de derechos humanos y cultura de paz, es decir que se respeten y garanticen los Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes. Además, se preocupa por garantizar la seguridad en las escuelas desde el principio de interés superior de las infancias y adolescencias y, finalmente, recomienda la promoción de la cultura de paz con prácticas formativas y participativas. Este enfoque también se considera en los postulados de la NEM y va en consonancia con las políticas internacionales.

Para tal efecto hay que reconocer las prácticas realizadas en otros contextos, antes de problematizar lo que sucede en América Latina. Es importante hacer un breve recorrido por los alcances y resultados que han tenido las políticas en materia de convivencia y violencia escolar en los Estados Unidos de Norteamérica, por dos razones: tales estrategias son modelos adoptados con frecuencia por nuestro país y en segundo lugar porque las conductas, eventos y el tratamiento que les brinda son conocidos de forma inmediata por las niñas, niños y adolescentes que emulan en muchos de los casos estos eventos transmitidos por los principales medios de comunicación. Por citar un ejemplo mencionaremos la estrategia de “Tolerancia cero” adoptada en nuestro país por la Secretaría de Seguridad Ciudadana para abatir los altos índices de violencia en México en el sexenio comprendido entre 2000-2006 y de manera lamentable la imitación que los jóvenes hacen de los líderes juveniles que realizan tiroteos en las escuelas en los Estados Unidos.

En referencia a nuestro país vecino, es muy similar la cronología que ha tenido el tratamiento de la violencia, la disciplina y la convivencia escolar. Aunque existen evidencias que refieren una campaña de denuncia de la creciente conflictividad en muchos centros

escolares, cuestión que llevó a la administración de Eisenhower en 1955 a tomar medidas que finalmente no sirvieron para nada y que a mitad de la década de los 70s aparecían la violencia escolar y la indisciplina como dos de los mayores problemas en las escuelas, (García, 2001). En los Estados Unidos de Norteamérica la verdadera preocupación por la violencia escolar inició desde la década de los 80s, casi al mismo tiempo que en Europa, especialmente en Noruega y Suecia, pero en los Estados Unidos, a diferencia de los países nórdicos, se inició inmediatamente con medidas más severas de contención a la violencia como la Tolerancia Cero, término promovido por criminólogos de Harvard y que en síntesis, no permitía ningún tipo de infracción e implementaba castigos severos a delitos comunes en infracciones de toda índole. Esa estrategia iniciada en la Ciudad de Nueva York, se estableció como una medida para controlar la seguridad social, y que rápidamente fue retomada por las escuelas en 1995, con medidas discrecionales dirigidas a los alumnos “nocivos” que eran suspendidos o expulsados del entorno escolar. El 90% de las escuelas del país adoptaron sanciones graves para la portación de armas, alcohol y drogas en los centros escolares y 80% de las escuelas las utilizaron para erradicar actos de violencia y faltas menores. A partir de esta experiencia el Centro Nacional de Estadística de Educación de EE. UU., reconocía que estas medidas tenían poca eficacia y potencializaban los efectos negativos como la agresión exacerbada, la deserción y el abandono escolar, (CDHCM, 2022, p. 11).

En consecuencia, se implementaron los siguientes programas: en 1999 el Programa Escuela Segura que pretendía prevenir la violencia mediante la evaluación de amenazas, seguido de la contratación de guardias escolares, medida apoyada además por madres y padres de familia y personal escolar, programa posterior al lamentable evento en la escuela Columbine en el estado de Colorado. En 1999 se modificó la legislación para atender el acoso escolar desde un enfoque preventivo. Derivado de esto, cada estado

modificó sus leyes diversificando así las medidas y su severidad. En 2018 se promulgó la Ley Stop School Violence que incluía de medidas de contención, prevención y atención, establecía una coordinación con la policía y permitía el uso de detectores de metales, (CDHCM, 2022, p. 11). Finalmente, las estrategias más recientes: La Guía Operativa para Prevenir la Violencia escolar y la Guía de Seguridad Escolar K12, hacen un esfuerzo por priorizar la prevención de la violencia con medidas cautelares a partir de un diagnóstico y la creación de ambientes escolares seguros, esbozo de lo que podría ser una mirada a la convivencia escolar (ver Figura 3).

Figura 3.

*Línea del tiempo de estrategias implementadas en los Estados Unidos de Norteamérica*



Pocas son las estrategias emanadas desde el enfoque de la convivencia escolar y con una visión formativa. Una de las posibles explicaciones encuentra respuesta en el hecho tal que: “la convivencia escolar no tiene una traducción equivalente en la literatura ni en la jerga escolar anglosajona” López (2019, p.1).

La convivencia escolar en el idioma español alude a las interrelaciones positivas y no violentas en los planos personal, social, económico y cultural (Carbajal, 2013). Es decir, un término que sugiere analizar las formas de interacción en un contexto determinado y

dependientes de una multiplicidad de factores. En contraste, el concepto que comúnmente se utiliza es el de *clima escolar* para referirse al ambiente de aprendizaje, término derivado de la cultura organizacional y que alude a la percepción de la calidad de relaciones entre estudiantes y profesores y que desde mi punto de vista es limitativo a diferencia de lo que el término convivencia escolar abarca. El término anglosajón alude a la coexistencia entre personas o grupos que viven juntos o comparten un espacio sin agredirse; en cambio, convivencia hace referencia a las interrelaciones. Esta aclaración es pertinente para entender la importancia o no que se le da y las escasas estrategias que van encaminadas a su atención. Como podemos ver, las estrategias son predominantemente emanadas desde la contención de la violencia y el control de la disciplina. Lamentablemente este enfoque basado en la seguridad física no garantiza la reducción de la violencia, la presencia de armas y los hechos violentos.

Ahora dirijamos la mirada a la región sur. En Latinoamérica hay notables diferencias debido a sus condiciones económicas, políticas y culturales y agregaría geográficas.

Durante la revisión documental, llamó mi atención un dato encontrado en una editorial de la Pontificia Universidad de Valparaíso en Chile, en el que se documenta el uso de tablillas, punteros, y sillas de castigo, ampliamente usados en las escuelas europeas y sus colonias en el siglo XIX y que persistían en algunas regiones de Chile, a pesar de su abolición en el siglo XX. (López, 2019).

Estas prácticas que atentan a la dignidad humana son un claro ejemplo de que la violencia no solamente viene del exterior, también se ejerce en y desde la escuela, que algunas prácticas disciplinares son ejercidas por los docentes y avaladas por los directivos. La revisión de los tipos de violencia escolar se hará en un capítulo posterior. Sin embargo, no quería dejar de mencionar este ejemplo ya que la tendencia es observar la violencia

entre los estudiantes y pocas veces es referida la de los docentes hacia los estudiantes y mucho menos se documentan las violencias ejercidas entre el colegiado.

El tratamiento que se da a la convivencia escolar en América Latina deriva de sus procesos políticos y sociales y se usó en las décadas de los 80s y 90s como un medio para restaurar la democracia e instalar procesos pacíficos para la resolución de los conflictos de la región. Más adelante sus medidas estaban orientadas a combatir la violencia escolar promulgando Leyes de Violencia y Convivencia Escolar, las cuales pretendían regular las interacciones escolares, pero al mismo tiempo las efervescencias sociales. Desde 2016 la tendencia fue implementar dispositivos de denuncia y rendición de cuentas de los recursos otorgados por mecanismos internacionales a favor de la educación y explicar el desempeño de los estudiantes. Otro factor importantísimo es la regionalización y sus necesidades que ha llevado a los países latinoamericanos a implementar estrategias diferenciadas y casi siempre encaminadas al origen de la problemática, (CNDHCM, 2022).

Como ejemplo tenemos, como se ha señalado más arriba, el operativo Mochila Segura que se diferencia dependiendo del contexto donde se lleva a cabo y las problemáticas de la región, así que la intención es diferenciada como veremos a continuación: Bolivia y Ecuador, controlar el uso y portación de sustancias ilegales; en Brasil y el Salvador, prevenir la portación de armas en las escuela y zonas próximas debido a la presencia de pandillas; en Honduras y Chile, como prevención a las revueltas sociales y finalmente en Ecuador, Nicaragua, Guatemala, Paraguay y Perú como acción reactiva a eventos violentos (CNDH, 2022).

Es evidente que los enfoques en América Latina no tienen la misma secuencia que en México y Estados Unidos, pero es probable que los crudos efectos de la violencia escolar sean similares y que la preocupación por la gestión de la convivencia sea un tema común a la región.

### Un tema abordado desde la investigación

Finalmente presento un panorama del conocimiento de las investigaciones en la materia y por último mi percepción sobre lo que implica abordar la convivencia en las instituciones escolares. Se presenta en este apartado el reconocimiento de las temáticas abordadas en la investigación educativa en Latinoamérica y en el repositorio de la Maestría en Gestión de la convivencia en la Escuela, Violencia Derechos Humanos y Cultura de Paz.

En relación con las investigaciones más recientes destaco a dos investigadoras. Cecilia Fierro (2013), quien sostiene que la convivencia escolar es un tema emergente en la investigación educativa, que hace falta consolidar los conceptos y categorías adyacentes a ella, que hay un potencial de estudio referente a la gestión de la convivencia y que es necesario recuperar las experiencias innovadoras, así como reparar el rezago en relación con las competencias para vivir con los otros. Esta concepción como tema emergente es retomada recientemente por la investigadora Cristina Perales (2022), quien recupera la categoría de emergencia y relaciona el tema de la convivencia escolar con los conceptos de violencia, paz, derechos humanos, ciudadanía, inclusión, moral e interculturalidad. Ella misma reconoce que la gestión de la convivencia es necesaria para: contrarrestar la violencia, destacando al *bullying* o acoso escolar, como uno de los problemas más reconocidos, para asegurar el cumplimiento del derecho a la educación y finalmente para la promoción de la cultura de paz. Es menester mencionar también que ambas centran las estrategias que proponen desde un enfoque formativo y desde la vertiente de la convivencia escolar.

Como un aliciente en la investigación, puedo reconocer que en el reciente “XII Congreso Latinoamericano de Investigación para la Paz” (CLAIP, 2022), se presentaron avances y resultados de investigación preferentemente de organizaciones civiles, colectivos y docentes que están interesados en intervenir, transformar y reconstruir el tejido

social. Fueron presentadas más de 250 ponencias de más de 20 países de la región, agrupadas en 7 ejes temáticos, de los cuales llamaron mi atención tres: Eje Construcción de paz, transformación de conflictos y minimización de violencias; Eje Cultura de paz, educación y comunicación para la paz, arte y deporte, así como Eje Diversidad y vulnerabilidades. La razón es, porque estos presentaban experiencias que contribuían a la transformación mediante procesos formativos y colectivos de la sociedad, además de estrategias acompañadas de intervenciones para reducir la desigualdad. Como asistente al Congreso, que se transmitió a distancia en el contexto de la pandemia, pude identificar entre los trabajos presentados, tres de interés por la temática abordada. La primera ponencia llamada “La escuela y la formación del sujeto de paz”, presentada por el Grupo de Investigación y Desarrollo, situado en Pamplona Colombia, que tenía como propósito resignificar la construcción de procesos formativos docentes para participar activamente en la construcción de paz. La segunda “Prácticas de paz para la construcción de ambientes de convivencia en el marco de la pandemia en un Jardín de niños de la Ciudad de México” de Rosa Ma. Medrano, en la que se perseguía influir mediante la Investigación Acción Participativa en las prácticas docentes y el estilo de vida de las familias como medida de protección a favor de la convivencia escolar. Por último, “El diálogo, de la violencia a la paz posible”, de Javier Moncayo, estrategia situada en una región de Colombia en la que, a partir de las secuelas de los enfrentamientos con la guerrilla, se implementó un modelo de gestión participativa que mediante procesos dialógicos y de reflexión lograron llegar a acuerdos para reestablecer la paz y el tejido social.

El conocimiento de estas experiencias, evidencia que la preocupación por la convivencia está latente, que las micro acciones educativas tienen sentido y resultados, y que es posible transformar procesos, a pesar de lo difícil que parezca.

Dentro de las conclusiones elaboradas por el cuerpo académico al finalizar el congreso, Esteban Ramos Muslera, Secretario General de Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz (CLAIP), destaca que: “La paz late con fuerza en América Latina a pesar de las violencias directas, estructurales y culturales que se manifiestan en el continente. No cabe duda de que, en Latinoamérica, la disciplina de los Estudios de la Paz y el Conflicto atraviesa por una etapa especialmente estimulante”. (Ramos, 2022). Sin duda esta afirmación además de contundente es altamente motivante.

En referencia a las tesis de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela Escolar, Derechos Humanos y Cultura de Paz, que se encuentran disponibles en el repositorio, las temáticas son congruentes con el enfoque más reciente: la convivencia escolar, a la cual hacen referencia 16 trabajos. Otros tantos, 12 trabajos, siguen las temáticas de la disciplina y la resolución de conflictos y una de ellas únicamente a la prevención de la violencia. Dos de los trabajos tienen información que podría caber en los dos o más enfoques por lo que no fueron tomados en cuenta. Es importante mencionar que esta apreciación se hace a partir del título y la lectura de la introducción de los trabajos.

En conclusión, es evidente que el interés y estudio de la convivencia escolar y su atención, no se pueden postergar. Numerosos son los esfuerzos por describir los contextos, explicar las formas de relación que se dan en ellos, las causas y consecuencias de las diversas formas de convivencia, pero sobre todo el énfasis por encontrar soluciones a los problemas que de ella derivan.

### **Una escuela peculiar para intervenir**

Ya expuse con anterioridad mi interés por la convivencia escolar. Este apartado lo construyo a partir de preguntarme ¿todas las escuelas son iguales? ¿Al emanar de un modelo de atención operan de la misma forma? ¿Qué tipo de interacciones se dan en ellas? Adelantándome a la respuesta podría decir que no, que cada escuela tiene una cultura escolar diferente. En este sentido, es necesario destacar que lo peculiar, que es propio de una persona o cosa, puede aplicarse a la escuela en la cual laboro. En este apartado pretendo contextualizar los servicios ofertados por las Educación Especial y más adelante mostrar el por qué se ha adjetivado de esa manera al CAM.

### **Servicios de Educación Especial en México**

A la escuela regular, asisten alumnos diversos en su origen y condiciones: escolares, culturales, territoriales, sociales, educativas, ambientales, de género, capacidad y sexualidad; así lo reconoce el Marco Curricular<sup>2</sup> de la Nueva Escuela Mexicana. Posibilitando de esta manera, que los alumnos beneficiarios de la educación básica asistan sin distinción cualquiera de los niveles educativos que la conforman y que sea la escuela dentro del modelo social la que responda a tales necesidades bajo el concepto de la educación inclusiva. El enfoque de inclusión propone que todas y todos aprendamos con las mismas oportunidades dentro de un contexto que minimice nuestras diferencias, que potencialice las posibilidades y disminuya o elimine las barreras a las que algunas alumnas o alumnos se pueden enfrentar en el aprendizaje. No obstante, hay niñas, niños y adolescentes que por sus condiciones son usuarios de los servicios de Educación Especial, una modalidad de la educación básica.

---

<sup>2</sup> SEP (2022) Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica mexicana, Documento de trabajo (p. 65)

En nuestro país la educación pública contempla que los servicios de Educación Especial tienen como propósito: atender a los alumnos que, por sus condiciones de vulnerabilidad, con o sin discapacidad o bien con aptitudes sobresalientes, pudieran enfrentar Barreras para el Aprendizaje y la Participación de forma permanente o transitoria. A partir de las necesidades de una población diversa y cambiante, la educación inclusiva también contempla a los alumnos que presentan condiciones tales como: personas migrantes, personas hablantes de otras lenguas, personas de la diversidad sexual, personas en condiciones precarias, siempre y cuando se vea comprometido su proceso de enseñanza aprendizaje limitado por barreras como el no acceder a los contenidos por no contar con materiales en su lengua, carecer de los recursos materiales adaptados a sus necesidades, ser limitados por una estructura escolar que limite su preferencias y provoque segregación o aislamiento.

La Educación Especial es una modalidad de la Educación Básica con servicios educativos escolarizados y de apoyo. Ofrece atención educativa en los niveles de Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, además de Formación para la Vida y el Trabajo, a los niños, niñas, jóvenes y adultos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, por presentar una condición de discapacidad, capacidades y aptitudes sobresalientes o dificultades en el desarrollo de competencias de los campos de formación del currículo. La educación especial incluye la asesoría, orientación y acompañamiento a docentes y directivos de educación básica, así como la orientación a las familias. (AEFCM 2024)

Hasta el momento, los servicios de Educación Especial en nuestro país se rigen por un modelo de atención denominado Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (MASEE, 2011) al que haremos referencia en el presente apartado para delimitar la operación de estos. Cabe mencionar que el documento es de observancia nacional, sin

embargo, algunos estados en ejercicio de sus facultades estatales han elaborado manuales de operación de los servicios de sus entidades y que responden a las condiciones particulares. Los servicios se ofertan son tres: servicio de orientación Centro de Recursos de Orientación e Información (CRIO), servicios de apoyo Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y servicio escolarizado Centro de Atención Múltiple (CAM). Cabe señalar Durante el ciclo escolar 2015-2016, las USAER de la Ciudad de México, fueron transformadas en un nuevo servicio de Educación Especial llamado Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). A continuación, se hace una breve descripción de estos.

Centro de Recursos, de Información y Orientación (CRIO). - Es considerado como un órgano de difusión de la Dirección de Educación Especial en Inclusiva, cuyo propósito es el de impulsar un nuevo espacio dedicado a la información, apoyo y orientación de maestros, padres de familia, estudiantes, investigadores y público en general, interesados en la Educación Inclusiva y particularmente en la atención de las personas con discapacidad. Ubicado como un espacio de vanguardia tecnológica, es el único en su tipo que existe en el Distrito Federal. Cuenta con las herramientas y estrategias innovadoras en el ámbito de la atención educativa a personas con discapacidad. El CRIO, ofrece: apoyo educativo, asesoría técnico-pedagógica y brinda servicios de Biblioteca, salas de Enciclomedia y Edusat, el uso de recursos tiflológicos, transcripción de documentos al Sistema Braille, conversión de textos a voz, diversos materiales en Lengua de Señas Mexicana y software especializado para personas con discapacidad.

La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). - Es la instancia técnico-operativa de Educación Especial ubicada en espacios físicos de educación regular, que proporciona apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de

profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos. Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje. (MASEE, 2011, p. 127). La atención se ofrece dentro del horario de las escuelas regulares o de tiempo completo. El equipo que apoya a la escuela regular se organiza de la siguiente manera I (ver Figura 4).

Figura 4.

*Estructura organizativa de USAER (MASEE 2011, p. 128)*



Cada USAER atiende cuatro escuelas regulares de educación básica: primaria, secundaria y algunas de preescolar. La distribución de recursos humanos depende de las necesidades de la zona de atención, la estructura mostrada es la deseable y opera siempre y cuando se cuente con la plantilla completa. Durante el ciclo escolar 2015-2016, las

USAER de la Ciudad de México, fueron transformadas en un nuevo servicio de Educación Especial llamado Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), en congruencia con la política de educación inclusiva. Uno de los cambios sustanciales es que se elimina el aula de apoyo en la que se trabajaba con los alumnos de forma individual o en pequeños grupos y se prefiere la inclusión plena mediante ajustes razonables que beneficien no solo a la población objetivo y sino a todos los alumnos.

Centro de Atención Múltiple (CAM). - En el CAM, se brinda atención escolarizada integral a niños, niñas y jóvenes con discapacidad, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo, condiciones que dificultan su ingreso en escuelas regulares. Por lo tanto, los alumnos son atendidos en un edificio escolar exprofeso para ellos donde conviven alumnos con diversas discapacidades o condiciones. Existen algunos servicios que tiene denominación de CAM, pero la mayoría de su población tiene en común una determinada discapacidad. Los sujetos susceptibles de atención son: alumnas y alumnos con discapacidad intelectual, visual (ceguera, baja visión), auditiva (sordera, hipoacusia) o motriz, discapacidad múltiple o trastornos graves del desarrollo que enfrentan, en los contextos educativos -escolar, áulico y sociofamiliar- barreras para el aprendizaje y la participación, por lo cual necesitan de recursos especializados de manera temporal o permanente (MASEE, 2011)

En el CAM básico se atienden los niveles: Educación Inicial, Educación Básica (Preescolar, Primaria y Secundaria) y en el CAM Laboral se promueve la Formación para la Vida y el Trabajo a través del desarrollo de competencias laborales. Y cuenta con la siguiente estructura (ver Figura 5).

Figura 5

Estructura organizativa del Centro de Atención Múltiple (MASEE 2011, p. 89)



Es relevante mencionar que la estructura que aquí se muestra es para un CAM con trayecto formativo completo y con plantilla de personal completa, sin embargo, en la práctica hay servicios que atienden un solo nivel o bien dos niveles subsecuentes. El equipo de apoyo deseable depende del personal adscrito al servicio y de la cantidad de matrícula atendida. Recientemente se agregaron las funciones de subdirección de gestión y subdirección académica.

Estos servicios deben apegarse a un modelo, sin embargo, hay rasgos que los distinguen unos a otros, ya sea por ajustes en la organización, por el contexto sociocultural en el que se encuentran, por los vínculos o apoyos que reciben y por la propia cultura escolar que se construye al interior. A partir de ello me atrevo a decir que el servicio en el cual se lleva a cabo la intervención es un servicio peculiar. Veamos por qué.

### **Un servicio peculiar**

Es pertinente caracterizar el tipo de servicio donde se desarrolla la experiencia e implementación del dispositivo, una vez que de forma general se han descrito los servicios de educación especial en el apartado anterior. Algunas referencias son tomadas de la bibliografía existente, muchas otras las he retomado de las vivencias propias y compartidas durante mi experiencia laboral.

Lo reconozco como un servicio peculiar por los siguiente: su origen, la creación de un modelo de atención que posteriormente fue tomado como referente para otros servicios, la forma de organización y gestión a lo largo de su historia y finalmente la organización actual y su forma de inclusión en las escuelas de educación básica.

El Centro de Atención Múltiple “A” , que de ahora en adelante denominaremos así para guardar la confidencialidad, es un servicio escolarizado, para alumnos de educación básica en su modalidad de educación especial en el nivel secundaria, depende de la Dirección de Educación Especial e Inclusiva (DEEI). Su historia inicia en el Instituto Nacional de Comunicación Humana (INCH) perteneciente a la entonces Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), en el que se atendía bajo el modelo clínico rehabilitador a las personas sordas, quienes recibían terapia de lenguaje con el propósito de oralizarlos, esto es, las personas sordas debían aprender a leer los labios y a hablar de una forma lo más parecido a las personas con audición normal, utilizando metodologías como el Método Oral y la desmutización. Este proceso pretendía acercarlos a la “normalidad” y les brindaba la posibilidad de “comunicarse” de forma funcional con quienes se relacionaban, inclusive en el contexto educativo. No obstante, los alumnos que eran integrados a las escuelas experimentaban múltiples fracasos escolares regresaban al instituto a pedir apoyo educativo ya que al integrarse a las escuelas regulares no encontraban los apoyos

necesarios para su integración al medio escolar y mucho menos para la atención óptima de sus necesidades y características que les permitieran acceder a los aprendizajes.

En 1974 en el INCH se formó una escuela primaria experimental con niños sometidos al programa de rehabilitación oral que estaban teniendo problemas escolares por no acceder a los conceptos académicos. Esta escuela pretendía darles a los niños un nivel académico de acuerdo con sus posibilidades, explorando que objetivos de los programas SEP eran posible alcanzar por ellos. La idea y el esfuerzo por consolidar el proyecto de integración del sordo al sistema formal y de manera oficial, fue el Profesor Octavio Herrera Orozco, director de Grupos Integrados Específicos para hipoacúsicos (GIEH), con el apoyo de muchas personas, que de manera entusiasta nos comprometimos con este programa (SEP, 2000, p. 3- 4).

Después de muchas gestiones, se consiguió que una escuela primaria les abriera las puertas. En el ciclo escolar de 1975-1976 se integraron por primera vez como GIEH a la escuela primaria “Mártires de Tacubaya” como un proyecto experimental del INCH y es en el ciclo escolar 1977-1978 cuando “El programa en su totalidad, en 1977 pasó a ser un ser proyecto especial de la Dirección General de Educación Especial. Y en 1979 egresó la primera generación de primaria” (SEP, 2000, p. 5). Por lo tanto, habría que buscar una escuela donde accedieran al nivel secundaria, por lo que el Profesor Herrera busca en la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) un espacio para dar cabida a los alumnos, con la visión de que además de acceder al nivel secundaria, obtendrían un diploma de alguno de los talleres técnico o industrial impartido sus planteles y que los avalaría para buscar integrarse al mercado laboral en caso de no continuar con sus estudios. Es así como “A partir del 1º de septiembre de 1979 se integran los alumnos a secundaria técnicas de la SEP de forma oficial” (SEP, 2000, p. 5). La primera generación

inicia en la Escuela Secundaria Técnica No. 8 “Guillermo González Camarena” y poco a poco se fue extendiendo a otras secundarias que han ido cambiando por diversos factores a lo largo del tiempo. En el año de 1980 en que se denomina Escuela de Educación Especial de Audición y Lenguaje debido a la particularización que se hizo de los servicios con el propósito de atender a los alumnos por su condición o tipo de discapacidad. La matrícula se fue ampliando hasta que abarcó desde los niveles de Educación Inicial que integraba a los alumnos en Centros de Desarrollo Infantil SEP desde 1992, preescolar en Jardines de Niños a partir de 1980, primaria en primarias regulares matutinas y vespertinas, secundaria en Escuelas Secundarias Técnicas, servicio de psicología desde 1984, cursos de educación para la salud en el área de sexualidad a partir de 1985, Terapia de lenguaje en contra turno, taller de psicomotricidad en convenio con el Centro de Educación Artística (CEDART) “Diego Rivera” 1992, computación en convenio con la Dirección General de Cómputo de la UNAM , psicomotricidad y natación en convenio con la Alberca Olímpica “Francisco Márquez” e integración individual de alumnos en escuelas con seguimiento y acompañamiento.

Esta condición de ser una escuela pública de Educación Especial con una serie de servicios ofertados en convenio con otras instituciones y que eran gestionados por el liderazgo de los directivos y docentes que promovían enlaces comenzó a distinguirlo de otros servicios escolarizados que no contaban con ellos, creando así un modelo de atención que fue tomado como referencia por instituciones educativas particulares y públicas que extendieron años más tarde, sus servicios de educación especial en el nivel secundaria.

La organización y gestión hechas desde el servicio aportaba un cierto grado de independencia percibida por el colectivo docente. Se crearon de manera interna figuras no existentes dentro del modelo de atención oficial, pero necesarias para la organización de

una escuela multinivel que contaba con una matrícula aproximada de 600 alumnos en el turno matutino y 300 en el turno vespertino. Se originaron las figuras de Coordinadoras de Nivel y responsables de los servicios de Psicología, Computación, Psicomotricidad, Terapia de lenguaje. La organización y control que se ejercía en cascada, desde la figura directiva, hacia las coordinadoras de nivel hasta llegar a los docentes quienes funcionaban como una pequeña célula del CAM en las escuelas en las que eran integrados los grupos. Destaco esta organización vertical que funcionó en un momento histórico determinado, pero que actualmente demanda una visión diferente, que es posible desde mi punto de vista transformar sin dejar de cumplir con su función de supervisión, tutoría y acompañamiento, pero estableciendo relaciones más horizontales, democráticas y colaborativas para ir en congruencia con las demandas actuales respecto de la convivencia escolar.

Algunas veces imagino a esta organización como un espacio medieval en el que un gran rey hubiera dado territorio y poder a pequeños señores feudales. Independientemente de que estábamos en espacios geográficos diversos, ese liderazgo transmitía un sentido de pertenencia al CAM, una posibilidad de independencia y de toma de decisiones al interior del grupo y a su vez un respaldo a cada una de las acciones y decisiones que los docentes llevaban a cabo en sus grupos. Pero sin duda ejercía al mismo tiempo un mecanismo de control vertical, poco democrático en el cual se acataban las indicaciones y no había posibilidad de dialogar. De lo contrario se perdía el “pequeño reino”.

La gestión es otro de los rubros que requiere atención especial, coordinar desde la figura directiva, a los responsables de los servicios, así como a los docentes al interior del servicio, requería un liderazgo, además había que regular también las interacciones y relaciones con las escuelas a las cuales eran incluidos los alumnos. Dentro de nuestra cultura escolar habíamos aprendido a no ventilar nuestros problemas, a mantener una conducta intachable, aunque esto contraviniera nuestros intereses, y a mantener la calidad

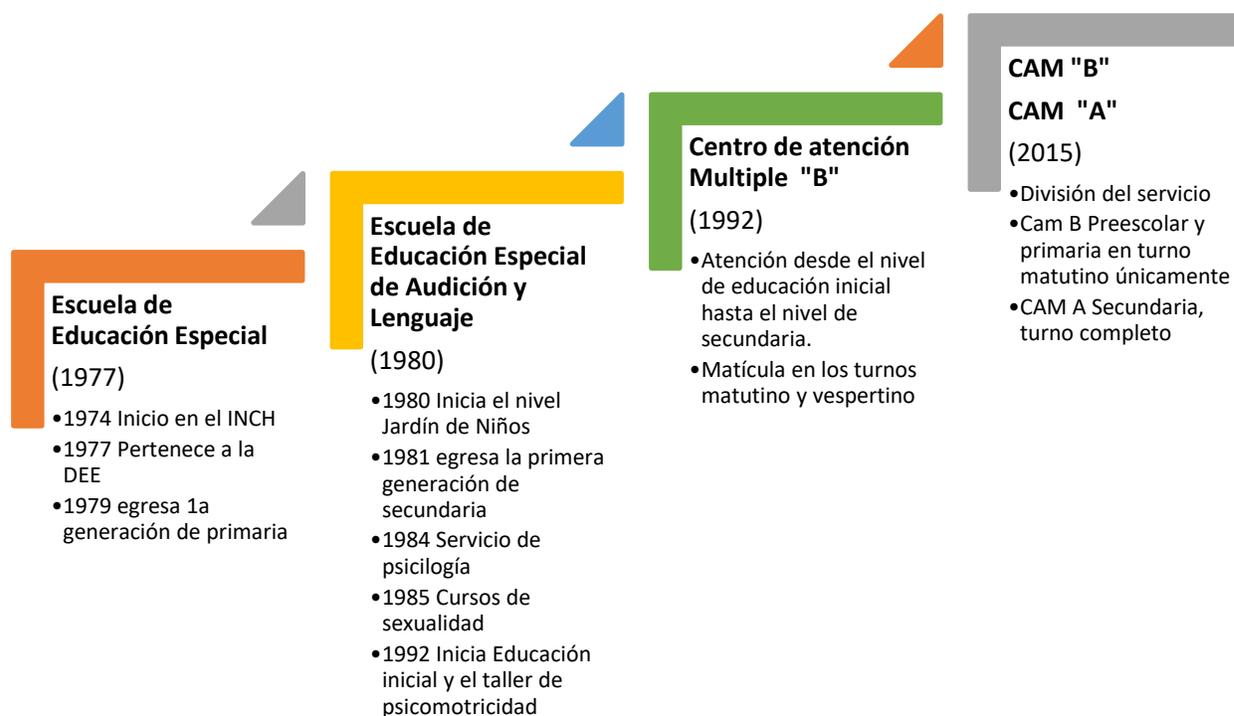
del servicio a toda costa. Esto por supuesto ocasionaba algunos conflictos, que según la experiencia vivida eran frecuentemente resueltos por la autoridad. Ocasionalmente mediante los recursos que ahora conocemos como la mediación o el diálogo.

A partir del Acuerdo Nacional de la Modernización de la Educación Básica 1992 (ANMEB) y la consecuente reorientación de servicios de la Dirección de Educación Especial, cambió su nombre por Centro de Atención Múltiple y comenzó a recibir a alumnos con discapacidad auditiva pero que además podían contar con alguna otra discapacidad o condición agregada. Era conocido como un servicio casi exclusivo para alumnos con discapacidad auditiva, ya que el grueso de la población eran personas sordas, llegaban algunos alumnos con otras discapacidades que solicitaban atención y eran recibidos, sin embargo, al ver que la mayoría eran sordos y que tenían la posibilidad de asistir a otros servicios, ellos mismos buscaban otras opciones más pertinentes para ellos. Actualmente el grueso de la población continúa siendo personas sordas y algunos de ellos cuentan además con otra condición como debilidad visual, trastornos del desarrollo o discapacidad motriz o intelectual.

Por razones administrativas, en el año 2015 CAM fue dividido en dos servicios, quedando como CAM "B" (por confidencialidad se sustituye el número por la letra) los niveles educativos: Preescolar y Primaria y como CAM "A" el nivel secundaria únicamente con 12 grupos. Muchos de los servicios adicionales que anteriormente se ofertaban dejaron de funcionar debido a que tuvimos que ajustarnos al modelo de atención propuesto por la autoridad y los convenios se cancelaron. Además de la división de matrícula y de la plantilla de personal, los servicios ocuparon ubicaciones geográficas distintas (ver Figura 6).

Figura 6

Línea del tiempo CAM



Desde su creación, uno de los propósitos del servicio era integrar a los alumnos a la educación regular, proceso que, a la distancia, fue muy adelantado a la concepción que en ese entonces se tenía de la integración escolar, ya que al mismo tiempo que se brindaba la atención específica para hipoacúsicos en un aula, los alumnos se integraban en actividades académicas, sociales y culturales con el resto de la comunidad escolar. Mucho se ha avanzado en este aspecto y muchas polémicas han surgido a partir del modelo de operación del servicio. No obstante, los resultados obtenidos con cientos de jóvenes egresados que acceden a los siguientes niveles, pero sobre todo que logran incluirse en el contexto educativo, social y familiar después de haber tenido esta experiencia, manifiestan

que el proceso de inclusión va por buen camino. Motivo de otro estudio podría ser, analizar los alcances el proceso de inclusión de este y otros servicios.

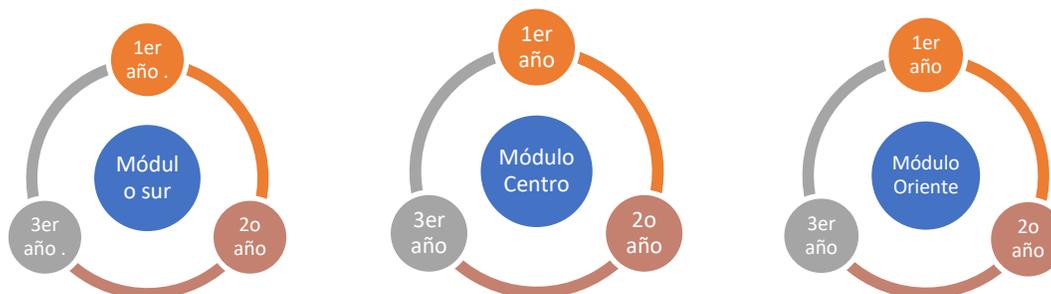
Así que toda la población era distribuida en escuelas regulares de los diferentes niveles educativos. Por este motivo hasta la fecha, al CAM "A" no se le ha asignado un edificio escolar como espacio propio, por no considerarlo como una prioridad ya que su población de alumnos es integrada en las escuelas de educación regular. La sede del servicio es considerada únicamente como una oficina, y debido a esto ha cambiado siete veces su ubicación geográfica. Actualmente se encuentra en un edificio propiedad de SEP ubicado en la alcaldía Coyoacán, en el que comparten el inmueble con otros servicios. En ese lugar se encuentra la directora, los dos secretarios y el personal de apoyo y asistencia a la educación. No se cuenta con subdirectora de gestión, y la subdirectora académica alterna su estancia en la sede para labores técnico – pedagógicas y se desplaza a las diferentes escuelas para el trabajo técnico- pedagógico, con las docentes y el equipo de apoyo (psicólogo, trabajadora social, promotora de lectura e Instructores Sordos), que trabaja de forma itinerante en los nueve grupos existentes en el ciclo escolar 2021-2022.

Los nueve grupos con los que cuenta se encuentran incluidos en nueve Escuelas Secundarias Técnicas (EST) dependientes de la DGEST. Existiendo un solo grupo por secundaria, el cual inicia en un primer año y permanece ahí hasta culminar el tercer año, es decir un grupo cursa los tres años en una misma secundaria. Para atender a los grupos, se les organiza por módulos, cada uno de ellos cuanta con un grado de secundaria, así que un módulo atiende tres grados.

Los módulos responden a una ubicación geográfica, relativamente cercana entre sí por alcaldías, independientemente de la cercanía con la sede que como ya se mencionó es itinerante. Por razones de confidencialidad se omite la ubicación y nombre de las secundarias. Actualmente los módulos se organizan de la siguiente manera (ver Figura 7).

Figura 7.

*Organización de módulos en CAM "A"*



A cada una de las docentes de grupo se les designa como tutoras y se encargan de esta función además de impartir las asignaturas académicas. Así que cada docente tiene a su cargo dos o tres asignaturas que no siempre corresponden al mismo campo formativo, basta un ejemplo para poderlo entender mejor: en el módulo sur la docente 1 imparte Matemáticas y Formación Cívica, la docente 2 imparte Español e Inglés y la docente 3 imparte Ciencias, Historia y Geografía. Ellas distribuyen los días que asisten a los tres grupos y de forma rotativa atienden los tres grupos de su módulo. Las y los docentes trabajan en cada uno de los módulos desplazándose a las secundarias técnicas del módulo al cual pertenecen y solo se reúnen en el Consejo Técnico Escolar (CTE) fase intensiva que se da al inicio del ciclo escolar durante una semana y ordinarios que son programados en el Calendario Escolar Oficial y son aproximadamente 8 al año. El equipo de apoyo asiste de forma itinerante a las escuelas atendiendo a una calendarización semanal que se programa dependiendo de las necesidades de atención.

Durante la emergencia sanitaria en el ciclo escolar 2020-2021, de los nueve grupos, tres asistían de forma presencial y los seis restantes combinaban la atención a distancia y presencial. El servicio mantuvo su matrícula y todos los alumnos fueron atendidos, no hubo ninguno con el cual no se tuviera comunicación. Esta organización ostenta un cierto grado de independencia en la acción al estar separados físicamente, pero una necesidad de precisar las formas y vías de comunicación entre las maestras del

módulo, con las figuras directivas y con el equipo de apoyo que asiste de forma itinerante. Dentro del módulo, se utiliza un cuaderno de enlace que permanece en el aula en el cual las docentes escriben todo lo concerniente al grupo y así la maestra que asiste la jornada siguiente está enterada. Al exterior del grupo se comunican por dispositivos electrónicos por llamada telefónica, mensajes de texto, aplicaciones o correo electrónico.

Los alumnos y padres de familia de todo el CAM se reúnen en actividades conmemorativas, cívicas o sociales planeadas en el Plan Escolar de Mejora Continua y que son en promedio tres al año donde convive toda la comunidad escolar en un mismo espacio. Los padres de familia y alumnos comparten pertenencia entre el CAM "A" y la EST a la cual se integra su grupo. Las EST, en su mayoría integran a nuestros alumnos en las actividades cívicas, conmemorativas y sociales, el grupo es atendido en un aula específica por las maestras del CAM quienes imparten las asignaturas académicas y los alumnos se integran con un grupo de la secundaria que corresponde a su grado escolar para tomar las asignaturas de Educación física, Artes y Taller en las que la docente del CAM asiste como apoyo, para interpretar, conducir las actividades, promover la inclusión y orientar al docente regular en relación a las estrategias específicas que pueden ser útiles para los alumnos.

La relación con las secundarias técnicas es diversa, intervienen factores tales como el tiempo que lleva este sistema de trabajo compartido ya que cada una tiene un tiempo distinto, en cinco de las secundarias a las cuales nos integramos tenemos más de 25 años de trabajar juntos, mientras que en las restantes aproximadamente nueve años. La gestión que se ha realizado en cada una de ellas, la relación entre las autoridades escolares y las experiencias que se han tenido con los grupos y los padres de familia han sido tanto positivas como negativas. Es importante destacar que también interviene la cultura que cada escuela tiene en relación con la atención a los grupos de atención prioritaria. Hay escuelas que además de contar con los alumnos con discapacidad auditiva tienen incluidos

otros grupos de atención prioritaria. Consecuentemente, se observa que la disposición y los apoyos requeridos para la inclusión y convivencia de los grupos se ven favorecidos. Por otra parte, es importante mencionar que algunos de los planteles en los cuales se incluyen nuestros alumnos, cuentan con servicio de UDEEI, sin embargo, este se encarga de los alumnos que pertenecen a la escuela regular y no hay vinculación con los grupos del CAM "A". Es curioso observar este fenómeno, pues ambos servicios dependen de la DEEI y debieran en teoría unir esfuerzos para fortalecer las estrategias de inclusión de las escuelas en las que inciden, pero en la práctica no se ha dado esta situación. Ambos tienen y defienden sus atribuciones apeándose al modelo de atención.

A continuación, se identifica el Personal en el ciclo escolar 2021-2022

Tabla 1

Personal ciclo escolar 2021-2022

Nota: por razones de confidencialidad se omite la función y el nombre de la persona.

Formación inicial	Años de servicio en el CAM
Lic. en Comunicación Humana	15 años
Lic. en Educación especial en Audición y Lenguaje	28 años
Maestra en tecnologías e Innovación Educativa	20 años
Lic. en Educación especial en Audición y Lenguaje	29 años
Lic. en Comunicación Humana	14 años
Lic. en Educación especial en audición y lenguaje	23 años
Lic. en Educación especial en Audición y lenguaje	27 años
Maestra en tecnologías e Innovación Educativa	23 años
Lic. en Educación especial en audición y lenguaje	27 años
Doctorado en Educación Especial	5 años
Lic. en Trabajo social	11 años
Lic. en Educación especial en audición y lenguaje	23 años
Bachillerato terminado	18 años
Lic. en pedagogía	14 años
Carrera técnica de secretaria ejecutiva	30 años
Bachillerato terminado	12 años
Bachillerato terminado	6 años

A partir de la identificación del personal se reconoce que es un equipo que la mayoría de sus integrantes llevan 20 años trabajando juntos. Tres de ellos cuentan con un posgrado, la mayoría tiene como formación básica la Escuela Normal de Especialización y la minoría el Instituto Nacional de Comunicación Humana. Laboran en el servicio tres personas sordas quienes son exalumnos egresados del CAM nivel secundaria. A partir de enero de 2022 se integraron los siguientes docentes, que cubren algunas de las vacantes disponibles.

Tabla 2

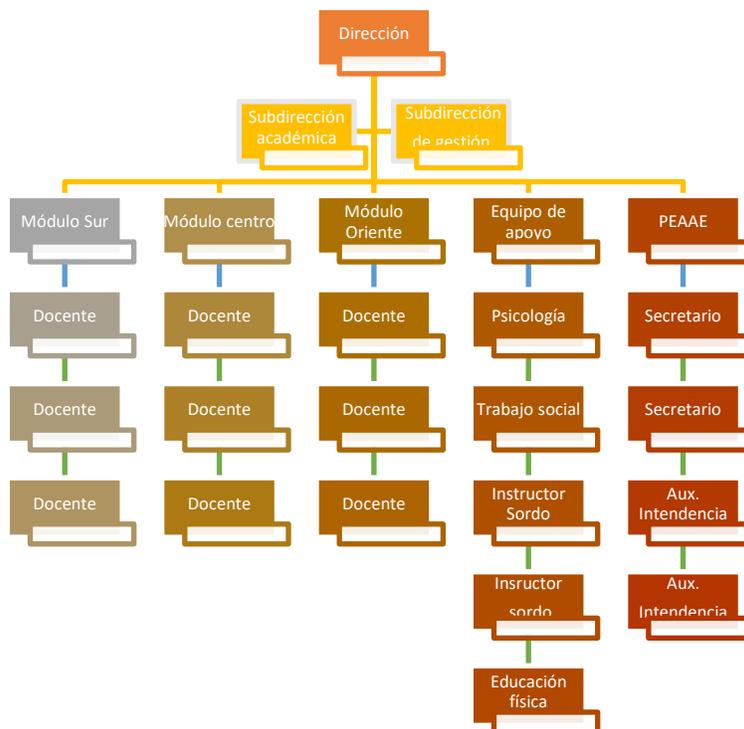
Personal que se integra recientemente al servicio ciclo escolar 2022-2023

Formación inicial	Meses de servicio en el CAM
Lic. en Educación especial en Audición y lenguaje	18 meses
Lic. en Educación especial en Audición y lenguaje	5 meses
Lic. en Educación especial en Audición y lenguaje	5 meses
Lic. en Educación Física	10 meses

Desde mi perspectiva, la llegada de personal vino a movilizar algunas dinámicas que se habían observado al interior de los módulos, los docentes del CAM se dieron la oportunidad de conocer otros puntos de vista y otras formas de trabajo, poco a poco comenzaron a integrarlos y en tres de los casos los aceptaron desde las primeras interacciones, sólo con uno de los docentes la relación ha sido más ríspida y distante. La organización actual se muestra a continuación (ver Figura 8)

Fig. 8

Organigrama del Centro de Atención Múltiple



Mi trayectoria dentro del servicio ha sido la siguiente, me desempeñé como maestra de grupo en los niveles de Educación inicial y preescolar en Jardines de Niños y Centros

de Desarrollo Infantil, posteriormente me integro como Coordinadora de Educación Inicial y Preescolar, coordinando los doce grupos que en esos momentos existían y siendo el enlace con las Coordinadoras de Primaria, Secundaria y Director (esta función de Coordinadora no existe en las escuelas de Educación Especial, se creó al interior del servicio para poder operar la cantidad de grupos que existían). Posteriormente, fui maestra de grupo en el nivel de secundaria y finalmente llevo desempeñando la función de subdirectora administrativa desde hace dos ciclos escolares.

A partir de ello puedo reflexionar que el haber desempeñado diferentes funciones dentro del servicio, me permite comprender y entender a las diferentes figuras educativas, sus necesidades y motivaciones, situación que favorece la comprensión de las relaciones que ahí se establecen. Me permite identificar bien y conocer a mis compañeros y valorar en el ejercicio de la implementación del dispositivo, su grado de implicación, la postura que toman y la forma en que se involucran en su desarrollo. Por otro lado, fue una tarea más amable identificar a los posibles aliados para el desarrollo de este trabajo y a las personas que por diferentes motivos podían tener cierta resistencia.

### **La convivencia escolar teledirigida**

Por ser un servicio peculiar, es pertinente detallar el tipo de comunicación que se establece, las formas, los canales y los medios que utiliza el colectivo. La situación geográfica y la organización determinan que muchas de las acciones y gestiones sean teledirigidas.

La comunicación habitualmente se da mediante medios electrónicos: teléfonos móviles, equipos de cómputo y esporádicamente teléfono fijo. Se utilizan la aplicación de la aplicación WhatsApp, el correo electrónico institucional y personal, así como llamadas telefónicas. A partir de la pandemia este tipo de comunicación se intensificó, además se

utilizaron estos mismos medios tanto para la comunicación como para la atención de los alumnos. Se ofrecieron clases a distancia en promedio con duración de tres horas diarias con cada grupo tres veces por semana mediante las plataformas MEET y ZOOM, combinándolo con trabajo asincrónico en la plataforma de Classroom. Los alumnos que requerían atención individualizada o que por sus condiciones no podían acceder a las plataformas o en el horario sugerido fueron atendidos por video llamadas, envío de información por correo electrónico o WhatsApp. En la minoría de los casos (2 alumnos) se elaboraron cuadernillos de trabajo que se les hicieron llegar físicamente y solo un alumno fue atendido únicamente por trabajo por WhatsApp debido a circunstancias económicas y personales.

La directora asiste periódicamente a las escuelas y monitorea el funcionamiento mediante sus subdirectoras, el equipo de apoyo y la información de las propias docentes. Mantiene comunicación con su personal con los mismos medios electrónicos y con las autoridades de las escuelas a las cuales nos integramos mediante el correo electrónico y llamadas telefónicas principalmente. Conoce lo que sucede mediante documentos elaborados tales como hojas de seguimiento, carpetas individuales y grupales, así como con los informes mensuales del equipo de apoyo. Cuando existen situaciones emergentes que deben ser conocidas de inmediato se envía por WhatsApp la foto del documento evidencia con el objetivo de generar una respuesta inmediata u oportuna.

## **Hacer frente a la emergencia sanitaria, crisis, retos y oportunidades**

Y de pronto, todo cambió, marzo de 2019 marcó un hito en la educación en nuestro país. A partir del día 23 del mismo mes, todos los estudiantes de todos los niveles educativos y modalidades de la educación básica, así como las y los docentes y figuras educativas, éramos enviados al confinamiento debido a la pandemia por el virus SARS - COVID 19. Así surgió, un término que nació a partir de esta emergencia y que definió una nueva forma de convivir.

La covidianidad: se refiere al impacto disruptivo de la pandemia en las prácticas cotidianas del individuo y de las diversas actividades que permiten su conexión con el medio social, en centros laborales, educativos, deportivos, religiosos y asociaciones vecinales que constituyen los espacios auto configurativos de la identidad subjetiva y social” (Pereda, 2022, p.157).

Recupero esta definición para explicar de forma sintética lo que sucedió, no obstante, sabemos que bien valdría dedicar muchas líneas a explicar todas las afectaciones causadas. Sin duda se detonó la crisis, hubo que continuar la labor educativa a distancia. Independientemente de las condiciones personales, los cambios hechos en casa y en familia para atender la emergencia y cuidar de nuestra salud, los docentes debíamos continuar trabajando. Muchos de los docentes habíamos sido contagiados y presentábamos secuelas en diferentes intensidades. Lamentablemente personal del servicio tuvo pérdidas de familiares, muchos de los alumnos estaban en una situación similar, quedaron en orfandad varios de nuestros alumnos y hubo sensibles fallecimientos de familiares directos. Indudablemente estos hechos cambiaron el estado de ánimo, la capacidad de respuesta y la disposición, afectando también la comunicación entre el colectivo. Era un reto que a pesar de las circunstancias muchos docentes asumieron positivamente. Debo de reconocer

que la historia del servicio y los múltiples cambios que habíamos enfrentado, así como el aprecio y la solidaridad que en un primer momento prevaleció, permitieron que resolviéramos el reto buscando y construyendo esas estrategias de atención.

Algunas de ellas fueron: clases a distancia por plataformas, asesorías por medios electrónicos, entrega de cuadernillos de trabajo y clases por televisión con la Estrategia Aprende en Casa. Afortunadamente en nuestro servicio el porcentaje de alumnos en constante comunicación y atención era alto y ningún alumno fue dado de baja. La relación entre toda comunidad escolar se modificó completamente. En mi opinión parecía en un principio lejana, no obstante, a la distancia considero que fue más íntima de lo que hubiéramos imaginado. Conocimos y conocieron nuestros alumnos las realidades, necesidades y preocupaciones de forma directa, convivimos desde nuestros hogares, compartimos fortalezas y vulnerabilidades ante los hechos que se iban presentando. Pero también afloraron algunas situaciones relativas a la convivencia entre el alumnado y sus familias, entre los docentes, las autoridades y directivos. La experiencia a partir de la pandemia, mediante la implementación de clases en línea permitió a las y los docentes detectar, que algunas formas de violencia entre los estudiantes o entre los estudiantes y sus familias que ya se vivían o estaban presentes en la modalidad presencial, seguían observándose y en algunos casos la violencia familiar se incrementaba. Inclusive lograron reconocer cambios en el estado socioemocional de los estudiantes y sus familias a raíz del confinamiento. En especial, en las y los alumnos que presentaban problemáticas como el abandono, la falta de apoyo y la violencia familiar. Estas conductas se agravaban ya que no contaban con la contención que probablemente la modalidad presencial pudiera permitir, algunos padres de familia y sus dinámicas generaban que los alumnos no se autorregularan e incluso mostraran conductas disruptivas o violentas, aún en clase virtual y utilizando los medios electrónicos a su disposición.

Las y los docentes, así como el equipo de apoyo dieron atención con orientaciones de cómo eliminar estas conductas quedándose en consejos tales como conversar con su hijo, buscar espacios recreativos en familia, establecer rutinas y acuerdos en casa, sin embargo, muchas de estas conductas persistieron a pesar de las orientaciones. Las madres y padres de familia aplicaron medidas arbitrarias sin la participación u opinión de los alumnos y muchas veces avaladas por los docentes. Es necesario señalar que algunas veces el mismo problema era abordado por un docente y por alguien del equipo de apoyo, quienes daban orientaciones que contrastaban y que causaban mayor conflicto a las y los padres de familia y el alumno ya que su formación, percepción y estrategias diferían o bien no se habían consensuado. Estas diferencias o vacíos en la comunicación del colectivo docente, equipo de apoyo y autoridades, afectaba las relaciones entre las diferentes figuras educativas llegándose a ocasionar conflictos entre ellos o bien a generar conflictos con el alumnado y las madres y padres de familia.

Entre los docentes afloraron algunos conflictos, tales como las suposiciones, los malentendidos, la no atención a algunas demandas y problemáticas existentes comenzaron a aflorar, el ánimo decaía y la colaboración que había al principio comenzaba a diferenciarse. El compromiso ya no era igual. Entre autoridades y docentes había también vacíos en la información, algunos desacuerdos no resueltos y malestar en relación con indicaciones que muchas veces venían de un nivel superior y que no encajaban o podían solventarse por el tipo de operación del servicio. Así se trabajó durante el ciclo escolar 2020-2021.

Para el siguiente ciclo escolar nuestra comunidad casi en su totalidad volvió a clases presenciales. Únicamente un grupo de los nueve tardó más en volver a la escuela debido a que en el grueso del grupo habían sufrido varias pérdidas. Las dinámicas escolares intentaban regresar a la normalidad, aplicando protocolos y medidas higiénicas,

tratábamos de recuperar nuestras prácticas, las relaciones entre el colectivo se notaban distantes, tensas y con poca apertura. Las violencias y conflictos observados persistían y la comunicación era distante, o al menos esa era mi percepción. Situación que motivó mi interés por indagar y posiblemente intervenir para mejorar ese clima escolar enrarecido. A partir del estudio del posgrado y de la necesidad de definir una problemática, comencé a cuestionarme con relación a la convivencia escolar. Se presentaba entonces una oportunidad.

Desde mi punto de vista, a distancia, así como de forma presencial, se perpetúan viejas prácticas centradas en la visión del adulto, sin la participación de los alumnos, pero sobre todo no se cuenta con estrategias que permitan gestionar la convivencia desde un proceso formativo. En el tratamiento que dan las y los docentes al conflicto y a las violencias, la mayoría se limita a seguir los reglamentos y los protocolos, por lo que las técnicas utilizadas son rebasadas por las conductas disruptivas de los jóvenes aplicando así un tratamiento punitivo y remedial. Parece ser que carecieran de prácticas que se pueden trabajar desde lo formativo, por lo que se requiere un proceso de formación y acuerdos en relación con la gestión de la convivencia escolar, promoviendo la creación de entornos inclusivos que minimicen o erradiquen estas formas de violencia, pero sobre todo que impacten a los alumnos y permeen a toda la comunidad. Esa era mi primer mirada. Era importante indagar cómo es que se dieron estas relaciones y las estrategias implementadas.

Se reconoce que algunos integrantes del colectivo escolar, dentro de los consejos técnicos y otros espacios de convivencia, comentan verse limitados en las estrategias de atención en relación a la convivencia y que muchas veces son rebasados por los jóvenes, elaboran reglamentos de aula y regulan la convivencia con estrategias de motivación o en su defecto de sanción, emplean de forma remedial los instrumentos de

sanción como el Marco para la Convivencia, pero poco espacio dan al manejo del conflicto o de la participación de los estudiantes y sus madres y padres de familia. El espacio destinado para la capacitación o el diálogo de estas temáticas se ve reducido dentro de la sesiones del CTE, el cual está plagado de información que responde a la Guía de Consejo enviada por la autoridad. Se habían construido a partir de la emergencia, otros espacios como las reuniones extraordinarias y la capacitación por parte de la subdirección académica para tratar ciertas temáticas. Sin embargo, no han sido suficientes y se ven aún más limitadas en la modalidad a distancia, Así mismo, los cambios en el número de personal y sus funciones dentro del servicio modificaron la operación. En ese ciclo escolar dos docentes frente a grupo y una docente del equipo de apoyo se jubilaron y el Instructor sordo, así como la encargada de la subdirección académica tenían licencia por lo que había que cubrir dos grupos sin docente y las funciones de subdirección académica, en tanto no asignaran los recursos humanos, situación que ocasiona un clima escolar enrarecido. La pandemia afectó la salud de algunos integrantes del colectivo y de sus familias, el clima laboral era poco favorable, los sentimientos aflictivos incidían también en las relaciones entre pares.

Se plantearon entonces las siguientes preguntas iniciales, que a medida que transcurrió la investigación se modificaron.

¿Cómo es que las docentes y equipo de apoyo favorecen o no entornos inclusivos, participativos y democráticos?

¿Cómo se toman las decisiones que inciden en la convivencia y en las comunicaciones a distancia?

¿Cómo es que esta gestión de la convivencia se ve influida?

¿Cómo es que se está gestionando la convivencia escolar con los estudiantes?

¿Cuáles son las principales formas de violencia presentes en la escuela y cuál es su tratamiento?

Como se señaló en párrafos anteriores, la situación emergente hizo evidentes las formas de convivencia existentes en el servicio y atenderlas de la mejor manera representaba un reto para el colectivo escolar, que pronto se convirtió en una necesidad apremiante.

¿Y ello, cómo se manifiesta en las prácticas educativas?

Las violencias escalan, no se resuelven los conflictos y el clima de aula se enrarece en un ambiente de tensión. Docentes y autoridades tienen diferencias en el tratamiento del conflicto y de la violencia que aprovechan los jóvenes para actuar discrecionalmente o agravar las prácticas violentas y conductas negativas, las cuales impiden que las jornadas se aprovechen en su totalidad para el aprendizaje.

Se establecen reglas de trabajo en la modalidad virtual que regulan la clase a distancia, sin embargo, en algunos grupos donde hay violencia entre los alumnos solo se da contención y algunas estrategias de reflexión o consecuencias que intentan promoverla en el momento que se presenta la conducta disruptiva como un tratamiento remedial.

¿Qué necesidades emergen de este contexto, en el campo de la gestión de la convivencia?

Una de mis primeras respuestas fue: capacitar a los docentes en las estrategias de intervención para resolver los conflictos en el aula virtual presencial pero también el trabajar las violencias que se generan en el contexto familiar y que afectan su desempeño en la escuela. Hacer un diagnóstico que permita identificar si es que los docentes del colectivo tienen las mismas necesidades, detectar los tipos de violencia que se presentan en el contexto áulico presencial - virtual y evaluar los resultados obtenidos con las prácticas

utilizadas hasta el momento. Buscar otros espacios o medios, por ejemplo, el trabajo con videos tutoriales, la entrega y devolución de trabajos del taller por plataforma Classroom, la capacitación e información de temáticas del taller mediante boletines, trípticos, infografías.

En un primer momento consideré la idea de implementar un taller de capacitación asincrónico que contuviera temáticas que les permitieran tratar las problemáticas detectadas en su diagnóstico mediante plataformas para trabajo sincrónico y asincrónico, reuniones programadas por ZOOM, trabajo mediante plataforma Classroom.

A partir del conocimiento de un tipo de metodología cualitativa, todo cambió, se trazó una ruta de trabajo con miras a responder esas preguntas, pero sobre todo a implementar una estrategia que diera solución a una de las problemáticas detectadas que afectaban la convivencia escolar.

## Capítulo II Referentes

En el ámbito académico y con fines de obtención de un grado, existen diferentes formas de titulación: presentar una tesis, participar en un diplomado o bien desarrollar un proyecto de investigación con su respectivo reporte. Cualquiera de estas modalidades, requiere de referentes que dan validez y soporte. Independientemente de la metodología que se utilice y el orden del proceso de investigación, el marco teórico o referentes conceptuales son de vital importancia para fundamentar este proceso. “Es necesario pensar que la teoría es una red sistémica conceptual que permite conocer el objeto de estudio en el contexto de la realidad sociocultural” (Zapata, 2005, p.101). Es decir, es un entramado de elementos teóricos y conceptuales, que sirve al investigador y a los lectores para tener claro: cuál es el objeto de investigación, conocer las motivaciones que la originaron, comprender los propósitos y objetivos del estudio, dar posibles respuestas a las preguntas de investigación y ubicar los resultados obtenidos en un contexto particular.

Para llevar a cabo este proceso, el investigador selecciona, analiza y expone los conceptos teóricos relevantes (Zapata, 2005). Así que la correcta selección de la información procesada mediante el análisis, contraste, discusión y recorte se convierte en un arduo y minucioso trabajo.

Los referentes se desprenden de las categorías que durante el proceso de investigación se fueron encontrando, algunas desde el inicio y otras como categorías emergentes. El cometido es avalar con referentes teóricos las reflexiones hechas a partir del trabajo así cómo construir nuevos paradigmas respecto de una problemática.

## **El Derecho a la Educación, amalgama de Derechos**

Diariamente millones de niñas y niños y jóvenes en México, asisten a las escuelas de educación básica. Acompañados preferentemente por sus madres y padres quienes tienen la obligación por mandato constitucional de garantizar que sus hijos asistan a la escuela para ejercer su Derecho a la Educación. De la misma manera las y los docentes, así como las autoridades escolares son responsables de garantizar dentro de las escuelas que esto se lleve a cabo. “Es sencillo, niñas, niños y adolescentes son sujetos de derechos y las instituciones del Estado son sujetos obligados” (Bucio, citado en SIPINNA, 2020, p. 1). En el contexto educativo queda claro que los sujetos obligados son los docentes y autoridades de la escuela.

Los Derechos Humanos son el conjunto de prerrogativas sustentadas en la dignidad humana, cuya realización efectiva resulta indispensable para el desarrollo integral de la persona. Este conjunto de prerrogativas se encuentra establecido dentro del orden jurídico nacional, en nuestra Constitución Política, tratados internacionales y las leyes (CNDH, 2024).

Si yo pretendiera explicar los derechos humanos a las y los niños les diría: son una serie de poderes que tienen las personas y sirven para dos cosas: primero satisfacer tus necesidades para poder vivir y desarrollarte y en segundo lugar para protegerte de situaciones que pueden ponerte en peligro o causarte daño.

¿Pero que implica este acto desde la perspectiva de los derechos humanos?, ¿A qué tienen derecho nuestras niñas niños y adolescentes cuando asisten a la escuela? y ¿Qué condiciones son las necesarias para su cumplimiento?

A partir de estos cuestionamientos, concibo el derecho a la educación cómo una amalgama de derechos, es decir como un elemento que cohesiona muchos otros. Algo que,

por su naturaleza, implica también una serie de ordenamientos jurídicos que garanticen su aplicación. Los valores y los principios éticos robustecen a los Derechos Humanos (DDHH), sin embargo, estos sólo se pueden exigir cuando están plasmados en leyes.

A partir de la reforma constitucional en materia de DDHH, publicada en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 10 de junio de 2011, existen cambios importantes que como sujetos obligados debemos observar.

Atendiendo al primer ordenamiento jurídico, nuestra Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), el Artículo 1º Constitucional manifiesta que:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece. Párrafo reformado DOF 10-06-2011.

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia. Párrafo adicionado DOF 10-06-2011.

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley” (CPEUM, 2023, p.1).

En el primer párrafo cambia el término individuo por persona, e incorpora el reconocimiento del goce de los derechos humanos, así como las garantías para su protección. Más adelante señala las obligaciones de las autoridades y señala de manera explícita la prohibición de la discriminación. En el entendido que los derechos humanos son

intrínsecos, irrenunciables, inalienables y universales, todos los educandos que asisten a las escuelas en su calidad de personas tienen los mismos derechos y los docentes y autoridades debemos garantizar que se cumplan a cabalidad, siguiendo los ordenamientos jurídicos que emanan de nuestra carta magna.

El derecho a la educación es entonces un poderoso elemento que aglutina y hace posible que muchos otros se cumplan. Si pensamos en una persona que ha nacido, se le designa una identidad, pertenece a una familia y ésta cumple con sus primeras obligaciones que son darle una vivienda digna y una vida saludable, ya estamos involucrando los derechos a la vida, a la alimentación y a la vivienda. Ahora bien, si esa persona independientemente de su origen, sexo, condición racial, preferencia sexual u orientación, así como su condición de migrante, es inscrita en una escuela en la que se le trata dignamente, es libre de toda discriminación y se promueve su participación y además se le permite convivir en un ambiente seguro, se agregan los derechos a la igualdad, a la no discriminación, a la libre expresión y a la integridad y seguridad personal. Cuando se permiten espacios esparcimiento y se promueve un ambiente sostenible agregamos el derecho a un ambiente sano. Esto permite cumplir entonces el principio de interdependencia al que hace alusión la metáfora, además de ser progresivos porque se van adquiriendo conforme el avance del ejercicio de estos y finalmente son indivisibles ya que no se pueden ejercer de manera parcial. Ahí radica la importancia que tiene que las autoridades, así como las y los docentes en su quehacer diario tengan presente que todas sus acciones vayan encaminadas a la garantía de estas prerrogativas. A raíz de la reforma constitucional de 2011 el Artículo 3º de la CPEUM también fue reformado y dice a la letra.

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado - Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y

superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. Fe de erratas al párrafo DOF 09-03-1993. Reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012, 29-01-2016, 15-05-2019

Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Párrafo adicionado DOF 15-05-2019 Párrafo tercero. Se deroga. Párrafo adicionado DOF 26-02-2013. Derogado DOF 15-05-2019

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. (CPEUM ,2023, p.5).

Refiere que toda persona tiene derecho a la educación, considerando la educación básica desde el nivel inicial hasta la secundaria, aunque para la primera el estado sólo tiene la atribución de concientizar sobre su importancia. Además, se destacan los

atributos de: universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Y finalmente de promueva el respeto a la dignidad, se imparta con un enfoque de DDHH y se cumpla con el principio de igualdad sustantiva. En síntesis, se modifica el segundo párrafo para contemplar los DDHH en la educación que imparta el estado.

A partir de estas reformas algunos otros documentos normativos incorporan el enfoque de DDHH, como ejemplo tenemos algunos de los artículo a la Ley General de educación (LGE 2019)

Se impulsará el desarrollo humano entre otros para: fortalecer el tejido social, combatir las causas de discriminación y violencia hacia niños y mujeres y la mejora de las relaciones con base en el respeto a los DDHH. Art. 12 LGE (DOF, 2019). Por otro lado, prioriza el interés superior de niñas niños y adolescentes mediante el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos. Art. 14 LGE. Entre los fines de la educación se destaca que debe promover el respeto a la dignidad humana, ejercerse con un enfoque de DDHH mediante el ejercicio pleno de estos, así como contribuir a la formación de una cultura de paz. Art. 15 LGE. De esta manera la LGE va designando en sus artículos la forma en la que se debe ejercer el derecho a la educación y define en cada uno de sus artículos los tiempos, responsables, las formas, así como las sanciones en caso de no cumplir con la ley.

Aunque los derechos humanos son para todos, no hay que olvidar que niñas niños y adolescentes tienen necesidades diferentes, las personas que tienen entre 0 y 18 años están reconocidos y contemplados como sujetos de derechos en la Ley General de los Derechos de Niñas Niños y Adolescentes 2014 (LGNNA, 2014). A partir de la Convención Sobre los Derechos del Niño en 1989, se intenta transformar la vida de los niños en su familia, protegiéndolos con los derechos fundamentales de la Infancia los cuales se agrupan en cuatro categorías básicas.

- Derecho a la supervivencia, a la protección de su vida y su salud.
- Derecho al desarrollo incluyendo el derecho a la educación y el desarrollo de sus capacidades.
- Derechos a la protección de su seguridad
- Derecho a la participación

Es entonces que el docente, así como las autoridades deben de conocer y atender las disposiciones de ley para asegurar que los educandos a su cargo disfruten a cabalidad sus derechos, promover que cumplan con sus obligaciones pero sobre todo asegurar que niñas niños y adolescentes puedan ejercer la mayoría de estos al acudir a los centros escolares.

Ahora bien ¿Que es el enfoque de DDHH? Es la herramienta que tienen los estados para avanzar en la protección, ejercicio y promoción, así como orientar las políticas públicas y sus resultados estableciendo criterios mínimos a observar.

En mi opinión tener un enfoque de DDHH es tomar la decisión, mediante el uso de la voluntad consciente de practicar la cultura de la legalidad. Con el propósito de no atropellar la dignidad de las personas. Incluyendo a cualquier integrante del colectivo escolar, ya sean alumnos, docentes, autoridades o padres de familia. Precisa también el reconocimiento de las diferencias y evitar a toda costa actos discriminatorios que favorezcan en consecuencia la convivencia inclusiva. Entendiendo que la dignidad humana hace referencia al respeto de la vida de todo ser humano y prohíbe que sea tratado como un medio para alcanzar un fin.

¿Pueden los derechos humanos provocar tensiones en el entorno escolar? Sí, cuando no existe congruencia entre lo establecido en normas y leyes con la práctica o cuando entran en conflicto dos o más personas por la defensa de sus derechos. Y esto no

solo habla de los alumnos o padres de familia como usuarios del sistema educativo, habla también de las tensiones que emergen al interior de los centros escolares en los que hay conflictos entre docente o ente autoridades y docentes. Cuando los conflictos o la defensa de los intereses no se abordan de la manera adecuada, corremos el riesgo de transgredir o violar algún derecho.

### **Educación en derechos humanos**

Otra vía de análisis es educar en DDHH. Una de las principales preocupaciones de los gobiernos es el aprendizaje de los derechos humanos como parte de su preparación para la vida como ciudadanos. Un ciudadano es una persona que vive en un lugar determinado y pertenece a la sociedad con la cual convive, tiene obligaciones y derechos otorgados por el Estado. Ese ciudadano se construye desde pequeño, desde la casa y la escuela, aprende a convivir siguiendo las normas y los valores que le permiten regularse y convivir armónicamente con otros. Mientras las reglas nos sirven para guiar nuestras acciones individuales y colectivas, diferenciar lo permitido de lo prohibido y responsabilizarnos de ello. Los valores son cualidades que caracterizan a una persona y se manifiestan en cada una de sus acciones, por ejemplo, cuando un niño es respetuoso con sus padres, solidario con sus amigos o tolerante con quien tiene una opinión diferente de la suya.

Ambos son adquiridos en la casa, la escuela y los primeros círculos sociales. Principalmente con el ejemplo, pero también con actividades dirigidas e intencionadas que les permiten ponerlos en práctica. Así mismo, en la escuela los responsables de la importantísima labor de educar además de dirigir sus esfuerzos pedagógicos deben conducirse de forma congruente con las normas y valores que desean inculcar ya que estos robustecen los DDHH. Educar en derechos humanos es algo mucho más amplio que leer textos o aprender procedimientos de memoria, deben permear la vida escolar para entender

y aprender de manera vívida conceptos como la tolerancia, la justicia, la desigualdad, la solidaridad y la paz. Así también, servirán de herramientas para la resolución no violenta de los conflictos

La escuela es al espacio fundamental para formarse como ciudadano, por eso es responsabilidad de docentes además abrir espacios y tiempos para la participación permanente promoviendo intercambios, debates, votaciones, asambleas y muchas otras actividades. Actividades en las cuales intercambian sus puntos de vista. Expresan sus opiniones y toman decisiones democráticas tomando en cuenta el punto de vista de otros y pensando en el beneficio común. La confianza y la competencia para participar se adquieren poco a poco, con la práctica. No se puede esperar que repentinamente los niños, al cumplir la mayoría de edad, se conviertan en adultos participativos y responsables sin experiencias previas. Por lo tanto, considero que los verdaderos espacios de participación deben ser lugares de intercambio y encuentro de ideas y el primer paso para poder transmitirlos es que el docente y todo el colectivo los practique. En consecuencia, concibiéndola a la escuela como un campo de preparación para la vida ciudadana que debe darse en un clima de respeto, igualdad y libertad para opinar y tomar decisiones colectivas.

Muchos educadores argumentan que la organización y el clima escolar son factores importantes en la educación de los Derechos Humanos, por lo tanto, la congruencia mencionada en párrafos anteriores obliga a autoridades y a docentes a adquirir conocimientos, herramientas y actitudes que les permitan mantener esa coherencia entre el decir y el hacer. Mostrar a toda la comunidad escolar mediante las relaciones interpersonales que establecen, que se conducen bajo estos principios de legalidad como son: las normas, los valores y los derechos humanos. En nuestro país son las escuelas de educación básica donde se deposita esta responsabilidad. Por tal motivo se hace necesario

vislumbrar cómo lo plantea la Nueva Escuela Mexicana desde sus documentos base en relación con la integración de estas dos vías de análisis en sus documentos preliminares.

### **Nueva Escuela Mexicana, Derechos Humanos y su posible repercusión en la convivencia escolar.**

El sistema Educativo Mexicano ha vivido a lo largo de su historia múltiples cambios. Actualmente tenemos una propuesta en construcción denominada Nueva Escuela Mexicana que se desprende del proyecto de nación del presidente en turno. La pertinencia de abordarla en este documento responde a que la propuesta de intervención con un dispositivo, así como los resultados o avances obtenidos, se dan durante este proceso de cambio. Aunque son documentos de trabajo, se puede vislumbrar a la lectura que hay una intención de abonar a la convivencia escolar, con un enfoque de derechos humanos y cultura de paz. Fundamentados en las tendencias internacionales a las cuales debemos apegarnos.

Una maquinaria se ha puesto en marcha, en el año escolar 2023-2024 la NEM ha iniciado el viaje, la imagino como una locomotora que promete arrasar a su paso lo construido anteriormente, recorrerá los caminos conocidos de una forma distinta, en la estación se afinan los últimos preparativos, seguramente sus constructores aprovechan el tiempo para: engrasar los rieles, completar la carga, modificar la ruta y ajustar la maquinaria. Es decir: se capacita a los docentes, recogen propuestas, se fortalecen los documentos que la rigen y se construyen materiales adicionales. Esta locomotora será puesta en marcha por miles de docentes que manera deseable, deberán revisar sus prácticas, ajustarlas a los postulados de esta nueva propuesta y, en el mejor de los casos, mejorar sus competencias docentes. Aunque con sus reservas, tomamos este referente ya que tangencialmente atraviesa el dispositivo. Conocemos algunos de los documentos publicados recientemente, que nos permiten conocer en un principio el modelo educativo a

implementar. Subamos a esta locomotora y aprovechemos la pausa para explorar lo que el Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 aportan en materia de DDHH y a la convivencia escolar.

El Marco curricular y el Plan de estudios de la llamada Nueva Escuela Mexicana, están formados por una serie de vagones entrelazados que recorrerán las vías de la educación en México. Estas vías formadas por un Nuevo Proyecto de Nación materializado en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y el Programa Sectorial de Educación 2020-2024, así como una sociedad diversa y en constante transformación que caminan paralelos a pesar de las dificultades que ello representa.

El marco curricular presenta un diagnóstico del hecho educativo, que identifica como principales problemáticas: las desigualdades que producen exclusión; los sistemas de evaluación que segregan y limitan al estudiantado; los efectos de una pandemia reciente, traducidos en pobreza, deserción y falta de acceso; estima los porcentajes de niñas, niños y adolescentes que no asisten a la escuela y cómo, a manera de un embudo invertido, se van reduciendo las oportunidades para llegar a la educación superior.

En relación con los grupos vulnerables, destaca el rezago educativo de las poblaciones indígenas, afrodescendientes y marginadas, sin dejar a un lado el racismo del que son víctimas. La discriminación y violencia de género, vivida principalmente por las mujeres, niñas y grupos de la diversidad sexual. Caso especial y poco mencionado en el documento son las personas con discapacidad de quienes solo se menciona que sólo alcanzan en promedio de 5.6 años de escolaridad. Sin dar más detalles de las eventualidades a las que se enfrentan. Caracteriza también las condiciones de las escuelas generales a diferencia de las escuelas indígenas que se ubican en localidades de alta y muy alta marginación. Aunado a esto reconoce una reducción en la matrícula de

instituciones formadoras de docentes y por otro lado las limitantes que representa el acceso a las redes y los dispositivos electrónicos. (DGDC, 2022).

En función del diagnóstico, el Marco Curricular de la Educación Básica, propone como uno de los elementos centrales de la política curricular el derecho a la educación. Menciona que la educación básica debe ser integradora y por lo tanto no se deben tolerar desigualdades de ningún tipo, que en las aulas se debe promover la convivencia entre estudiantes diversos garantizando así el cumplimiento al derecho humano a la educación, mediante el respeto a su dignidad. Invita a que los proyectos educativos promuevan relaciones en un marco de reconocimiento y valoración independientemente de las condiciones personales.

Por otra parte, advierte el interés superior de niñas niños y adolescentes, en el sentido de hacer posibles sus derechos no siendo discriminados y mediante el acceso y permanencia a la educación. En cuanto a los docentes propone que estos conduzcan procesos formativos y dialoguen con las y los estudiantes en un sentido crítico de respeto mutuo incluyente y equitativo. Por último, resalta el principio de inclusión como elemento fundamental para la igualdad y el reconocimiento de la diversidad dentro del sistema educativo nacional. Como podemos apreciar la reforma constitucional permea los documentos que cómo docentes nos rigen, incorporando en ellos el enfoque de derechos humanos.

Estas consideraciones impactan en la vida escolar, específicamente en la convivencia escolar, es decir en la forma en la que se relacionan los integrantes de una comunidad escolar determinada. Es pertinente agregar también que el Marco Curricular, así como el Plan y Programas de Estudio ponen especial atención en los contextos, situando al centro de las acciones a la comunidad en la cual están insertas las escuelas, a recuperar la relación y cercanía con estas para articular sus acciones.

La escuela pública es un sistema social y es responsable de generar relaciones pedagógicas que no pueden estar orientadas rígida y exclusivamente a objetivos académicos, sino que estos deben ser parte de una diversidad de relaciones pedagógicas, culturales y sociales que fortalezcan la vida comunitaria dentro y fuera de la escuela (DGDC, 2022, p. 82)

Propone que dentro de las comunidades los sujetos procuren el cuidado mutuo mediante un proceso formativo en el que se propicien el aprendizaje y la transmisión de valores, lo que representa una contribución verdaderamente significativa para el bienestar de niñas, niños y adolescentes. Muchos de estos factores sin duda, condicionan la convivencia escolar, entendiendo como convivencia escolar según Fierro (2013) al conjunto de prácticas relacionales de quienes que participan de la vida cotidiana en las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa. A primera vista parece que estos documentos preliminares ponen también especial atención en este tema.

La misma autora define tres atributos de la convivencia escolar: es inclusiva, en tanto favorece la pertenencia al grupo, reconoce la dignidad de todas las personas, valora las diferencias y la pluralidad y promueve el reconocimiento de los logros y necesidades de otros. Es democrática, cuando promueve la participación y corresponsabilidad, coadyuva a regular la vida en común y el manejo adecuado de las diferencias y los conflictos. Asegura las decisiones participativas a partir de un diálogo reflexivo y, finalmente, es pacífica cuando incentiva interrelaciones humanas basadas en los valores, considera la reparación del daño y está a favor de la prevención de conductas de riesgo y cuidado de los espacios y bienes individuales y colectivos (Fierro, 2013).

La revisión de estos conceptos nos conduce a interrogarnos, de qué manera el Marco Curricular y el Plan de Estudios De Educación Básica (DGDC, 2022) aportan a la convivencia escolar democrática, pacífica e inclusiva. Para tal efecto haremos una breve descripción de la forma en la que se organizan algunos elementos del currículo.

En su primer apartado el Marco curricular define la educación como un derecho humano, la escuela como un espacio de transformación y asume la diversidad como punto de partida de los procesos de aprendizaje, por lo tanto, la visión de lo comunitario como horizonte de la educación básica. Reconoce que el proceso de enseñanza aprendizaje es atravesado por procesos familiares, comunitarios, sociales y económicos que influyen en la vida escolar y por lo tanto pone al centro a niñas, niños y adolescentes, miembros de la comunidad, (ver Figura 9).

Fig. 9

Elementos representativos del marco curricular de la NEM (DGDC, 2022 p. 150)



Esta representación en forma de flor alude a un proceso vivo y dinámico en el que el docente puede elegir de acuerdo con las condiciones de su contexto y derivado también del Plan Analítico de su escuela, considerando tanto los ejes articuladores, así como los

campos formativos que van a determinar su práctica. La forma de estructurar sus actividades tendrá entonces que atender las necesidades para resolver los problemas de convivencia o bien favorecer la sana relación de los integrantes del colectivo: el alumnado, el colectivo docente, los padres de familia, los directivos y las autoridades educativas. Pensando en los atributos de la convivencia me di a la tarea de hacer algunas puntualizaciones que de forma preliminar pueden relacionarse con estos atributos a partir de la lectura del primer documento de trabajo que fue del conocimiento público del marco curricular y el plan de estudios de educación básica. En él se reconoce que se comienzan a integrar de manera intencional estos atributos. La forma en cómo se expresen, así como sus resultados nos tocará verificarlo ciclos escolares más adelante.

La convivencia escolar es inclusiva cuando:

- ✓ Desde el artículo 3ro. Constitucional se garantiza el derecho a de acceso a todas las niñas, niños adolescentes y adultos, se considera la diversidad y no se toleran las desigualdades.
- ✓ En la ley General de Educación se garantiza el respeto a su dignidad y el desarrollo efectivo de su bienestar.
- ✓ Reconoce el derecho de NNyA a no ser discriminados impidiendo así la falta de acceso y permanencia a la educación, así como los beneficios que de ella derivan tales como las becas.
- ✓ Involucra a los distintos miembros de la comunidad, principalmente a las familias como apoyo a la labor docente y al aprendizaje.
- ✓ Cuando el docente tiene la capacidad de plantear actividades diferenciadas de acuerdo con los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.
- ✓ Se propone que las escuelas normales definan su currículo respondiendo a la diversidad de realidades sociales, territoriales y educativas de sus comunidades.

- ✓ Se consideran la diversidad de saberes en cada tipo, nivel, modalidad y opción educativa.
- ✓ A partir de la diversidad se construye lo común, por lo tanto, los contenidos son interpretados por los docentes y les otorgan sentido y significado en relación con sus comunidades.
- ✓ Se destaca un enfoque intercultural.

Es democrática debido a que:

- ✓ Promueve la participación del alumnado en sus procesos formativos.
- ✓ Reconoce al docente como un agente que promueve procesos formativos basados en el diálogo con y entre los estudiantes.
- ✓ Favorece el reconocimiento de los valores, reglas, tradiciones, herencias y saberes locales, regionales, nacionales y universales.
- ✓ Reconoce la libertad de los docentes para resignificar contenidos de los programas de estudio, los materiales y las necesidades considerando las condiciones de su contexto.
- ✓ La evaluación se define formativa y promueve la participación del alumnado, además de ser punto de partida para la toma de decisiones.

Es pacífica cuando:

- ✓ Promueve relaciones armónicas entre los sujetos en un marco de reconocimiento y valoración de la diversidad.
- ✓ Reconoce el interés superior de niñas, niños y adolescentes, sus derechos y pleno desarrollo destacando una vida libre de violencia.
- ✓ Se promueve un respeto mutuo e incluyente y equitativo en el proceso de enseñanza aprendizaje
- ✓ Se atienden las conductas de riesgo y se promueven hábitos de vida saludables.
- ✓ Se considera el cuidado de los bienes materiales y medio ambiente.

Por otra parte, el Plan de Estudios organiza los elementos del currículo en una estructura que define los elementos que podemos analizar en relación con la convivencia por lo que solo nos referiremos a los ejes articuladores, los proyectos y el papel docente referido desde el marco.

Volviendo a la metáfora, pensemos en los durmientes sobre los cuales avanzará la locomotora, estructuras sólidas que soportan la gran maquinaria y que a su paso se impregnan de las propuestas vertidas en los siete ejes articuladores, (ver Figura 10) los cuales se refieren a temáticas de relevancia social que pueden abordarse en uno o más de los cuatro campos formativos y que sin duda favorecen la convivencia escolar.

Figura 10

Ejes articuladores del currículo de Educación Básica de la NEM (DGDC, 2022 P. 91)



El eje de la inclusión que prioriza la vida y la dignidad humana, la educación intercultural y privilegia la democracia participativa, estrechamente relacionado con el primer atributo. Éste en particular se deriva de la Estrategia Nacional de la educación Inclusiva. El pensamiento crítico, como un conjunto de capacidades reflexivas, argumentativas y participativas para responder a fenómenos históricos y culturales.

Propiciando así una participación y democrática no solo de los alumnos sino de todos los miembros de la comunidad. La interculturalidad crítica, que propone construir formas de relación horizontales y simétricas ante la diversidad y sus expresiones, permitiendo al docente que promueva proyectos de solidaridad e intercambio que reconozcan las contribuciones de cada una de ellas, lo cual promueve claramente una convivencia inclusiva. La identidad de género, que incentiva formas de trato respetuoso e inclusivo, así como interacciones pacíficas de tolerancia y aprecio del otro. Desechando las actitudes de discriminación, violentas y hasta bélicas a los grupos vulnerables que puedan ser reproducidas como modelos y patrones de desigualdad. Elementos no menos importantes son la propuesta de utilizar el lenguaje incluyente y la modificación en la elaboración y uso de materiales escolares con una perspectiva de género. El eje de vida saludable estrechamente relacionado con la convivencia pacífica en el sentido del buen vivir en comunidad, promoción de un trato ético y responsabilizándose del cuidado individual y colectivo. No solamente entre los individuos, también con el medio ambiente. El fomento a la lectura y escritura como una forma de convivencia inclusiva tomando en consideración a las lenguas maternas, extranjeras y olvidadas y como un derecho y posibilidad a la participación. Por lo tanto, se destacan los atributos de inclusiva y democrática. La educación estética, como un recurso para la integración social, el autoconocimiento y la posibilidad de favorecer la cohesión social. Además de utilizar las diversas expresiones artísticas para la formación de ciudadanos sensibles, tolerantes y creativos capaces de afrontar los conflictos.

Como puede observarse, con base en los ejes articuladores se requiere de un trabajo interdisciplinario en el que los docentes deberán trabajar estrechamente. Finalmente, no hay que olvidar a los pistones que movilizan la ingeniería de esta propuesta. Por una parte, la metodología propuesta y por el otro el papel del docente.

El Plan de Estudios para la Educación Básica (DGDC, 2022) considera a los proyectos como la forma de articular los elementos del currículo y poner en marcha la locomotora. Lo cual requiere y fomenta a su vez, que las interacciones dentro, fuera y entre todos los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje promuevan un trabajo colaborativo que definirá las formas de interacción. Y que en esta ocasión se visualizan más flexibles, horizontales, democráticas y tendientes a la construcción de entornos pacíficos. En referencia al conductor, el docente es concebido como un agente fundamental en el proceso educativo, un transformador social que tiene como misión: conducir procesos formativos mediante la interlocución con la diversidad. Habrá que apostar en la autonomía profesional y a la autoevaluación que éste hace de su práctica.

Esto explica la pertinencia de fortalecer la convivencia escolar en el colectivo. La nueva propuesta demanda un clima escolar y laboral favorable, que permita el trabajo colaborativo en el que el docente tendrá que proponer y planificar proyectos integradores, lo que supone entonces la participación de dos o más profesionales en un trabajo cercano que implica entonces cambios en las dinámicas de la convivencia escolar.

Al interior de los Centros de Atención Múltiple, será necesario revisar en colectivo los cambios que deben promoverse en la organización, gestión y prácticas docentes para que ahora con mayor énfasis se tome en cuenta la inclusión como una de las estrategias para garantizar la participación plena de todo el alumnado respetando sus formas de expresión, el reconocimiento de los aportes que las diferentes culturas pueden hacerse entre sí, y el respeto a la dignidad humana, entendiendo además que la condición de discapacidad es solo una de las manifestaciones de la diversidad, pero que existen muchas otras que la acompañan. Este tipo de servicio puede y debe ser un modelo o marco de referencia para otros servicios ya que desde su origen tiene el propósito de promover la

inclusión y además cuenta en su organización a un conjunto de especialistas con la formación y la experiencia necesarias para llevarlo a cabo.

Motivo de análisis en unos años será: si las expectativas de la Nueva Escuela Mexicana fueron soportadas por la capacidad del actual sistema educativo, si la vigencia de la implementación de un programa y su continuidad determina su impacto y finalmente cuáles fueron los efectos de la función social de la educación en el desarrollo social, la economía y la movilidad social. Pero será de mayor interés conocer el tipo de ciudadanos que entre todos los involucrados logramos formar.

### **Concepto de convivencia escolar**

El ser humano de forma natural establece relaciones con las personas con las cuales se rodea, éstas son influidas por los factores sociales, económicos y culturales que suceden en un tiempo determinado y que tienen una particular forma de establecerse de acuerdo con el contexto. Observar y analizar el cómo se dan estas interacciones resulta interesante cuando queremos estudiar los fenómenos que ocurren a partir de ellas.

Convivencia es un término empleado por 1ª vez en la historiografía española a principios de 1900, se utilizó para describir la edad de oro en la que convivían cristianos, musulmanes y judíos durante la edad media, capaces de establecer relaciones pacíficas a pesar de las diferencias y tensiones (Carbajal, 2013, p. 13).

De acuerdo con la autora existen diferencias entre el término anglosajón equivalente a convivencia y que es definido cómo coexistencia. - relación de personas que viven juntas y comparten un espacio sin agredirse, pero sin actuar entre ellos. Desde su punto de vista, la convivencia es, además de vivir juntos, la forma en la cual los seres humanos se relacionan al coexistir en un espacio determinado estableciendo interrelaciones positivas y no violentas en los planos personal, social, económico y cultural.

Esta acepción de convivencia muestra un panorama muy conveniente al adjetivarla como positiva y noviolenta, sin embargo, sabemos que el fenómeno es aún más complejo y que pueden existir también condiciones adversas no por ello negativas. Ampliando el rango de formas de convivencia, por lo tanto, podemos decir que hay tantas formas de convivir como relaciones existentes.

A partir de 1990 españoles y latinoamericanos lo retoman el concepto de convivencia, como una respuesta a los efectos de la violencia imperantes en la época. Es por muchos de nosotros conocido que a partir de esa década los índices de violencia comenzaron a incrementarse y surgió una preocupación mundial por las causas y sus efectos. Es así que se propone incluirlo como uno de los 4 pilares de la educación propuestos por la UNESCO: El concepto de convivencia sirve de núcleo para el pilar Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás.

De acuerdo con el pensamiento de Delors, de esta manera, este pilar era resignificado como uno de los propósitos de la educación. En sus palabras el descubrimiento del otro y en consecuencia el reconocimiento de uno mismo, sirven para evidenciar la diversidad de la especie humana en una condición de empatía por los semejantes. Por otra parte, promueven la participación en proyectos comunes para evitar o aprender resolver los conflictos, durante las realización de tareas colectivas (Delors, 1999). Es a partir de este referente que la convivencia en el contexto educativo comienza a cobrar importancia. Compartimos en este trabajo la inquietud por estudiar un fenómeno aún más complejo, la convivencia escolar, formada por la multiplicidad de relaciones sociales que se construyen día a día en las instituciones escolares. Fierro (2013). Quien la define cómo:

El conjunto de prácticas relaciones de los agentes que participan de la vida cotidiana en las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento

sustancial de la experiencia educativa y por lo tanto dan procesos de inclusión- exclusión. Participación segregación y solución pacífica o violenta de los conflictos (Fierro, 2013, p. 80).

Una acepción apreciación complementaria sería:

Si queremos comprender cómo funciona un centro educativo, en el plano humano, hay que describir y comprender cómo se configuran los procesos de comunicación, de sentimientos, actitudes y valores, pero también de roles, estatus y poder, dentro de cada uno de los microsistemas de relaciones interpersonales que existen en él" (Ortega, 1998, p. 84).

De la primera es de mi especial interés, además de las formas de convivencia, el conocer cómo se abordan los conflictos, y de la segunda, identificar los procesos de comunicación, así como los roles de estatus y poder que en mi experiencia están íntimamente relacionados con la gestión y el liderazgo y que determinan en las instituciones escolares las formas de convivencia.

Para el análisis y la atención de la convivencia escolar, Fierro establece dos enfoques, el enfoque normativo prescriptivo que tiene como ejes la prevención de la violencia y la considera como parte de la calidad en la educación, y en segundo término el enfoque analítico que comprende la convivencia como fenómeno relacional.

En el primero de distinguen estrategias de carácter restrictivo, así como de carácter amplio o comprensivo. Las estrategias de carácter restrictivo están encaminadas a la disminución de la violencia, pretenden reducirla haciendo énfasis en el control de las conductas de los estudiantes y están relacionadas con el pace-keeping o mantenimiento de la paz. Como otra característica, pretenden legitimar a la autoridad basándose en el principio de seguridad ciudadana. Las vemos materializadas en estrategias de tipo punitivo

las políticas de cero tolerancias enfocadas a individuos o grupos problema, sus resultados pueden ser eficaces a corto plazo, no atiende las causas. Son programas para reducir y prevenir la violencia con acciones correctivas encaminadas a desarrollar habilidades socioemocionales y modificación de conductas agresivas. Por el contrario, las estrategias de carácter amplio o comprensivo pretenden establecer relaciones más democráticas y crear estructuras de participación como elementos esenciales para la construcción de paz, concibiéndola desde su acepción de paz positiva. En este sentido, la escuela interviene con estrategias pedagógicas que involucran la práctica docente y la gestión escolar y con la visión de un acceso equitativo a la educación.

Para el desarrollo de este trabajo nos identificamos con las estrategias de carácter amplio ya que permiten mediante el dialogo, construir comunidades armónicas, identificar las relaciones de poder y hacerlas más horizontales mediante la participación, equitativas y justas. Por ejemplo, aquellas que tengan como propósito, modificar la práctica docente y mejorar la gestión a favor de la convivencia.

Mientras que el enfoque analítico intenta comprender e interpretar lo que acontece durante las interacciones de los procesos micro políticos, culturales y de gestión. Esto abona a que el análisis de la convivencia escolar como fenómeno relacional debe considerar las pautas socioculturales, así como las interacciones sociales que están compuestas por en marco político institucional de la escuela en el que se definen las normas, reglas, funciones, roles y responsabilidades y que dan estructura al quehacer educativo. En la cultura escolar las personas siguen e interpretan las reglas de acuerdo con su experiencia, pero también están presentes sus creencias, principios y valores y, por último, se distingue la gestión escolar en la que directivos y docentes configuran sus actuaciones y definen su modo lograr los objetivos educativos.

Una de las problemáticas a las que se enfrentan las y los docentes es la forma en que se implementan la mayoría de las de estrategias en las escuelas, casi siempre de manera vertical, precipitadas y urgentes, desde la necesidad de responder a un caso aislado, regional o respondiendo en el mejor de los casos a una tendencia internacional. Este choque provoca en las y los docentes desinterés, oposición e incertidumbre por no responder a sus necesidades de acuerdo con su contexto por lo que no le son significativos. Generalmente estas estrategias se aplican de forma temporal sin tener seguimiento y algunas otras el enfoque no estás sintonizado o presente en el currículo. Otro de los avatares a enfrentar es el consenso grupal, el establecer mecanismos de aplicación, criterios y estrategias de implementación en las que se siga, además de la norma establecida, procedimientos similares. En otras palabras, la importancia del trabajo colaborativo entre los implicados para gestionar la convivencia escolar en la misma dirección y con congruencia.

La oportunidad de crear un dispositivo de transformación que pretende mejorar o solucionar una problemática que se ha detectado en un espacio y tiempo determinado, derivado de un diagnóstico y considerando la mayoría de las variables posibles, puede tener mayor validez, a diferencia de las estrategias enviadas generalmente por la autoridad. Surge de las necesidades de un colectivo, es construida por este bajo la guía de un liderazgo y considera por su naturaleza las condiciones idóneas para su aplicación. Entre las condiciones necesarias hay que tener en cuenta el clima escolar imperante, de este muchas veces depende que la colaboración entre sus miembros abone a la implementación de las estrategias, se propicie una buena comunicación entre ellos. De lo contrario un clima escolar desfavorable puede generar actitudes poco favorables para el trabajo conjunto, no posibilita la comunicación entre sus miembros y por consecuencia las acciones o estrategias no tienen éxito.

Es en este momento cuando conviene diferenciar los términos que en la literatura muchas veces se usan como sinónimos, pero que en realidad responden a situaciones distintas. La cultura escolar “se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar” (Stolp, 1994 citado en Elías 2015, p.288). En otras palabras, es la forma en la que se hacen los procedimientos, rituales y actividades propias de la escuela y que tienen implícitos los valores y creencias construidas al largo del tiempo por el colectivo. Describir la cultura escolar ya sea en la contextualización o evidenciarla en un diagnóstico nos dará algunas pistas de cómo es la organización en la escuela, la que muchas veces es inamovible, otras disfuncional, algunas veces sin un orden lógico aparente. Y que puede ser funcional o disfuncional para la misma institución sin que los involucrados se hayan detenido a pensar en esto. El no hacer una pausa para reflexionar cómo es nuestra cultura, puede arraigar vicios o prácticas inadecuadas.

Por otro lado el clima escolar es “La percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar sea a nivel de aula o de centro, así como de contexto” esta definición de Cornejo y Arredondo (2001, p. 5) es muy similar a la siguiente: “El clima escolar de un establecimiento educacional hace referencia a la percepción que tiene todos los integrantes de una comunidad educativa tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales” (Aron y Milicic, 2017, p. 22). Identificar el clima escolar de una institución requiere de una agudeza especial de observador, de registrar y analizar minuciosamente los comportamientos explícitos, así como los que de manera velada reflejan lo que ocurre en las instituciones. Leer entre líneas, identificar lo que está inmerso en los mensajes, en el tono o en la vía por la que son enviados. Observar las interacciones, los espacios y las formas corporales de

conducirse. Ciertamente quienes pertenecen a una institución escolar tienen una percepción individual que algunas veces es compartida por otros, comúnmente encontramos en las escuelas dos grandes grupos que perciben dos situaciones antagonistas y también podemos encontrar casos en que la mayoría comparte la misma percepción.

En mi experiencia he logrado observar diferencias en la forma de adjetivar, caracterizar o definir cómo se dan las relaciones dentro de una escuela. Algunas veces incluso esta diferencia en las percepciones crea antagonismos. No siempre es explícita, pocas veces se verbaliza, flota como una nube entre los pasillos, las aulas y las instalaciones de la escuela, muchas veces se niega o se maquilla. ¿Por qué? Porque a los seres humanos nos cuesta trabajo mirarnos, reflexionar de manera sincera sobre nuestro actuar y permitirnos modificar. También porque la labor docente es tan absorbente y demandante que podemos pasar mucho tiempo en una institución e ir la reproduciendo por inercias, por costumbre o porque simplemente pensamos que así funcionamos bien. Otra razón pudiera ser porque no ha habido alguien que intente desmadejar los problemas y asumir la responsabilidad de tomar acción, en otras palabras, ejercer el liderazgo, ser proactivo para solucionar una problemática.

Los mismas autoras Aron y Milicic (2017) definen que los climas escolares, a los que también llaman climas sociales, pueden distinguirse como tóxicos y nutritivos. Y para identificarlos describen algunas manifestaciones que los caracterizan.

Tabla No. 3

Características que describen un clima social tóxico y uno nutritivo en el contexto escolar.

<b>Características nutritivas</b>	<b>Características tóxicas</b>
Percepción de un clima de justicia	Percepción de injusticia
Reconocimiento explícito de los logros	Descalificación y / o ausencia de reconocimiento

Predomina la valoración positiva	Predomina la crítica
Tolerancia a los errores	Sobre focalización en los errores
Sensación de ser alguien valioso	Sensación de ser alguien invisible
Sentido de pertenencia	Sentido de marginalidad, de no pertenencia
Conocimiento de las normas y consecuencias de su transgresión	Desconocimiento y arbitrariedad en las normas y consecuencias de su transgresión
Flexibilidad de las normas	Rigidez de las normas
Sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad en sus diferencias	No sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad en sus diferencias
Acceso y disponibilidad de la información relevante	Falta de transparencia en los sistemas de información
Favorece el crecimiento personal	Interfiere con el crecimiento personal
Estimula la creatividad	Pone obstáculos a la creatividad
Permite el enfrentamiento constructivo de conflictos	No enfrenta los conflictos o los enfrenta autoritariamente

(Aaron y Milic ,2000, p. 23)

La distinción entre estos dos tipos de clima escolar permite identificar si este incide en la cultura escolar y por otro lado en la gestión de la convivencia escolar. Lo que los alumnos observan de sus docentes es el ejemplo de lo que ellos van a reproducir, son los modelos y pautas de actuación. Lo que los padres de familia perciben de las relaciones en la escuela, muchas veces determina su participación en la institución. Las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad en sentido vertical u horizontal nutren esa percepción. Para quienes estamos interesados en el tema, será entonces pertinente primero identificar y analizar, y, en consecuencia, intervenir en las relaciones mostradas por el colectivo docente, construir climas escolares nutritivos para favorecer la convivencia.

Intervenir requiere de involucramiento, liderazgo e implicación en un proyecto. Quien ejerza el liderazgo deberá entonces coordinar los trabajos individuales para lograr un trabajo colaborativo. Intervenir en la gestión de la convivencia escolar es un gran proyecto, es un compromiso con el otro, pero también un compromiso con uno mismo, cambiar patrones en los otros supone revisar y cambiar los propios.

## **Liderazgo y gestión en la escuela a favor de la convivencia**

Una forma descriptiva para entender lo que es ser un líder, es: la forma de cómo un individuo dirige a un grupo para el logro de un fin común. Si bien, es una forma general de describir lo que sucede en un grupo, por ejemplo, de trabajo, donde existe un líder (jefe) quien dirige a un grupo de personas (empleados) los cuales tienen que cumplir una serie de tareas para ejecutar en un determinado tiempo con el fin de obtener a cambio una remuneración monetaria. La descripción pudiera ser fácil y entendible, pero más allá de dicha explicación, varios autores, principalmente de formación social, coinciden que en el liderazgo subyacen diferentes formas de ejercerlo, las cuales están estrechamente vinculadas a circunstancias y objetivos del grupo.

Siendo así, existen diversas definiciones sobre liderazgo, la mayoría de ellas se basan en la del sociólogo Max Weber (Deusdad,1999) quien entrelaza el poder y la autoridad en la aplicación del Liderazgo, siendo el Poder, para él, la capacidad para obligar a alguien a realizar algún acto o situación, lo quiera el sujeto o no, pero al introducir la Autoridad, lo concibe como el sutil arte del convencimiento para que un sujeto realice dicho acto con disposición y entrega, y que al mismo tiempo tenga un objetivo común consciente de que es libre de hacerlo o no. De esta manera entendemos al Liderazgo como una forma de transmitir mediante el razonamiento lo que se desea y al mismo tiempo se ejerce una escucha activa sobre lo que desea el otros para unificar ideas sobre el fin común dando paso a la participación de unos y otros cuya características primordial es la de excluir los sentimientos en la relación y el comportamiento entre el líder y liderado; así, como menciona Hunter James “empieza con la voluntad, que es la única capacidad que tenemos, como seres humanos, para que nuestras acciones sean consecuentes con nuestras intenciones” ( Hunter, 1999 , p. 56).

Observar e identificar cómo se dan estas relaciones de poder en una organización, es la manera de entender el porqué de ciertas acciones, El equilibrio en el uso del poder de forma democrática se traduce en relaciones y climas escolares más nutritivos, y es más favorable para el trabajo colaborativo. Por el contrario, las desigualdades en el uso del poder o el uso de un librazo negativo contribuyen a los climas escolares tóxicos que derivan en acciones descoordinadas y que no coadyuvan a logro de objetivos comunes.

Y ¿Qué es lo que se requiere para ser un buen líder? Existen diversos tipos de personas que a su vez presentan un sinfín de personalidades, pero para llegar a ser líder es claro que debe de tener como componente de su personalidad comprometida la capacidad de ser empático, para trabajar en equipo, honestidad, habilidad de buena escucha y buena comunicación, asertividad, humildad, respeto, una buena capacidad de razonamiento y observación, ser un buen negociador, visionario. Así, cuando una persona se antepone como líder el/los otro(s) están convencidos de su capacidad para llegar al objetivo en común y pretender un cambio, dando paso a un rol de motivador y guía por las ya mencionadas características, (Llano. 2006, p. 55,56).

Conviene entonces pensar si los líderes en las instituciones escolares cumplen con estas características, son de manera natural elegidos para los cargos directivos o bien se pueden dar dentro del colectivo independientemente de su función. Normativamente el liderazgo debiera estar centrado en las figuras que dirigen la institución; ellos son quienes deben trabajar en algunas de las características descritas anteriormente. Sin embargo, no siempre es así. Por un lado, puede ser que la persona a cargo de una institución carezca de estas características o bien que la bandera sea tomada por alguien más, también puede suceder que los liderazgos tengan visiones distintas y que la falta de acuerdos cree antagonismos. Aquí es donde la comunicación y la asertividad juegan un papel

fundamental, no para menoscabar el trabajo de uno o de otro, sino como herramientas para el diálogo y, como consecuencia, el acuerdo entre ellos.

Revisemos entonces algunas ideas referentes al liderazgo escolar. “Se considera liderazgo escolar a la labor de movilizar en influenciar a otros para articular las intenciones y metas compartidas de la escuela y se conoce como la práctica del mejoramiento” (Leithwood, 2009, p. 20). Para que el liderazgo tenga un impacto en la mejora educativa, es necesario que se cumplan ciertas condiciones: que su influencia promueva el mejoramiento o cambio en la escuela, que el líder conozca y ponga en juego la motivación, las habilidades individuales y colectivas, que identifique las condiciones laborales y los niveles de aprendizaje del estudiantado. Formalmente es el equipo directivo quien lo lleva a cabo, pero puede ser llevado a cabo por otros miembros de la comunidad educativa.

El mismo autor identifica cinco tipos de liderazgo:

- Transformacional. - produce una transformación en la organización modificando comportamientos y prácticas para el cumplimiento de las metas.
  - Pedagógico o instruccional. - centrado en la labor docente, las buenas prácticas a favor del incremento de los resultados de aprendizaje.
  - Distribuido. - aprovecha las competencias de los miembros para resolver problemas. Promueve acciones conjuntas en medida de la colaboración apertura y confianza
  - De justicia social. - prácticas de equipos directivos para la inclusión y eliminar así condiciones de marginación.
  - Emocional. - motivación para el logro de un propósito común.
- Requiere de capacidades emocionales como la empatía y confianza a los demás.

En mi opinión quien ejerce el liderazgo debe conocer, trabajar y utilizar los cinco tipos propuestos según la problemática a resolver. Como personas nuestras habilidades y capacidades son distintas también, por lo que mi propuesta es un liderazgo compartido de dos o tres figuras que se complementen y vayan alternando su actuación para el logro de los objetivos institucionales y el desarrollo de las actividades. De acuerdo con mi experiencia, identifico que el liderazgo, aunque preferentemente lo deben ejercer los directivos, se debe reconocer que en ocasiones existen figuras fuertes y capaces para ejercerlo, es la habilidad de quien dirige una institución identificarlos y utilizar los liderazgos positivos para el beneficio común. También puedo decir que todo proceso de cambio necesita de un agente detonador que lo inicie y preferentemente lo lleve a término. Es decir, una persona que desee firmemente salir de la zona de confort pedagógico y quiera mejorar su práctica.

Al respecto la UNESCO plantea a partir de uno los objetivos de la agenda 2030 la necesidad de aumentar la oferta de un profesorado cualificado (UNESCO, 2016) así como fortalecer el liderazgo escolar para mejorar la enseñanza y aprendizaje. Para ello se vale del liderazgo transformacional e instruccional. El primero que se ocupa de la reorganización mediante procesos de gestión y el segundo pone el foco en la enseñanza y aprendizaje para la mejora de resultados. (UNESCO, 2021).

¿Tendrán que ver estos temas con la convivencia escolar? considero que sí. Las relaciones que se dan en las escuelas tienen que ver con la organización escolar, esto determina en gran medida la forma en la que se establecen. Por lo tanto, el papel que desarrollen los líderes escolares tendrá efectos en el entorno en el que se desenvuelve el colectivo. Uno de los ejes imprescindibles para el mejoramiento del clima escolar son los procesos de gestión, esto puede verse posibilitado o limitado según el actuar de quienes lideran una institución. Por tanto, el director y su equipo tendrán entonces que apostar por

la creación de climas nutritivos asegurando así que el clima escolar persistente en la escuela abone sana convivencia del colectivo. Si pensamos en una convivencia escolar relacionada con la gestión escolar, debemos de identificar las acciones de gestión. Partiendo de que es una acción conjunta y coordinada de la comunidad escolar, aspecto dinámico que se puede analizar y reconstruir la convivencia escolar.

Gestionar la convivencia escolar supone atender los procesos de inclusión, las prácticas de exclusión o marginación, la manera de enfrentar el conflicto, así como la relaciones de participación subordinación. (Fierro, 2013) Cuando esto se hace desde estrategias de carácter amplio en las que hay participación comunitaria, hay un intercambio equitativo de responsabilidades y existe un alto sentido de participación se está practicando un estilo democrático de gestión, en el que las reglas son claras y se mejora por consecuencia la calidad de las relaciones entre los adultos. Cuando se trata de responsabilidades y definiciones nos cuestionamos

¿A quién le toca gestionar la convivencia escolar? Una respuesta apresurada podría ser que nos toca a todos, sin embargo, la implementación de las prácticas reside en los directivos y los docentes pensándolo como una serie de acciones para resolver una problemática determinada.

Es entonces cuando se tiene que echar mano de una serie de recursos, actividades y estrategias para gestionar la convivencia escolar. Que parten desde la inclusión en el proyecto de la institución, sus metas, y por supuesto, la operación que involucra recursos, espacios, tiempos y responsables, así como su seguimiento. Otro de los retos puede ser el transversalizar estas estrategias vinculándolas al currículo etc. En otro sentido habrá que dar a estas estrategias un enfoque de inclusión, esto es no sólo dirigirlas a los individuos o grupos involucrados, sino también dirigirlas a TODOS. Pero

para esto se requiere una sólida formación docente con suficiente información, adecuada capacitación y acompañamiento cercano.

### **Inclusión como atributo de la convivencia escolar**

Sabemos que la inclusión es un término polisémico resultado de una serie de resignificaciones desde la Declaración de Salamanca hasta lo que se propone actualmente como inclusión, Término que inició con una visión de lo que era la integración educativa hasta nuestros días en los que se habla de culturas inclusivas donde se intenta que nadie quede excluido. Bien merece la pena hacer una revisión de diversos aspectos que circundan el término, especialmente la acepción que tiene como atributo de la convivencia escolar. Pero antes de ello es pertinente conocer la situación existente en nuestra región respecto de la inclusión.

Recupero el análisis realizado por Rosa Blanco (Blanco, 2011) en relación con la situación en América Latina respecto de la inclusión y que nos da un panorama amplio y preciso y actual. Ella quien concibe a la región como desigual y diversa, en la que predominan la exclusión social y educativa, aunado a una ineficiencia en las políticas públicas, que ha sido traducida en el incremento de la desigualdad y la pobreza. El descenso de un 40% de la población en su nivel socioeconómico y por último el descenso de los niveles de logro educativo. Aunado a esto la región está compuesta por una inmensa diversidad cultural en la que convergen pueblos originarios y afrodescendientes, población migrante y nuevas culturas urbanas. Lo que ha provocado desde la visión de la misma autora recuperar la propuesta de la Cepal que dice:

Para enfrentar el escenario de desigualdad, exclusión y fragmentación social y cultural, es necesaria una nueva agenda que considere, no solo en el discurso, la complementariedad entre crecimiento y

equidad, y entre competitividad y cohesión social, junto con el desarrollo democrático y ambiental, así como un nuevo equilibrio entre el Estado, el mercado y la ciudadanía, y pactos fiscales que involucren acuerdos políticos sobre el nivel, la composición y las tendencias en materia de financiamiento y gasto público (CEPAL, 2009, en Blanco, 2021).

Los efectos por lo tanto de la exclusión social son: el estar fuera de la escuela, el abandono escolar o la segregación y discriminación dentro de las instituciones educativas. En su artículo destaca cuáles son las principales consecuencias y reporta además cifras contundentes de las cuales sólo se mencionan las más relevantes. Para el análisis distingue los siguientes rubros: desigualdad en el acceso, desigualdad en la permanencia y conclusión de estudios y desigualdad en el aprendizaje.

Desigualdad en el acceso: identifica que la 1ª infancia es quien tiene menor acceso, a la educación inicial sólo accede del 5 al 12% de la población, el 70 % de los alumnos no asiste a los tres grados que comprende la educación preescolar. En el nivel primaria existe mayor equidad pues hay una cobertura de cerca del 90%, lo que muestra una mayor equidad y finalmente el nivel secundaria que tiene una matrícula aproximada del 85% pues considera una etapa en la cual se acentúan las desigualdades. Panorama menos alentador es el de las personas con discapacidad ya que de los menores entre seis y catorce años, sólo el 62% están escolarizados.

Respecto de las desigualdades en la permanencia y conclusión de estudios revela que depende de varios factores: el nivel de ingresos de la población observándose menor deserción en las poblaciones con mayores ingresos y acceso tardío o fracaso escolar en la población con menos recursos en las que sólo el 53.4 de la población concluye el nivel de secundaria. Del tipo de escuela, identifica que los alumnos concluyen la educación

básica en la siguiente medida: a las escuelas urbanas 96%, las rurales 85% y a las que asisten pueblos originarios o afrodescendientes 80%.

Por último, distingue las desigualdades en el aprendizaje diferenciando la inclusión en la escuela y la inclusión en el aprendizaje, en el que de acuerdo con la evaluación PISA se alcanzaron niveles de logro entre el 30 y 65% evidenciando así que el acceso a la escuela sólo es el primero de todos los pasos por recorrer en el camino de la inclusión. (Blanco, 2021, pp. 15 a 18)

Pero ¿Quiénes son los grupos más vulnerados? Por un lado, las Personas con discapacidad, los grupos de afrodescendientes y pueblos originarios que son segregados y discriminados y además las y los niños migrantes que por su situación han abandonado la escuela. Así también los menores que se dedican al trabajo infantil como consecuencia de la pobreza extrema de sus familias o bien por la explotación de que son objeto. Generalmente estos grupos no son visibilizados, carecen o se ven limitados de información y sufren discriminación. Si además uno de los educandos presenta la unión de estas características o una combinación de ellas, aumenta su vulnerabilidad sufriendo una múltiple discriminación.

La educación inclusiva como un componente del derecho a la educación obliga a definir acciones tendientes a mejorar la situación de los estudiantes., Sin duda estamos viviendo un momento histórico a partir de la reforma al artículo 3ro de la CPEUM en términos de inclusión. Falta tiempo para ver los efectos que esta reforma ofrece, por lo que hay que considerar los mecanismos o modificaciones necesarias para asegurar el cumplimiento de la norma.

El Artículo 3º constitucional, considera a la educación que imparte el estado como: democrática, de carácter nacional, que promueva una mejor convivencia humana, que sea

equitativa con especial atención a las personas vulnerables, promoviendo así políticas incluyentes y transversales. (CPEUM, 2011). El Artículo 16 de la Ley General de Educación contempla el criterio de educación inclusiva atendiendo al principio de accesibilidad, haciendo para tal efecto ajustes razonables que minimicen o eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación mediante los ajustes razonables. (LGE, p. 8). La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva propone atender a las diferentes expresiones de la diversidad que enfrentan tres tipos de barreras: estructurales, normativas y didácticas. La UNESCO concibe a la inclusión como un proceso orientado a responder a la diversidad incrementando su participación en la currícula y las comunidades de las escuelas (UNESCO, 2005 en: Blanco p. 12)

Así podemos pensar que la educación inclusiva como componente del derecho a la educación es un medio para lograr el acceso equitativo a una educación sin ningún tipo de discriminación. Se reconoce así a los grupos de atención prioritaria y en situación de vulnerabilidad, logro importantísimo para la implementación de políticas públicas.

Personalmente considero que la inclusión es un proceso de acciones encaminadas a favorecer el logro del aprendizaje considerando a la diversidad y transformando políticas, prácticas y culturas que eliminen y minimicen las barreras que los individuos puedan enfrentar.

¿Cuáles son las barreras que generan exclusión y marginación en la educación?

Hacemos nuevamente referencia a Blanco quien las distingue en externas e internas. Las externas son: el nivel socioeconómico y educativo de las familias que marca la diferencia en el nivel de apoyo que pueden proporcionar a sus hijos, el trabajo infantil como consecuencia de la pobreza que limita el acceso y permanencia, las condiciones inadecuadas de vida, salud y nutrición y las desigualdades ocasionadas por las estructuras y procesos o actitudes discriminatorias. En este mismo sentido el Maestro Escalante refiere

entre las problemáticas que se enfrentan para la integración escolar a partir de un estudio realizado a principios de los años 90. Entre las que distingue problemas metodológicos y organizativos. Los primeros se refieren a la identificación de las Necesidades Educativas Especiales, la elaboración de planes y estrategias didácticas y la evaluación entre otros. Y el segundo, que es de mi especial interés, los problemas organizativos entre los que menciona las normas institucionales el apoyo interdisciplinar, el seguimiento de la experiencia, y la relación escuela comunidad (Escalante, 2023). Aunque el concepto de integración ha sido rebasado ya por la mirada de la inclusión y la atención a la diversidad, las problemáticas no distan mucho de los problemas metodológicos y organizativos. Siendo estas últimas las de especial interés para el desarrollo del dispositivo de intervención, las estructuras y procesos de gestión en relación con la convivencia pueden influir en los procesos de inclusión.

Entre las internas se consideran la privatización creciente y el debilitamiento de la escuela pública debido a los costos de mantenimiento de las instituciones escolares y haciéndolos más onerosos para quienes tienen menos recursos, la segmentación de los sistemas educativos originando escuelas desiguales en sus condiciones, las desigualdades estructurales y procesos discriminatorios arraigados manifestados en sistemas educativos homogenizados y asimétricos que no responden a las necesidades por la condición de origen, etnia, general o discapacidad principalmente. Rigidez y falta de pertinencia en el currículo y de los procesos de enseñanza desarrollando prácticas pedagógicas uniformes y pruebas estandarizadas de evaluación. Finalmente falta de formación del profesorado y distribución inequitativa, docentes carentes de competencias para atender la diversidad y recursos humanos no asignados en lugares donde se necesitan.

Recuperando la necesidad de trazar una nueva agenda el desafío es importante. Nos toca a los docentes participar en el cambio principalmente eliminando formas de

discriminación, asegurando el cumplimiento de los sistemas de protección y garantía de los derechos humanos, así como atendiendo las medidas legales para su implementación. La actuación del docente tiene entonces que dar solución a los problemas que de la convivencia puedan emanar. Para lo cual se requiere: invertir y fortalecer al docente mediante la capacitación y formación continua.

Rescatando el papel del docente como agente de cambio reflexiono a partir de mi propia práctica y experiencia y enumero aquí algunas puntualizaciones necesarias para la inclusión:

- Mirar a la persona desde la perspectiva de la dignidad humana
- Establecer vínculos afectivos sanos respetuosos y armónicos en el entorno escolar
- Buscar y crear redes de apoyo para favorecer el proceso
- Pensar en las personas vulnerables desde la posibilidad y tendiendo a las altas expectativas de logro, independientemente de su condición
- Favorecer el cuidado y la protección de sus derechos sin que se conviertan en limitantes de su participación.
- Favorecer su integración a entornos con las condiciones que le permitan avanzar en su proceso de inclusión desde los primeros núcleos sociales como lo son la familia y la escuela.
- Definir los valores que rigen nuestro actuar
- Generar mecanismos de transformación que permitan la congruencia entre políticas, cultura y prácticas inclusivas.

En consecuencia, todos los estudiantes serían arropados, se promovería que participen genuinamente evitando la exclusión, se favorecería la sana interacción y por último se impactaría el nivel de logro.

Por lo tanto, requiere de un docente congruente en su actuar y sus prácticas, con deseos de mejorar y con un fuerte compromiso de implicación.

### **Prácticas pedagógicas y formación docente**

Es fundamental conocer las motivaciones de un profesor por transformar su práctica. Las razones personales y externas que le motivan a hacer un cambio son el factor decisivo para poner en acción una serie de estrategias que generen ese cambio. En esta sección se pretende clarificar la transformación en dos sentidos. Primero desde el aporte propuesto por Elliot (1991) referente a la transformación a partir de la reflexión y en la segunda parte desde la necesidad personal del docente por la autoformación, recuperando desde el concepto, su evolución histórica y como elemento fundamental el protagonismo en la autoformación del sujeto (Navia, 2006).

La investigación Acción, surge a partir de las reformas escolares de los años 60's en Inglaterra, como un movimiento para la reforma del currículo, a partir del cual se originaron nuevas teorías de aprendizaje que surgieron a partir de un proceso reflexivo. Ese proceso llevaba por lo tanto a la elaboración de nuevas teorías y como consecuencia a la transformación de las prácticas de los docentes. Elliot (1991) como uno de los principales representantes de la Investigación Acción distingue dos tipos de procesos reflexivos:

En el primero el profesor emprende una investigación sobre un problema práctico, cambiando sobre esa base algún aspecto de su práctica docente. El desarrollo de la comprensión precede a la decisión de cambiar las estrategias docentes. En otras palabras, la reflexión inicia la acción. En el segundo el profesor modifica algún aspecto de su práctica docente como respuesta a algún problema práctico, revisando después su eficacia para resolverlo. Mediante la evaluación, la comprensión inicial del profesor sobre el problema se modifica y cambia. Por tanto,

la decisión de adoptar una estrategia de cambio precede al desarrollo de la comprensión. La acción inicia la reflexión (p. 37)

Una de las características de la IAP, el carácter de cíclica recursiva, obliga al investigador a revisar de forma reiterativa durante el proceso de construcción del dispositivo, los referentes conceptuales al mismo tiempo que se va desarrollando la investigación, a enriquecerlos y modificarlos una vez que van surgiendo categorías de análisis que explican el fenómeno a estudiar (Pring, citado en Colmenares, 2012). Aprovechar la riqueza que nos dan diferentes disciplinas, enfoques, teorías, autores y la propia perspectiva del investigador, permitirá construir un referente teórico sólido y pertinente para explicar la realidad la cual debe dialogar con la información recabada en el estudio de campo, los instrumentos seleccionados y los resultados obtenidos.

Es pertinente relacionar la propuesta de la transformación de las prácticas docentes, con el concepto de autoformación propuesto por Navia (2006), quien recupera la idea del inacabamiento del ser humano que se va construyendo en su proceso de vida. En este mismo sentido, reconoce que la formación es al mismo tiempo un proceso individual y personal pero que no podría darse sin la relación con otros y que esto puede ir hacia el perfeccionamiento o bien hacia el deterioro. Ella misma hace un recorrido histórico desde el origen del concepto para concluir que actualmente el enfoque se centra en el “sujeto” como protagonista. Se le reconoce a éste un papel central (Carré, 1997, citado en Navia 2006 p. 30), en su deseo de oponerse a procesos formativos hetero estructurados (Verrier 2002, citado en Navia, 2006) creando así un nuevo paradigma.

El común denominador que prevalece en el concepto “auto” alude a la autonomía del sujeto en formación, dependiendo del contexto cultural se le denomina: neo-autodidaxia EN Francia, aprendizaje autodirigido en los países anglosajones, autoaprendizaje en -Cuba y autoeducación en Perú (Navia, 2006 p. 30).

La importancia de esta revisión radica en que, ligado a la propuesta de la IAP, el sujeto en formación es quien articula las acciones, y en un punto final se transforma a sí mismo. Además, se transforma en un colectivo al iniciar procesos compartidos.

La perspectiva. del pensar y del conocimiento se puede explicar por las idea siguiente [Solo puedo pensar y conocer por mí mismo], es decir, que el acto de pensar y comprender es considerado como un acto absolutamente solipsista, Sin embargo, este se realiza en un contexto cultural en el cual se comparten saberes reglas y valores. Es por ello que el pensamiento y la comprensión pueden ser experiencias autónomas, pero como se realizan en un mundo de intercambio, pueden surgir por tanto de experiencias compartidas y de la relación con otros en espacios tales como talleres, de grupos, acompañamiento u otras formas de relación. (Navia, 2006, p. 40)

En el sentido colectivo de la formación, recupero el texto *Ethos y autoformación docente*, Yurén (2005) hace un llamado a reflexionar acerca de mirar los dispositivos de formación docente para ver qué posibilita u obstaculiza la construcción de un *Ethos* autónomo y la implicación que tiene en sus procesos formativos. Ella define a un dispositivo en el campo de la educación como:

El término que se emplea para designar un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que al ponerse en movimiento conducen al logro de una finalidad educativa determinada la cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales” (Yurén, 2005, p. 32).

Es decir, un proceso de cambio o transformación en materia educativa que tiene como principal actor al docente, su participación en la operación de estos mecanismos llamados “dispositivos”, sean formales o no, y surjan de forma vertical para operar algún programa definido por la autoridad o de forma horizontal para resolver algún problema común en una institución educativa, requieren necesariamente de un proceso de formación. Independientemente de la formación inicial que tenga un profesor requiere hacer un alto y reflexionar en sus prácticas

Dos pilares llaman nuestra atención: el saber ser y el saber convivir, Según Yurén, “requieren de un modo distinto de adquisición al del saber teórico, y el saber procedimental. Mientras que estos últimos son transmisibles, los primeros no se pueden transmitir y solo se adquieren por la experiencia y el ejercicio y se orientan a procurar la justicia y la autenticidad” (Yurén ,2005, p. 24)

En la interacción que se da en una institución escolar estos saberes son transmitidos no solo por las acciones educativas intencionales, también son imitados y replicados por los alumnos al ver las conductas de los docentes. Como ejemplo en una de las entrevistas realizadas se menciona:

*Yo creo que primero, y eso de repente algunas compañeras lo han dicho, por situaciones que se han presentado en la escuela, es también que nosotros los vivamos, ¿no? y que nosotros, para poder enseñarles a los chicos a gestionar sus... pues esta parte de la convivencia, nosotros tenemos que gestionar, también nosotros los adultos o en este caso los docentes, también la convivencia entre nosotros que a veces es complicada. ¿No? (E1ea).*

En un dispositivo que pretende intervenir en la formación docente para mejorar la convivencia escolar, tendrá que ponerse énfasis en estos dos saberes. El aprender a convivir juntos, es una de las principales empresas de la educación contemporánea y la educación no ha podido hacer mucho para modificarlo, sin embargo, quienes somos optimistas y nos involucramos, pensamos que, sí es posible. El mismo Delors menciona que si las relaciones humanas se establecen en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los privilegios, la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más sana e incluso la amistad. (Delors,1996) afortunadamente algunos piensan así:

*Sé que en el CAM hay algunos problemas personales que me gustaría desaparecer, pero la verdad observo que han aprendido a separar las cuestiones personales para poder trabajar y tomar acuerdos. (E2)*

Para fundamentar la necesidad de autoformación, recupero también las aportaciones de Freire respecto de la formación docente. La primera la conciencia del inacabamiento, en la cual plantea la posibilidad de que hombre y mujeres lo han hecho consciente y que por lo tanto somos susceptibles de mejorar. “Nada de lo que experimente en mi vivencia docente necesariamente se repetirá” “La invención de la existencia implica la posibilidad de afeer o embellecer el mundo” (Freire ,1998 p. 51) Así que un docente no puede dar por acabado en ningún momento su proceso formativo.

Esta propuesta tiene la idea de intervenir para mejorar, no se pueden desechar las experiencias y prácticas aprendidas, sin embargo, todo es susceptible de mejora. Es muy común escuchar de los docentes: - esto me ha funcionado-, pero podríamos detenernos a pensar si todo el tiempo han sido los mismos alumnos y las mismas circunstancias. Existen procesos o metodologías probadas, pero no por ello eficientes o viables en este tiempo. Por otra parte, hay docentes persistentes y más cuando sus

prácticas han sido alimentadas por la aprobación de sus superiores, independientemente si son las correctas. El ego no permite hacer un análisis de ello. En una de las entrevistas se menciona:

*Pero no nos damos a la tarea de trabajar en forma colegiada, hemos caído en el juego de querer sobresalir y a ver a quien nos ponen la estrellita y si yo ya tengo dos o tres ya no te puedo hablar a ti. Y aquí el problema es que ya metimos una parte más alta, anteriormente nos conformábamos con que la directora nos pusiera una estrellita y nos sentíamos la octava maravilla. Pero ahora si te da una estrellita la supervisora ya no te permites ponerte al mismo nivel y estar de forma horizontal. Nos falta humildad para compartir lo que sabemos y creo que eso es lo que nos va a extinguir” (E5Dmn2).*

La segunda idea se refiere al buen juicio de mi práctica, este exige del docente pensar éticamente si hay congruencia entre su discurso y su prácticas. No se puede enseñar lo que no se es, la ética como guía de lo que hago cotidianamente es un modelo también que influye en la convivencia escolar, cuántas veces hemos pensado que un grupo es igual al docente que lo conduce, que una escuela es de algún modo por sus autoridades o que los padres de familia actúan en una forma en particular porque así se les ha permitido. Un buen docente tendría que hacer un juicio diario, no como un acto de contrición, sino como proceso analítico de su quehacer.

Los docentes deben ser cuidadosos de su actuar ya que son una influencia para futuras generaciones. Entonces será válido que el docente reflexione y sea el ejemplo de un proceso de cambio.

El otro es la idea que enseñar exige la convicción de que el cambio es posible. En este apartado, Freire defiende la idea de que “el mundo no es, el mundo está siendo”

(Freire, 1978, p. 75) por lo tanto nadie puede estar en el mundo de manera neutral, como docentes podemos y debemos tomar postura a una causa. Él nos invita a un estado de rebeldía para acabar con las injusticias y el dominio.

Por último, el respeto a la autonomía del educando, en su actuar, pero sobre todo en su pensamiento. La idea de educar sin transgredir permitiendo el diálogo debe prevalecer para inculcar en ellos el trato respetuoso entre sus similares, pero aún más importante para que su voz sea escuchada, sus ideas tomadas en cuenta y sus necesidades atendidas. Otras de las situaciones observadas en el diagnóstico es que un 80% de las prácticas son más directivas, poco se permite una participación real de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje.

Esta idea la viene a reforzar lo siguiente “Los problemas de comportamiento que afectan con tanta frecuencia a los centros educativos, probablemente los origina, en algunos casos, el hecho de que algunos alumnos rechazan las normas impuestas y con las que no se sienten comprometidos, puesto que no las consideran como suyas” (Escámez, 1998, p.77).

Esta autonomía que se refiere también al derecho de elegir por sí mismos y por sus propias reglas de actuación está regido por su autonomía moral, es decir, la norma constituida por sí mismo (Escámez 1998). No obstante, esto no está desprovisto de dificultades, tanto para el alumno como para el docente. Este último debe tomar postura – ser beligerante- ya que no es una opción personal, es una obligación legal y un compromiso moral por una nueva sociedad.

Esa sociedad formada por seres en formación que observan su manera de conducirse, sus interacciones con los demás y sus respuestas a los desafíos éticos. Actos que quedan grabados y que son replicados por ellos. Entonces el docente debe actuar

desde el respeto, aplicando el razonamiento, expresando su argumento y revisando sus posiciones a intereses. Estas habilidades también son replicadas por el alumnado, por los padres de familia y permean a toda la comunidad escolar.

Qué pasa cuando los conflictos entre el colectivo son evidenciados, cuando los alumnos y los padres de familia reciben mensajes de desacuerdo en las acciones de la institución, es una cuestión que deberíamos repensar, analizarla y darle solución en espacios reflexivos y de formación. Aún ante la amenaza del riesgo que esto implica para el docente cuando se sienten vulnerado por la pérdida del poder.

Estas ideas permean el dispositivo tanto en la necesidad de la formación docente para modificar sus prácticas, como para la puesta en marcha de las acciones y, consecuentemente, el logro de objetivos, los cuales el investigador plantea desde esa postura política de transformación

Y finalmente se recuperan de Maturana (2009), algunas ideas en relación con el compromiso de los educadores, su vocación y desempeño. Quien señala lo siguiente

La enseñanza escolar es un proceso intencional, específico y complejo que necesita de sentido común y de habilidades específicas para saber que como dónde y para que hacerlo, es un proceso complementario de certezas e incertidumbres que se desarrolla en tiempos y espacios determinados y en contextos socioculturales en constante cambio (p. 14).

Pero esos espacios cambian, así que me resulta imposible pensar en un docente repitiendo las mismas prácticas, los mismos materiales y contenidos, necesita renovarse y estar al tanto de su entorno. “La fuerza pedagógica de los profesores, depende en gran parte, de la fascinación y el encantamiento por lo que hacen.” (Maturana 2009, p. 53).

Para mí un buen docente debe ser entre muchas otras capacitado, íntegro y comprometido. Educar, es un arte si nos apegamos a la definición que contempla el sintetizar la belleza en una obra perdurable. El docente utiliza las habilidades y los saberes de su profesión para imprimirlos en sus estudiantes, usa artilugios llamados métodos y técnicas para moldearlos y conformarlos e imprime su sello personal. Por esta y por lo antes mencionado es impensable un docente que perpetúe sus prácticas y las repita a lo largo del tiempo.

Al igual que ese artista, la vocación y la profesionalización se hacen necesarias. La primera, el llamado a, es el punto de origen que debe impulsar al docente a la segunda. Deberá hacer una revisión de su trayecto para poder dirigir nuevamente sus acciones. Flexibilizar su mente para analizar su práctica y lograr la congruencia entre esta y el *hábitus* docente.

El *hábitus* docente compuesto por: las prácticas interiorizadas, que son transferibles a otras generaciones, está inculcado en la percepción y el pensamiento, produce violencia simbólica y disimula las fuerzas del poder (Maturana, 2009). Puede estar en riesgo de convertirse en una práctica rutinaria peligrosa.

Aquí la pertinencia de implementar un dispositivo que los obligue a moverse y a implicarse responsablemente en un proyecto de transformación.

No se trata de idealizar al mundo, si no trascender a lo preestablecido y contar como dice Freire con la curiosidad crítica para realizar una práctica educativa comprometida que da sentido a la esperanza, haga la historia y deje huellas en el mundo. (Maturana, 2009, p.92).

Estoy segura de que independientemente de los riesgos que la implicación traiga, los beneficios a corto y mediano plazo habrán dejado huella, pero sobre todo actuarán en sinergia para generar otros cambios posibles.

### **El conflicto y su relación con la convivencia**

A partir de las relaciones que se dan dentro de la convivencia escolar, pueden surgir conflictos y la manera de abordarlos está evidentemente relacionada con las formas de convivir y a su vez puede influir en las relaciones que se dan entre un grupo.

Para Jares (1999) el conflicto es un tipo de situación en la que personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes. El conflicto es la diferencia entre los intereses o necesidades de dos o más personas y la forma de resolverlo. La mayoría de las veces dentro de nuestra cultura, tendemos a ver el conflicto con una connotación negativa, sin embargo, desde la perspectiva de la educación para la paz el conflicto puede abordarse desde dos posturas negativa y positiva.

Para el mismo autor (Jares, 1999) cuando el conflicto se ve desde la perspectiva tradicional hay una connotación negativa también para los implicados, se imprime un tono peyorativo al calificar a una persona como conflictiva y se fortalece la idea errónea de que paz es ausencia de conflictos. Por el contrario, desde la visión positiva del conflicto, se percibe como algo natural en las relaciones humanas, se considera que puede resolverse utilizando los medios adecuados con métodos pacíficos y creativos y que puede ser encauzado para que dé resultados positivos.

En la primera se ve como algo negativo que debemos evitar y por lo tanto se refleja en actos de negación, omisión, mal uso del poder y uso de la violencia. Al contrario, cuando

nuestra postura es positiva, podemos verlo como una oportunidad de aprendizaje y buscar alternativas de solución, generando consecuentemente un crecimiento personal y social.

Para analizar los conflictos, debemos conocer sus componentes: las causas, los protagonistas o personas involucradas, el problema, el proceso y el contexto. Las causas pueden ser ideológicas- científicas, relacionadas con la estructura, con las relaciones asimétricas de poder y por relaciones interpersonales. Respecto de los protagonistas habrá que considerar a los que tienen una relación directa, así como a los que están involucrados circunstancialmente. El proceso está influido por múltiples variables entre las que se encuentran las estructurales y emocionales y que determinan la manera de afrontarlo. Por último, el contexto que nos dice mucho de sus causas, evolución y probabilidades de solución.

Por otro lado, hay que distinguir dentro del proceso del conflicto su evolución desde el surgimiento de un problema. La transformación a conflicto, cuando los intereses de alguna o de ambas partes entran en antagonismo; la crisis, cuando el conflicto está en su punto más álgido. Ya que desde la intervención la recomendación es que se haga antes de que entre en la fase de crisis. Momento en que pueden utilizarse también formas no violentas.

Desde la cultura de paz la intención es resolver los conflictos con métodos no violentos entre los que se encuentran el arbitraje, la mediación, la provención, la conciliación e intermediación.

Algunos elementos que pueden ayudar al manejo de conflictos entre los que se encuentran: las habilidades de comunicación, el uso del liderazgo para la mediación entre pares, el restablecimiento de las relaciones mediante la justicia restaurativa y la asignación

y responsabilidades. En mi caso destaco para la construcción de mi intervención las habilidades de comunicación y el uso del liderazgo.

Las escuelas son por su organización y acción formadora, claves en la forma de afrontar los conflictos; pueden desde sus prácticas afrontarlos de manera constructiva. Deben considerar al conflicto como una oportunidad para aprender, favorecer la participación y atender a la diversidad y evitar así que escalen a formas de violencia.

### **Cuando el conflicto escala a formas de violencia**

El conflicto es inherente al ser humano, debemos hacer un esfuerzo por resolverlo escuchando y hablando, de lo contrario puede escalar a formas de violencia.

¿Qué es la violencia?, ¿Cómo se manifiesta? y ¿Cómo afecta la convivencia escolar? requiere que el lector, tenga claro una serie de conceptos que la definen. Habría también que diferenciar el término violencia de agresividad, ya que frecuentemente son usados como equivalentes, dándole una connotación negativa al segundo.

Agresión es parte del componente biológico innato de los seres vivos y cumple una función adaptativa de protección ante los peligros. Dentro de la naturaleza, ocurre al querer competir o dominar en una lógica de conservación. Por el contrario, la violencia es aprendida socialmente. Es una acción o inacción para causar daño, son conductas sociales contrarias a los valores.

“Ninguna conducta humana está genéticamente determinada” (Montagu en Jares 1999, p. 41). La relevancia de reconocer la violencia como una conducta aprendida reside en que es factible eliminarla o modificar las conductas que la ejemplifican. Además de que debe atenderse por las repercusiones que causa.

Otro de los problemas que surge al equiparar los términos es que vemos a la violencia como algo natural y tendemos a normalizarla, aceptando de esa manera conductas inadecuadas que causan daño y que se van reproduciendo y arraigando en la comunidad. Tal como lo refiere Lucía Rodríguez (UPN Ajusco, 2021) en el video: La violencia no es Natural, “la violencia concebida como construcción social, posibilita su solución”. Uno de los esfuerzos que recupera este sentido es el Manifiesto de Sevilla (UNESCO,1996), documento que en 5 proposiciones desmitifica la naturaleza de la violencia humana y posibilita combatirla a partir de la promoción de la cultura de paz partiendo de lo individual, formando en lo colectivo y finalmente trascendiendo hacia lo institucional.

A partir de las proposiciones del manifiesto es necesario advertir que es común observar equiparados los términos de agresión y violencia. La OMS (2002) define la violencia como: “uso deliberado de la fuerza física, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños, trastornos del desarrollo o privación” (p. 3).

Para la elaboración de este trabajo de investigación nos apoyaremos en un autor que tipifica de manera clara y detallada el fenómeno de la violencia, la que también identifica como consecuencia de un conflicto no resuelto.

Para Galtung (1998) la violencia es cualquier insulto o ataque a las necesidades básicas del ser humano ya sean materiales o inmateriales. Considerando entre los materiales la satisfacción de sus necesidades básicas como: la salud, la comida, la alimentación o el vestido. Entre las inmateriales considera a la identidad, la libertad, la igualdad y la libertad de expresión.

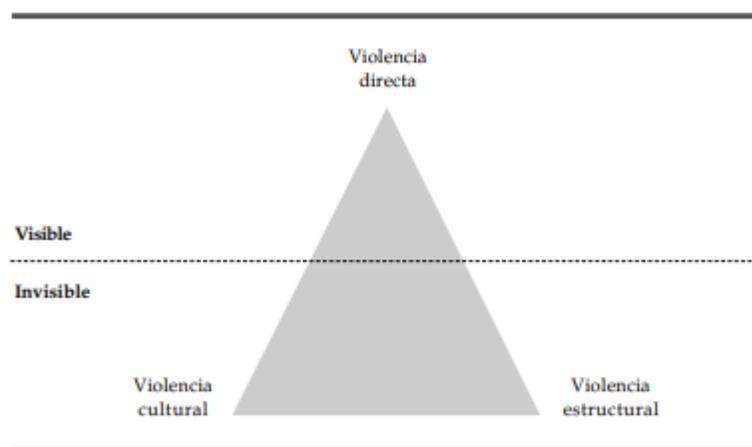
El mismo autor distingue tres tipos de violencia:

- Violencia directa. – física o verbal es visible en forma de conductas.
- Violencia estructural o indirecta. - a las necesidades no satisfechas mediante los mecanismos de injusticia. Desigualdad y abuso del poder. Y manifestada en estados de represión- alineación
- Violencia cultural. - sustentada por estructuras invisibles como las actitudes, prejuicios y estereotipos y aceptadas por el inconsciente colectivo

Y para ejemplificarlo propone un esquema (ver Figura 11) denominado el Triángulo de la violencia en el que se destaca la proporción en la recurrencia de los tipos de violencia, haciéndose visible en menor medida la violencia física o directa y debajo de una línea divisoria una gran área que representa las manifestaciones de las violencias culturales y estructurales.

Figura 11

Triangulo de la violencia (Galtung, 1998, p. 15)



Tratando de caracterizar la violencia puedo afirmar que: es un fenómeno social generado por los seres humanos, es complejo y multifactorial, está relacionado con el

desequilibrio de poder, es intencional, ocasiona daños y puede prevenirse. Si existe la violencia también existe la paz. Es necesario definir en este segmento algunas acepciones al concepto de paz, una vez que sabemos que no hay una sola paz. Existen dos tipos de paz, la negativa o efímera, basada en el concepto de *Pax romana* que supone ausencia de guerra y pretende mantener un orden social, político y económico sobre un territorio y su *Eirene* que hace referencia la ausencia de conflictos y un estado aparente de armonía y tranquilidad. A partir de esta concepción a lo largo de la historia se han justificado las guerras, el armamentismo y la intervención violenta como formas de asegurar el orden social al interior de los estados. Portar armas usar la violencia o la amenaza, son implicaciones derivadas de esta primera acepción. (Osnaya ,2021)

La paz positiva o duradera deriva de los términos: *shalom* armonía y *shanti* paz con otros (Sánscrito). Estos términos implican la inexistencia de violencias y la presencia de interacciones positivas y dinámicas como el apoyo mutuo, la confianza, la reciprocidad y la cooperación (Lederach, 2000).

Esteban Ramos Muslera considera que no existe un estado que tenga una paz positiva plena, por lo tanto, su propuesta considera que nos encontramos en in estado de paz imperfecta y que la vía es aportar a una paz transformadora. Es decir que apelemos a construir procesos sinérgicos para atender las necesidades de la población en materia de paz (Ramos, 2021).

Educar para la paz es fundamental para que las nuevas generaciones sigan trabajando a favor de ella; trabajar a favor de la cultura de paz es aprender y desaprender para afrontar los conflictos de manera no violenta. Evidentemente la paz debe construirse en la cultura y la estructura. La paz no es una meta por conquistar, es un proceso que se construye. Los construimos los seres humanos con acciones concretas. El objetivo de la educación para la paz es la transformación de sí mismo, de los demás, así como de su

entorno. Una de estas acciones concretas puede ser el abordaje de los conflictos, crear espacios en los que el conflicto sea considerado como una oportunidad para resolver problemáticas mediante el dialogo y discusión.

El desarrollo evolutivo de la Educación para la Paz tiene su origen a partir de la 1ª guerra mundial, como respuesta encaminada a superar las tensiones internacionales. En su primera etapa el propósito era transformar la educación al servicio de los ideales de paz, democracia y concordia y era sustentada por la nueva escuela representada por Dewey, Montessori y Freire. En una segunda etapa, al finalizar la 2ª Guerra Mundial, con la creación de la ONU y subsecuentemente la UNESCO el objetivo era promover la paz y la seguridad por medio de la educación y la cultura; implementando planes, programas, métodos técnicos de enseñanza para lograrlo. En su tercera etapa se transformó a partir de la influencia de las acciones de Gandhi, la objeción de conciencia y el uso de la no violencia. A partir de los años 60's se pugna por la investigación, la producción científica a favor de la paz y al abordaje interdisciplinario utilizando como una de las metodologías predominantes la investigación acción. (Ospina,2015)

Según Muslera (2021) las líneas identificadas para la construcción de paz son investigación acción, educación para la paz y acciones directas no violentas.

Desde la postura de la no violencia surgen propuestas que utilizan métodos para la construcción de paz que tienen su origen en conceptos orientales retomados por Gandhi como formas de protesta y resistencia pasiva a la opresión.

### **Metodología socioafectiva para la resolución de conflictos**

En los últimos años la tendencia de la Educación para la paz está orientadas a la resolución no violenta de los conflictos. Ya hemos abordado la postura positiva del abordaje de los conflictos, para este proyecto se considera esta mirada. En su propuesta Paco

Cascón (2000), recupera la perspectiva positiva del conflicto por dos motivos: el primero, reconocer la diversidad y las diferencias como un valor y fuente de enriquecimiento y segundo, como una palanca de transformación que hace posible mediante el aprendizaje de resolución de conflictos desarrollar capacidades para resolver otros.

Esta propuesta integral al juego como una herramienta que pretende visualizar los conflictos y sus características reconociendo no sólo el aspecto racional sino también el aspecto emocional cuando los pone en operación en juegos de roles, simulación, análisis y comunicación. Los cuales permiten también que, desde los diferentes roles, los involucrados desarrollen la empatía que los invite a buscar soluciones justas para ambas partes.

Por otro lado, desde la educación para la paz, se considera socioafectiva, ya que los involucrados vivencian en la propia piel la situación que se requiere trabajar, esto favorece tengan el interés por transformar de manera personal sus comportamientos, valores y actitudes. Finalmente, la propuesta considera que analizar los conflictos en profundidad como quien trabaja en un laboratorio favorece la creatividad, la reflexión y el espíritu crítico. Lo que deriva en un variedad de soluciones creativas y no en una única y posible forma de resolverlo.

Abordar los conflictos reales en el contexto educativo antes que entren en la fase de crisis es una oportunidad para buscar formas creativas de solucionarlos. Buscando espacios formativos para trabajarlos según las condiciones y organización de los centros escolares. Desde la educación para la paz, esta propuesta trabaja el conflicto en tres niveles consecutivos provención, negociación, mediación, y uno paralelo la acción noviolenta (ver Figura 12).

Figura.12

Niveles de intervención en el conflicto antes de la crisis (Cascón, 2000, p. 13)



En los dos primeros niveles son los propios involucrados quienes resuelven el conflicto y en la mediación interviene una tercera persona. En los tres las acciones emplearán métodos no violentos. La fase de provención es una forma positiva de abordaje del conflicto, que sienta las bases para comprenderlo, explicarlo y proponer cambios estructurales que permitan su solución. Además de crear habilidades para enfrentarlo desde sus primeras manifestaciones. La fase siguiente corresponde al Análisis y negociación en el que se aprende a analizar, negociar y buscar soluciones creativas para resolver los conflictos, reconociendo y desmenuzando a conciencia las partes del conflicto: persona- proceso – problema para llegar a una solución. La última fase llamada mediación es aquella en la que interviene una tercera persona cuando las posibilidades entre las partes se han agotado, lo cual requiere la formación de mediadores entre el alumnado y el profesorado. Entrenándose para llevar a cabo todo el proceso que involucra: desde la entrada hasta la evaluación y verificación de acuerdos.

El dispositivo en cuestión está basado fundamentalmente en el desarrollo de la provención y particularmente en el escalón de la comunicación debido a que en el diagnóstico se identificó como uno los principales factores que afectaban la convivencia escolar.

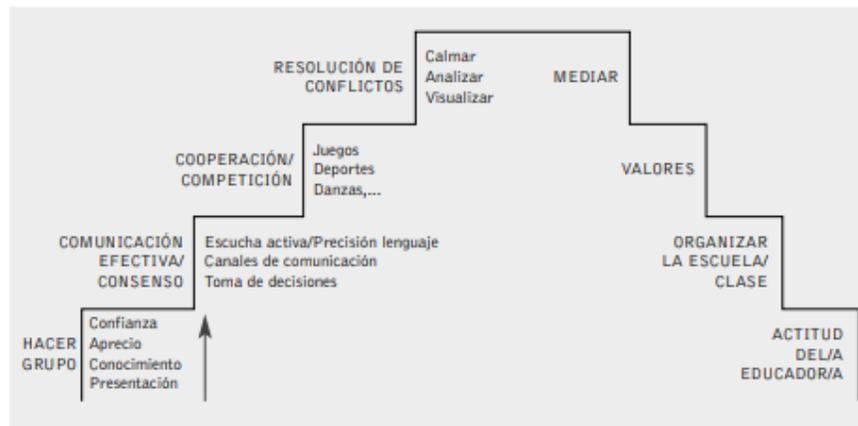
Suelen confundirse el término provención con prevención, por lo que es pertinente hacer la aclaración puntual. La prevención hace referencia a la necesidad de actuar antes de que los conflictos entren en crisis, pero desde el punto de vista de la Educación para la Paz tiene una connotación negativa ya que generalmente conduce a no abordarlos, como si se quisiera evitar que surgieran. Por el contrario, la provención es un proceso en el cual se interviene cuando el conflicto está en sus primeros estadios. El término fue utilizado en la década de los cincuenta por el diplomático australiano John Burton y lo identifica “como el proceso de la intervención antes de la crisis” (Cascón, 2000, p. 14) más en el sentido de capacitar o habilitar a los involucrados para resolverlo, es decir disponer de los recursos y herramientas para encontrar formas creativas de solucionarlo. La provención es considerada desde la cultura de paz como una acción directa no violenta que contribuye además al equilibrio del poder, que promueve la ayuda entre iguales, que construyen puentes en espacios de mediación que permiten dialogar para resolver los conflictos.

Es también proveer de habilidades recursos y estrategias para enfrentar el conflicto de maneras constructiva y sin violencia, para lograr una forma positiva que a su vez favorezca la convivencia armónica entre individuos grupos y comunidades. Para esquematizar este nivel de provención, Cascón (2001), elabora un gráfico conocido como escalera de la provención (ver Figura 13), en el que están señalados los temas a trabajar, así como las habilidades a trabajar en las que se encuentran de manera progresiva: hacer grupo, comunicación efectiva/consenso, cooperación/competición y finalmente resolución de conflictos. Se considera un progreso porque el desarrollo de estas habilidades está

apoyado en la anterior, además hace la precisión que deben trabajarse de forma sistemática.

Fig. 13

Escalera de la provención (Cascón, 2001, p. 15)



Este modelo permite esquematizar las habilidades a desarrollar, así mismo en la parte interna de cada escalón se muestran las estrategias para favorecerlo. A continuación, se describen brevemente las habilidades y la forma de trabajarlo.

a) Crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza. - responde a las necesidades de sentido de pertenencia e identidad. Se trabaja con juegos y técnicas de presentación y conocimiento que favorezcan la cohesión grupal, así como la confianza en sí mismos y en los otros para enfrentar los conflictos. Incluye también el trabajo de la autoestima y el aprecio a los y las demás.

b) Favorecer la comunicación. - Utiliza el dialogo como una herramienta que permita la comunicación efectiva y empática. Considerando los canales de comunicación y los códigos a utilizar. Mediante juegos y dinámicas en los que pongamos en práctica la comunicación, el diálogo y la escucha activa y empática.

c) Toma de decisiones por consenso. - Promueve la toma de decisiones consensuadas de forma igualitaria, participativa y no sexista, dando la oportunidad de decidir gradualmente sobre aspectos más importantes.

d) Trabajar la cooperación. - Estableciendo relaciones que nos permitan utilizar la fuerza del colectivo, reconociendo la diferencia como valor y forma de enriquecimiento mutuo. Mediante juegos cooperativos.

Las competencias que se ponen en juego son: diversidad, empatía y comunicación. Para el desarrollo de éstas se retoma la parte lúdica mediante el uso de juegos. Los juegos de comunicación rompen la comunicación unidireccional, favorecen la escucha activa, fortalecen la comunicación no verbal, crean canales de expresión de sentimientos y rompen con los estereotipos. Los Juegos de cooperación permiten un clima distendido y favorable a la cooperación del grupo. Por otra parte, todos tienen la posibilidad de participar evitando la exclusión o la discriminación.

Por ser una alternativa creada específicamente para trabajarse en centros educativos, considero que es una herramienta idónea para operar el dispositivo de intervención, ya se explicó en párrafos anteriores la pertinencia que tiene el juego. Por lo que se buscaron materiales complementarios para su desarrollo.

Uno de ellos usado por cientos de docentes, principalmente en Latinoamérica: Técnicas Participativas para la Educación Popular, el cual es una recopilación de técnicas utilizadas con un propósito formativo, participativo y dialógico. Contempla dinámicas de animación y presentación, técnicas de análisis general, ejercicios de abstracción. De comunicación, y por último de organización y planificación.

Desde la mirada de los compiladores, este recurso permite desde el enfoque del aprendizaje: desarrollar un proceso de reflexión y discusión, socializar el conocimiento

individual y potencializar el colectivo, partir de un punto común para construir y ampliar la experiencia y finalmente promover la participación para crear conocimiento. Además, se destaca el uso de técnicas participativas con un propósito formativo como una de las características de la educación popular, cuando son parte de un plan de acción con un propósito específico. Lo que supone partir de la práctica para promover un proceso reflexivo y en consecuencia provocar una transformación. Por otro lado, reconocen su utilidad en el trabajo con pequeños grupos, posibilitando la desinhibición y la identificación con el grupo, así como facilitar el análisis de una forma simple y entretenida (CIDE, 1990, pp. 3- 5).

La utilización de algunos otros materiales será descrita en el desarrollo del capítulo que aborda el desarrollo del dispositivo.

## Capítulo III

### **La ruta metodológica, origen y destino de un trabajo de investigación.**

El propósito del presente capítulo es definir los recursos metodológicos que permitieron el desarrollo de la investigación en tres apartados: los estudios de tipo cualitativo, la Investigación Acción Participativa (IAP) y el diseño de un dispositivo de intervención.

Es decir, definir las vías sobre las cuales avanza la investigación y que durante el desarrollo de ésta convergen para llevar a buen término el trabajo. Explicarlo, es una tarea tan compleja y detallada como el enfoque cualitativo lo propone, tan precisa como los instrumentos que para la investigación pueden utilizarse, tan cercana o distante como las interacciones de los participantes son construidas en el proceso, reflexiva y profunda como el investigador se lo proponga y tan reveladora como un dispositivo de intervención expone los entramados del contexto donde se desarrolla.

### **La pertinencia de los estudios de corte cualitativo en el contexto escolar**

La investigación cualitativa es un proceso que no se da de manera lineal, es un ir y venir; se requiere definir en cada etapa los recursos, instrumentos, datos y formas de analizar la información, precisa de un proceso reflexivo y exhaustivo que provoca crisis y a partir de ellas reformulaciones. La elección de los referentes metodológicos se va construyendo a partir del interés inicial del investigador, que ávido de comprender un fenómeno indaga y reconoce los beneficios de utilizar determinados recursos en cada una de las etapas de la investigación.

Para resaltar la pertinencia de la metodología cualitativa hacemos primero una breve reseña histórica de los estudios descriptivos (Basada en Taylor, 1987)... en la que el

autor identifica que los primeros reportes de tipo cualitativo, fueron realizados por los viajeros, historiadores y escritores como Herodoto y Marco Polo, en 1855 se encuentran los primeros estudios sociales de las familias Europeas reportados por Frederim y Laplay, la antropología utiliza los estudios descriptivos y el uso del diario de campo con Bons y Malinosky y de manera más amplia, la Escuela de Chicago elabora entre 1910 y 1940 numerosos estudios descriptivos de la vida urbana, los criminales y delincuentes así como de los inmigrantes, en la década de 1950 tiene una caída súbita y es en la década de los 60's resurge en el ámbito académico como un enfoque para la investigación (Taylor,1987). Sin duda los primeros viajeros reportaban en sus libros de viaje o de navegación, de manera detallada, todo lo que observaban a su paso, describían o tenían encargados para describir de forma escrita y con dibujos los sucesos que vivían en sus periplos. Esos primeros registros daban cuenta no solo de los triunfos, también daban cuenta de los infortunios y desafíos a los que se enfrentaban. Aunque intuimos que la intención era mostrar evidencia de su recorrido por el mundo y no tenían como propósito realizar una investigación, sentaron las bases para lo que ahora llamamos registros de tipo cualitativo. Más tarde los investigadores del siglo XIX, que seguramente tenían el propósito de investigar de manera formal, encontraron que este enfoque en oposición al enfoque cuantitativo aportaba un conocimiento profundo de los hechos a estudiar, permitía conocer las causas y consecuencias, así como los factores que incidían para que estos sucedieran. Los fenómenos estudiados arrojaban además datos, relaciones, contextos que ellos no habían contemplado y de manera sorpresiva aparecían en sus registros. Lo que ahora reconocemos y aprovechamos para reconocer a los estudios cualitativos como metodologías más flexibles y que requieren del investigador agudeza y apertura para integrar en la investigación lo que se presenta de manera súbita.

El mismo autor sostiene que los estudios de tipo cualitativo producen datos descriptivos emanados de las palabras pronunciadas y las actividades observables, estos datos son el sustento para descubrir teorías, conceptos y proposiciones partiendo de los ellos. Durante su desarrollo codifica y analiza datos que permiten identificar conceptos y categorías, éstas surgen a partir del análisis de los datos recogidos y se van agregando o descartando para quedarse finalmente con aquellas que permitan analizar, y explicar un fenómeno social.

Reconoce que esta metodología es inductiva, porque parte de los datos obtenidos, e inicia el estudio con ciertas interrogantes. Es holística dado que considera a las personas, los grupos, los escenarios y las condiciones actuales y pasadas como un todo que pretende comprender a profundidad. Es naturalista por la forma de acercamiento o intervención natural y no intrusiva y por último comprensiva ya que pretende explicar los sucesos dentro del marco de referencia de cada persona involucrada. (Taylor, 1987)

En muchos campos y disciplinas hay preferencia por los estudios cuantitativos, especialmente en las ciencias naturales; en las ciencias sociales se utilizaron durante mucho tiempo, a partir del siglo XX en el que se consolida el enfoque cualitativo como un recurso útil para la investigación formal, hubo un giro progresivo que llevó a los investigadores a utilizarlo en el contexto educativo.

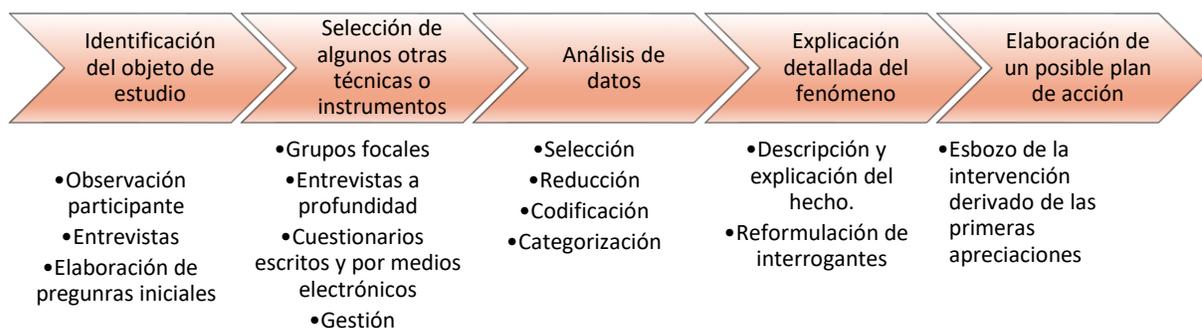
Como ejemplo retomamos a dos autores, el primero Eisner quien recupera la experiencia de los Estados Unidos respecto de su preocupación por la calidad educativa a partir de la década de los cincuenta y que trató de ser subsanada por varias iniciativas inclusive de particulares con incentivos económicos para mejorar la educación, pero no es hasta la década de los ochenta en que se toma en cuenta a la investigación como una forma de conocer desde el punto de vista de los involucrados los factores que permiten incrementar el logro educativo, teniendo como propósito descubrir las relaciones causa- efecto. Es así

como emplea el método cualitativo para “intentar comprender lo que los profesores y niños hacen en os grupos en los que trabajan” (Einser, 1998, p. 28). Otro de los beneficios de los estudios cualitativos “en aulas concretas y escuelas concretas, hace posible proporcionar una retroalimentación a los profesores que es fundamentalmente diferente a la clase de información que ellos reciben en los programas educativos de perfeccionamiento” (p.29).

En este mismo sentido recuperamos la visión de Elliot (1991), que será ampliada más adelante pero que en síntesis relata la experiencia en Inglaterra al recuperar la investigación educativa de tipo cualitativo, como una respuesta a la necesidad de reformar el *currículum* en los años sesenta. A partir del involucramiento del profesorado como investigador de su propia práctica que reformularon y reorganizaron nuevas teorías de aprendizaje a partir de un conjunto de abstracciones derivadas de un trabajo colectivo.

En concreto la primera ruta a seguir en una investigación de tipo cualitativo es la identificación del objeto de estudio a partir de datos obtenidos mediante técnicas e instrumentos específicos, que arrojan información que debe ser analizada, codificada y categorizada para explicar de manera detallada el fenómeno. Y a partir de ellos elaborar una descripción detallada del fenómeno a estudiar para finalmente elaborar un posible plan de acción. (ver Figura 14)

Fig. 14 Pasos a seguir desde la metodología cualitativa (elaboración propia).



A partir de este referente, podemos identificar que los estudios de corte cualitativo son idóneos para investigar y poder dar cuenta de un fenómeno que sucede en las instituciones escolares, ya que le permiten conocer e interpretar los hechos educativos convirtiéndolos en objeto de estudio a partir de los cuales se construyen significados, esto es, describir, interpretar y analizar para poder comprender lo que se vive en la escuela.

En este trabajo se retoma el aporte de la etnografía como un primer acercamiento al objeto de estudio específicamente con la observación participante y la entrevista etnográfica como recursos del trabajo de campo.

La investigación etnográfica según Bertely (2007) en las escuelas y salones de clases es la primera entrada al campo de estudio, en otras palabras, es el primer nivel de construcción mediante el cual se concibe e interpreta la realidad y a partir de estos primeros hallazgos se pueden hacer las primera inferencias del hecho a estudiar. Es también la forma en que se construyen los primeros referentes, se conoce el contexto, los actores y los escenarios. La observación participante definida como una investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio ambiente y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo.

La observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en tomo del investigador, y participar en una o varias actividades de la población. Hablamos "participar" en el sentido de "desempeñarse como lo hacen los nativos"; de aprender a realizar ciertas actividades y a comportarse como uno más. La "participación" pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a "estar adentro" de la sociedad estudiada. (Guber, 2001, p. 23).

Por su parte la entrevista etnográfica referida por Guber es una entrevista informal no directiva que es congruente con la observación participante, ya que permite una reflexividad a partir de los datos obtenidos y finalmente da cuenta también de la postura del entrevistado. “Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (p. 30).

Desde la visión de Gregorio Gómez (1999), es una técnica en la que el entrevistado solicita información de otra persona o de un grupo para obtener datos de un tema importante mediante la interacción verbal. Y dentro de la entrevista etnográfica distingue varios tipos; estructurada, no estructurada, de profundidad y de grupos. En este caso se eligió la entrevista a profundidad ya que por sus características es más flexible y hay libertad para proponer un listado de temas que giran alrededor del objeto de estudio, posibilita además profundizar en el momento en los temas que mayor interés reportan al investigador.

A partir del primer acercamiento y de forma permanente se hace una revisión del proceso, y se eligen entonces algunos otros instrumentos que puedan proporcionar información, en el caso de este trabajo se eligieron los cuestionarios escritos, los grupos focales que finalmente no se llevaron a cabo y las actividades de gestión que fueron registradas en un anecdotario. De todos estos instrumentos se recoge la información y se hace el proceso general de análisis de datos. Que basándonos en Gómez propone una serie de tareas para reducir, disponer y obtener conclusiones del proceso que pueden sintetizarse en el esquema que el mismo propone (ver Figura 15).

Figura 15

Tareas implicadas en el análisis de datos (Gómez, 1996, p.206)



Para este autor el análisis de datos es una tarea atractiva y compleja a la vez, que permite describir, comprender y encontrar significados a los datos cualitativos en la que interviene la percepción del investigador y precisa de su imaginación e ingenio para organizarlos. Propone una secuencia de recolección, análisis y finalmente la elaboración de un informe. En la primera etapa de reducción debe hacerse una selección de la información en unidades particulares respondiendo a diversos criterios. Así se elaboran las categorías que sintetizan y agrupan información obtenida de diversos instrumentos. En el segundo proceso propone organizar y presentar la información ya sea en gráficas, diagramas matrices o redes para un mejor entendimiento y finalmente obtener resultados al elaborar afirmaciones o proposiciones con relación al problema estudiado. Este proceso

deriva en la elaboración de un informe que interpreta explícitamente los resultados obtenidos.

Dentro de los estudios cualitativos, para la interpretación de la información existen dos corrientes, el positivismo que se encarga de describir y dar validez a un hecho, determinando sus causas y consecuencias mediante la fundamentación teórica y la recolección de datos susceptibles de análisis estadísticos y la corriente fenomenológica que pretende entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor, haciendo válida la comprensión personal de la realidad, utilizando registros etnográficos que aportan valiosos datos descriptivos. Ya mencionábamos en párrafos anteriores que este tipo de investigación requiere de la selección y utilización de ciertos recursos.

Es pertinente mencionar que una de las miradas que nutren la elaboración de este trabajo, es la mirada fenomenológica, entendida como una vertiente de estudio cualitativo que pretende entender los fenómenos desde la perspectiva del actor, es decir tener una comprensión e interpretación personal de un hecho o fenómeno determinado y darle validez a o que las personas involucradas también perciben de éste (Taylor, 1987)

En este mismo sentido Van Manen (1997), refiere que la fenomenología estudia del mundo o de la vida, tal y como lo experimentamos. Fenómenos a los cuales vamos dando significado mediante un proceso reflexivo que requiere dos procesos fundamentales: la descripción detallada y la explicación tal y como es concebida el contexto que se desarrolla.

Considero que reconocer un hecho que sucede en mi contexto educativo, específicamente la comunicación y la resolución de conflictos, puede ser estudiado como un fenómeno que sucede en un tiempo determinado. Por tanto, comprenderlo, conocerlo y explicarlo requiere un equilibrio entre mis apreciaciones y las apreciaciones del colectivo; así mismo entender las causas y consecuencias del fenómeno en el tiempo y el contexto

donde sucede. Reflexionar en cada etapa del proceso a partir de los datos recabados de manera empírica y mediante instrumentos que aporten a la descripción del proceso y los resultados.

El mismo autor sostiene que investigar, es cuestionar el modo en que se experimenta el mundo, que existe un principio de intencionalidad que surge de la vida cotidiana al cual hay que darle validez, para ello se vale de la hermenéutica, la cual nos permite darles un sentido a los fenómenos, a través de la interpretación de los mismos mediante la actividad escrita.

El reporte de investigación tendrá entonces que hablar por sí mismo y dialogar con el lector para darle a conocer las nociones y los detalles de la investigación, los logros, los fracasos y las tensiones vividas, las emociones y las preocupaciones de los involucrados, la hermenéutica permite a fin de cuentas relatar en retrospectiva la significación que hacemos de una experiencia vivida.

### **Investigación acción participativa un modelo a seguir**

Otra de las vías metodológicas que fundamentan este trabajo es la IAP, como una metodología de corte cualitativo, que es traída de las ciencias sociales a los contextos educativos, de la cual se distinguen dos vertientes, por un lado, la sociológica se enfoca en el estudio de comunidades recuperando sus vivencias para construir una nueva filosofía de vida y por el otro lado la vertiente educativa abanderada por los ingleses en Europa y por los argentinos y colombianos en América (Colmenares, 2012).

Específicamente en Inglaterra la vertiente educativa surge a partir del movimiento de las reformas escolares para construir un nuevo *curriculum*, así como para organizar nuevas teorías de aprendizaje. El sentido es: elaborar teorías a partir de la práctica. Decíamos a inicio de este apartado que explicarlo no era una tarea sencilla.

John Elliott uno de los principales representantes de la Investigación – Acción, explica que las prácticas realizadas en los centros escolares llevaban implícitas teorías y que la organización de estas debía hacerse sometiéndola a la crítica en un diálogo profesional libre y abierto. En otras palabras, la posibilidad de elaborar nuevos referentes a partir de la observación y crítica de las propias prácticas. Reconocía también que estas acciones requerían disposición del profesorado, voluntad mediante un sistema colegiado de responsabilidades, que el proceso por supuesto debía ser informado y supervisado en todas sus fases y procesos basados siempre en una práctica reflexiva. El interesado propone un trabajo en el cual hace partícipes a los involucrados, asigna tareas específicas y establece de forma definida los pasos a seguir y los medios para conducir la reflexión, siendo la acción-reflexión los pilares del proceso pedagógico. (Elliott, 1991)

Abero (2015) a quien haremos referencia más adelante, reconoce a la Investigación acción, útil para concebir a la institución escolar de una manera distinta, cómo un recurso para la formación del profesorado y del personal docente, así como una serie de acciones democráticas y transparentes que permiten transformar las estructuras sociales y políticas. Identifica que es necesaria la reflexión permanente sobre la acción además de un compromiso ético que se sitúa en un contexto histórico, político y social.

Ella misma refiere dos momentos históricos: el primero representado por Kurt Lewin quien propone integrar la experimentación científica con la acción social mediante un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva por el bien de todos. Promueve una práctica reflexiva social para resolver un problema práctico. El término "investigación acción" proviene del autor Kurt Lewin y fue utilizado por primera vez en 1944.

El segundo momento histórico se da en Gran Bretaña con Stenhouse y Elliott quienes la insertan en el contexto escolar y la encuentran útil para hacer cambios

institucionales y/o áulicos reconociendo que las ideas adquieren valor si se llevan a la práctica.

Finalmente distingue un tercer momento a partir de 1984 con los representantes Kemmis y Carr quienes identifican la investigación- acción como una indagación autorreflexiva emprendida a partir de situaciones sociales para mejorar las prácticas, así como el entendimiento del contexto. El principal aporte de estos autores es el sentido crítico. Estos y otros autores son quienes nos acompañaran en este apartado, para complementar la propuesta eje.

Considero que a partir de los referentes que aporta la Investigación – acción para el contexto educativo, es una metodología que aporta bondades para el proceso de transformación, entre las cuales señalo las siguientes:

1. Uno de sus propósitos es la formación docente y la transformación de la práctica, a partir de la reflexión y de procesos más horizontales.
2. Los involucrados tienen una participación directa en todo el proceso, lo que se traduce en una mayor implicación haciéndolos responsables de tareas específicas.
3. Genera una movilización de saberes y prácticas que son compartidos y construidos en colectivo.
4. El seguimiento y registro sistemático del proceso permite hacer pausas para definir nuevas acciones, permitiendo la flexibilidad y ajuste.
5. Responde a una problemática particular que no se parece a ninguna otra, que solo les significa a quienes la experimentan en un tiempo y momento determinados.
6. Valida la percepción de cada uno de los involucrados en el proceso.

7. Inicia con una posibilidad de transformación y termina hasta donde el colectivo determina.

Pero para poder organizar el trabajo se requiere de ese hilo conductor, que guía la investigación y que requiere una revisión constante y sistemática; para la construcción de la ruta metodológica me baso en la propuesta de John Elliott, quien la concibe la investigación Acción Participativa como: un recurso para mejorar la práctica educativa, que, en oposición a los sistemas de control y vigilancia, pretende transformar la cultura profesional de los docentes. Se preocupa por tomar en cuenta tanto los procesos como los resultados, así como hacer un proceso reflexivo en relación con las circunstancias concretas in situ. Esa práctica reflexiva está guiada por componentes éticos y filosóficos que guían la elección de un conjunto de acciones para llevar a la práctica los valores. Reconoce también que la puesta en marcha de esta metodología es una respuesta a la necesidad de innovar, y que la transformación de la cultura profesional se da a través de la reflexión cooperativa. El acercamiento Al objeto de estudio se da a partir de un diagnóstico inicial consultando e interviniendo con los actores sociales, su objetivo es mejorar o transformar la práctica social y /o educativa comprendiéndola y articulando la investigación, la acción y la formación. Los actores sociales son investigadores activos que se valen de numerosos recursos en los que participan.

De manera tal que propongo un trabajo de investigación que pretende mejorar las prácticas de los docentes, específicamente en la comunicación como una habilidad para la resolución de los conflictos, mediante la detección en colectivo de problemáticas existentes en la institución, las cuales son susceptibles de transformarse. Durante el proceso se proponen actividades organizadas e intencionadas para que todos los aliados en espacios formativos donde se privilegia el diálogo, elaboremos propuestas de innovación en las formas, estilos y recursos para comunicarnos que favorezcan la resolución de los conflictos.

Es pertinente que en el desarrollo del trabajo se privilegie el dialogismo, que todas las voces sean escuchadas y que se apropien del proyecto una vez que les significa. Para ello se realiza un diagnóstico en el que intervienen en un primer momento algunos participantes y que posteriormente se implementa un ejercicio de acción reflexión que permite la formación del profesorado, adquiriendo y desarrollando habilidades comunicativas y cambio de prácticas que se espera se vean reflejadas en los resultados.

A manera de guía, Elliot propone una ruta para realizar la investigación acción.

En primer lugar: identificar la idea general, es decir elaborar un enunciado que relaciona una idea con la acción, refiere a la situación y el estado de la situación que queremos mejorar. Los criterios para definir la idea son: que la situación influya en el propio campo de acción y que quisiéramos cambiar o mejorar la situación en referencia. Esto implica que revisemos constantemente la idea durante el proceso de investigación para ver si lo hemos comprendido bien. Como segundo paso sugiere reconocer y revisar la problemática, esto consiste primero en describir los hechos y posteriormente explicarlos. En seguida se estructurará un plan general analizando las acciones a realizar entre los involucrados con el proceso considerando todos los elementos para llevarlo a cabo, tales como los recursos, los espacios, las acciones y otros. Y finalmente planificar y desarrollar técnicas de supervisión del proceso con técnicas de observación desde diferentes puntos de vista.

Esto es lo que podemos identificar como la ruta metodológica de la IAP que yo interpreto de la siguiente manera y que puede observarse en un esquema (ver figura 16).

1.- Identificación del problema o situación que se pretende modificar, partiendo de una idea inicial, revisando recursos teóricos y empíricos que la validen y por otra parte que definan las acciones a seguir

2.- Descripción y explicación del fenómeno u objeto de estudio, así como los factores que intervienen. Realización de un diagnóstico.

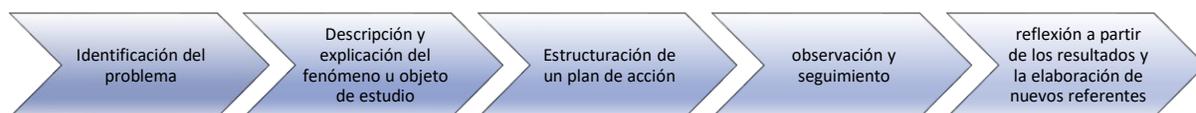
3.- Estructuración de un plan de acción, materializado, considerando las acciones a realizar, los espacios, los recursos, los tiempos y los responsables.

4.- La observación y seguimiento mediante instrumentos que den cuenta de manera detallada, tanto del proceso como de los resultados

5.- La reflexión a partir de los resultados y la elaboración de nuevos referentes para modificar la problemática o situación inicial.

Figura 16

Ruta metodológica de la IAP



Para complementar la construcción de esta ruta, recupero las aportaciones de otros autores que complementan el eje trazado por Elliott.

En primer lugar, quiero destacar la aportación de Kurt Lewin quien establece la triada investigación-acción-formación, como una relación que tiene como consecuencia la transformación de la práctica educativa. concibiéndola como una forma de investigación que no se limitara, a producir libros, sino que integrara la experimentación científica con la acción social. Definió el trabajo de investigación – acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

Por su parte Pring define 4 características que a continuación se describen:

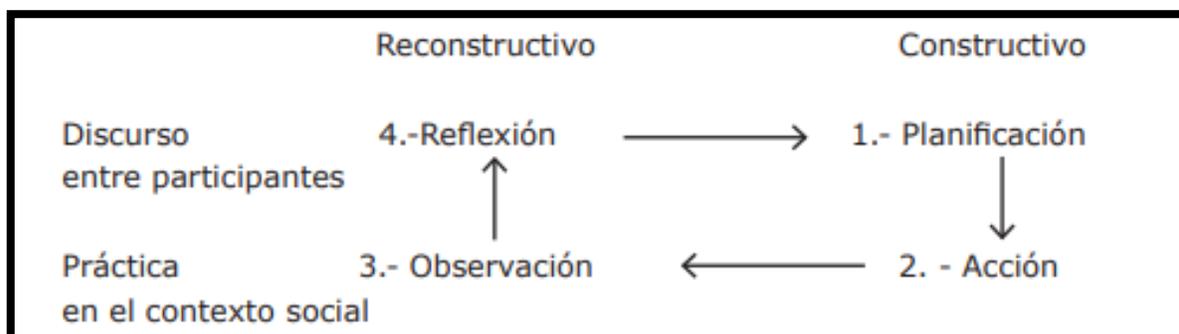
- Cíclica recursiva ya que no es construida en forma lineal, al contrario, se construye una suerte de espiral a través del tiempo en la que se va analizando el fenómeno y complejizando y a partir de la cual los actores en un proceso heurístico pueden tomar decisiones.
- Cualitativa con el objetivo de dar una explicación clara y completa de todos los factores que inciden y sus relaciones, pero sobre todo de explicar detalladamente cada una de las etapas.
- Participativa ya que involucra la acción de los participantes durante todas las fases del proceso.
- Reflexiva ya que en cada una de las etapas se promueve en las actividades que los actores hagan una crítica de sus acciones, expresen y documenten además lo que les va significando, con el fin de tomar conocer, analizar y comprender la problemática, tomar conciencia de sus acciones y en consecuencia realizar una acción transformadora.

(Pring citado en Colmenares, 2005, citado por Antonio Latorre 2007, p. 28).

El proceso cíclico y recursivo es fortalecido por la propuesta de Carr y Kemis el cual sintetiza los momentos de un espiral autorreflexivo. (ver, Figura 17)

Fig. 17

Esquema tomado de Carr y Kemmis en Teoría Crítica de la enseñanza, 1988, p. 197



Como es evidente, el investigador y los participantes nunca se desligan, están inmersos en el proceso en todo momento, la práctica centro de un contexto es el banco de recursos para la reflexión y a la vez el resultado de las acciones implementadas. Reflexión que está guiada mediante acciones comunicativas situadas en planos preferentemente horizontales que posibilitan el consenso y la formulación de propuestas viables e innovadoras encaminadas a la solución transformadora. (Abero, 2015, p. 132)

Finalmente recupero a Ana Laura Abero, quien a manera de síntesis destaca 8 rasgos distintivos de la IAP, que deben verse reflejados en desarrollo de una investigación, en el siguiente cuadro se hace un ejercicio en el que se recuperan en mi proceso de intervención.

Tabla 4 Rasgos distintivos de la IAP en un proceso de intervención.

Rasgo propuesto por Abero	Aplicación en el dispositivo de intervención
Integra conocimiento y acción, el investigador profundiza en la teoría a partir de sus acciones	Análisis de las formas de comunicación y su impacto en la resolución de conflictos, revisión y construcción de referentes

Carácter procesual ya que hace modificaciones partir de la reflexión	Reflexiones individuales y colectivas que determinan las acciones siguientes, al terminar una sesión o una etapa.
Medios y fines tienen igualdad de importancia	Se detallan y vinculan con los datos empíricos cada una de las etapas del proceso, así como los resultados.
Relaciona en todo momento la reflexión y la práctica	Se ponen en práctica las habilidades comunicativas, se identifican y utilizan situaciones cotidianas a partir de las cuales se promueve la reflexión
Los involucrados adquieren un carácter colaborativo, participativo	Los aliados, así como los participantes son involucrados en las actividades, se promueve la colaboración designando roles
El objeto de investigación es el acto educativo	Se identifica el acto comunicativo como fenómeno de estudio
La transformación de la práctica debe darse a partir de la creación de nuevas condiciones	Se crean a partir de la reflexión, un decálogo, acciones asertivas y modificaciones sensibles en las formas de comunicarse
la IAP provoca un cambio social y político	Se pretende impactar en las prácticas y la cultura escolar a corto y mediano plazo

Una vez definida la metodología y su ruta, es necesario materializarlo mediante un mecanismo que ponga en acción sus principios y características, este es el Dispositivo de intervención.

### **Definición del dispositivo de intervención en el contexto educativo**

Para poder implementar la Investigación Acción Participativa, es necesario plasmarla en un elemento que pueda operarla. Una serie de pasos ordenados que permitan cumplir con el propósito de la investigación. Así que, en el campo educativo es posible y pertinente la implementación de un dispositivo con el fin de transformar la realidad, la educación como un acto eminentemente social tiene las condiciones para hacerlo.

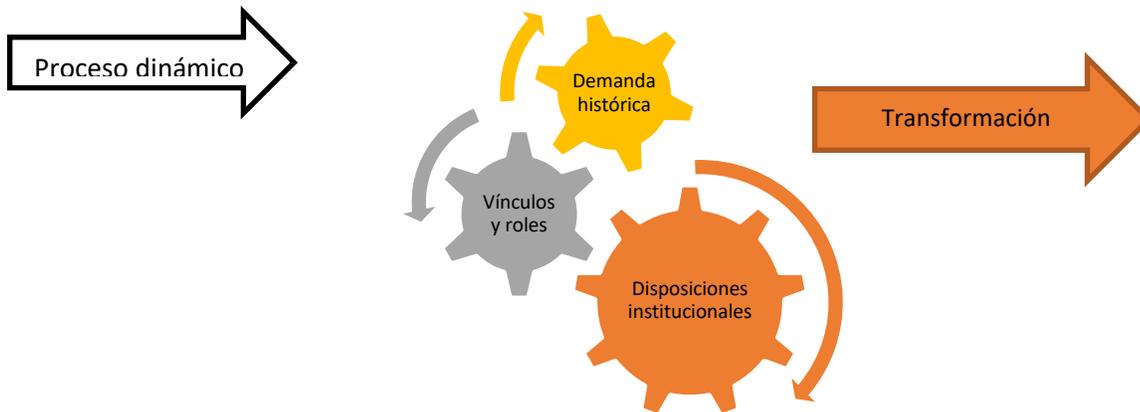
La concepción del dispositivo de intervención tiene origen en la aportación que hace Michael Foucault a partir de su interés por los mecanismos de vigilancia y control ejercidos por el poder. Él concibe a un dispositivo como una maquinaria que tiene la finalidad de dominar. Incluye en esta concepción tres sentidos que se articulan para hacer operar el artefacto.

En primer lugar, hace referencia a las disposiciones generalmente institucionales que conforman la estructura del dispositivo, estas son: un conjunto heterogéneo de disposiciones, discursos, reglamentos, normas y leyes existentes que determinan la forma que tiene de manera explícita o implícita una institución y que posibilita el ejercicio del poder. A lo que Deluze equipara como una madeja. En segundo lugar, determina que existen vínculos, funciones y roles discursivos y no discursivos, lo que define como una maquinaria que expone cuáles son las relaciones de poder, las subjetividades y las formas de actuación. En tercer lugar, la idea de situar al dispositivo en un momento histórico, como respuesta a una demanda urgente que permite hacer un ajuste para dar respuesta a la demanda inicial. La articulación de estos elementos la concibe como un proceso dinámico en constante transformación en el que la maquinaria se moviliza para desenmarañar la madeja y la modifica para cumplir con su propósito (Anzaldúa,1998).Retomando las aportaciones de Foucault se puede decir que es un conjunto heterogéneo de elementos discursivos, como no discursivos que con una finalidad estratégica de dominación se invisten de una racionalidad y buscan una concertación de fuerzas e intentan ser aceptables dentro de un campo de cientificidad para justificar su existencia y sus estrategias de control y regulación. (Anzaldúa ,1998)

A mi entender, el dispositivo es: una disposición intencionada, que modifica la estructura de una institución, en la que se movilizan a las personas y sus relaciones en un momento histórico que tiene como propósito la transformación, (ver Figura18).

Fig. 18

Interpretación personal del concepto de dispositivo.



Esta concepción de dispositivo se complementa con las ideas de Michel Bernard del cual recupero siguientes supuestos: la idea de innovación, el carácter formativo, la forma flexible del dispositivo y el impacto que genera.

La innovación es la característica que se le imprime a un dispositivo cuando es capaz de transformar una realidad al estado ideal. Independientemente de la medida de esa transformación o de su acercamiento a lo ideal, un dispositivo es innovador cuando genera una transformación. El carácter formativo está íntimamente relacionado con la innovación, crear o innovar supone crear una crisis que construye un nuevo orden, que se encarna y reconstruye las formas. Exige del individuo innegablemente una formación que tiene mejores resultados cuando no es impuesta, sino al contrario, es producida por los actores. Desde mi mirada esto es de suma importancia ya que los participantes imprimen en su participación un estilo en la construcción del dispositivo y le dan una forma propia.

Por último, la idea de reconocer la eficacia del dispositivo que va del rechazo, el cambio micro, el cambio macro al cambio institucional.

Adquieren sentido las ideas de Bernard para la construcción de mi dispositivo, la necesidad de no perder de vista en carácter innovador de la propuesta que modifique o nos lleve a dar solución a la problemática, la relevancia del carácter formativo como una acción sustantiva en la labor docente, el permitir que el dispositivo tome la forma que en colectivo se construya sin ceñirse a una estructura rígida y por último reconocer a lo largo del proceso en qué medida impacta y los cambios percibidos.

Una vez expuesto el antecedente, para poder comprender la finalidad e impacto de un dispositivo, situemos a este en el campo educativo. La Dra. Teresa Yurén define a un dispositivo en el campo de la educación, como:

“El término que se emplea para designar un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que al ponerse en movimiento conducen al logro de una finalidad educativa determinada la cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales” (Yurén,2005, p. 32).

Es decir, un proceso de cambio o transformación en materia educativa que tiene como principal actor al docente. Su participación en la operación de estos mecanismos llamados “dispositivos”, sean formales o no, y surjan de forma vertical para operar algún programa definido por la autoridad, o de forma horizontal para resolver algún problema común en una institución educativa, requieren de un proceso de formación. Independientemente de la formación inicial que tenga un profesor requiere hacer un alto y reflexionar en sus prácticas.

Entiendo la construcción de un dispositivo como la disposición intencional de recursos humanos, materiales, teóricos y procedimentales para dar solución a una problemática mediante un proceso de transformación dinámico. Un dispositivo es una

estrategia de intervención racional situada en un momento histórico determinado y que posibilita la formación docente, pero sobre todo la transformación individual e institucional. Requiere de ajustes ya que atiende a las demandas de las problemáticas identificadas. Está influido por el estilo del investigador en su construcción y complementado por la imaginación de los participantes. En el ánimo de articular la Investigación Acción Participativa con el diseño de un dispositivo, dos son los autores que definen las fases de éste.

Yurén define 4 fases: Fase I descubrir la temática lo cual involucra el diagnóstico, Fase II construcción del plan de acción para dar solución a las problemáticas, Fase III ejecución del plan de acción y Fase IV cierre de la investigación. Existen coincidencias con otro autor en las fases del dispositivo:

“Para Pérez Serrano (1998) los pasos o etapas para el acercamiento con la metodología Investigación, acción, se inician con el diagnóstico de una preocupación temática, luego la construcción del plan de acción, la puesta en práctica del referido plan, y su respectiva observación. La reflexión e interpretación de los resultados y la replanificación si fuera necesaria” (Pérez Serrano ,1998, citado en Colmenares, 2012, p 107).

Atendiendo a estas coincidencias propongo para la construcción de mi dispositivo la siguiente secuencia (ver Figura 19)

Fig. 19 Fases del dispositivo de intervención



Difícilmente en un gráfico podríamos resumir el origen y destino de una investigación, no solamente porque el representar un proceso cíclico que requiere revisión u ajuste permanente tendría que ser en una forma curva, sin embargo, la idea de flechas continuas pretende explicitar que no es un proceso acabado, al contrario, en continua transformación. Por otra parte, el representar tres rutas necesita una aclaración más: cada una tiene sus particularidades y estas se complementan a lo largo del desarrollo de la investigación. En conclusión, podemos decir que este proceso transita sobre varias rutas. (ver Figura 20)

Figura 20

La ruta metodológica origen y destino de una investigación



## **Capítulo IV Dispositivo de intervención**

En el capítulo anterior se expusieron las rutas metodológicas que sustentan este trabajo. Durante el desarrollo de este capítulo van tomando sentido una vez que se entrelazan en la descripción del dispositivo. Se presentan en su totalidad las cuatro fases que comprenden el dispositivo de intervención, con el propósito de que el lector tenga una comprensión total de la intervención realizada.

### **Fase I Los primeros trazos a partir de la mirada colectiva**

A partir de la IAP se elabora un planteamiento inicial que surge de la necesidad de resolver una problemática o bien alguna de las prácticas en el contexto escolar con el propósito de resolverla o mejorarla.

Como ya se hizo referencia en el primer capítulo, mi interés permanente ha sido en relación con la convivencia escolar y los factores que inciden en ella en el contexto educativo. Cómo se dan las relaciones interpersonales, la comunicación, las formas de convivencia en el servicio, la ubicación geográfica, los momentos y espacios para relacionarse. También el interés estaba puesto en los conflictos, las formas de violencia presentes en los diferentes integrantes de la comunidad escolar y por supuesto en las prácticas pedagógicas y estrategias para abordar el conflicto y las formas de violencia presentes y agravadas por la emergencia sanitaria. En un primer momento elaboré un planteamiento inicial a partir de lo vivido durante los últimos tres ciclos escolares, que se fue transformado a medida que avanzó la investigación y que puedo resumir en el siguiente cuadro informativo.

### Planteamiento inicial

- El colectivo docente carece de formación y capacitación en relación con el tratamiento de los tipos de violencia y resolución del conflicto en la escuela por lo tanto continúa aplicando medidas punitivas y arbitrarias.

### ¿Cuál es el problema de la gestión de la convivencia que me preocupa?

Se perpetúan viejas prácticas centradas en la visión del adulto, sin la participación de los alumnos, pero sobre todo no se cuenta con estrategias que trabajen el conflicto y la violencia en un proceso formativo.

- El tratamiento que dan las y los docentes al conflicto y a las violencias no es el adecuado, debido a que se limitan a seguir los reglamentos, protocolos y las técnicas utilizadas son rebasadas por las conductas disruptivas de los jóvenes

### ¿Cómo se ve atravesado por la experiencia del COVID?

- En especial en los alumnos que presentaban problemáticas, se agravan ya que no cuentan con la contención de la escuela, algunos padres de familia y sus dinámicas generan que los alumnos, no se autorregula en e incluso muestren conductas disruptivas o violentas aún en clase virtual y utilizando los medios electrónicos a su disposición.
- En algunas familias debido al confinamiento se observa que la violencia se ha incrementado.
- Los docentes se limitan a dar orientaciones del manejo de los conflictos, pero carecen de prácticas innovadoras que trabajen desde lo formativo.
- El espacio destinado para la capacitación docente se ve reducido a unos espacios del CTE, el cual está plagado de información no menos relevante. Se habían construido otros espacios como las reuniones extraordinarias y la capacitación en aula por parte de la subdirección académica para tratar ciertas temáticas

### ¿Qué necesidades emergen de este contexto?

- Capacitar a los docentes en las estrategias de intervención para resolver los conflictos en el aula virtual y presencial, pero también el trabajar las violencias que se generan en el contexto familiar y que afectan su desempeño en la escuela.

### ¿Y ello como se manifiesta en las prácticas educativas?

- Las violencias escalan, no se resuelven los conflictos y el clima de aula se enrarece en un ambiente de tensión, docentes y autoridades tienen diferencias en el tratamiento del conflicto y de la violencia que aprovechan los jóvenes para actuar discrecionalmente o agravar las prácticas violentas y conductas negativas.
- Se establecen reglas de trabajo en la modalidad virtual que regulan la clase a distancia, sin embargo, en algunos grupos donde hay violencia entre los alumnos solo se da contención y algunas estrategias de reflexión o consecuencias que intentan promoverla en el momento que se presenta la conducta disruptiva como un tratamiento remedial.

### Alternativa inicial

- Un taller de capacitación para docentes de un CAM
- Formación docente sólida en materia de gestión de la convivencia que permita al docente acercarse y realizar un tratamiento del conflicto de una manera profesional, creativa innovadora y congruente con los contextos en los cuales se desarrolla.

### ¿Qué posibilidades se abren?

- Hacer un diagnóstico que permita identificar si es que los docentes del colectivo tienen las mismas necesidades
- Detectar los tipos de violencia que se presentan en el contexto áulico presencial-virtual y evaluar los resultados obtenidos con las prácticas utilizadas hasta el momento.
- En relación con la propuesta del taller de capacitación buscar otros espacios o medios, por ejemplo, el trabajo con videos tutoriales, la entrega y devolución de trabajos del taller por plataforma classroom, la capacitación e información de temáticas del taller mediante boletines, trípticos, infografías.

Un primer planteamiento de la problemática era: a distancia, así como de forma presencial, se perpetúan viejas prácticas centradas en la visión del adulto, sin la participación de los alumnos, no se cuenta con estrategias que permitan gestionar la convivencia desde un proceso formativo. El tratamiento que dan las y los docentes al conflicto y a las violencias, se limita a seguir los reglamentos, protocolos y las técnicas utilizadas son rebasadas por las conductas disruptivas de los jóvenes aplicando así un tratamiento punitivo y remedial.

Puedo reconocer que ese primer planteamiento tenía una visión unipersonal de la problemática, que las propuestas de acción eran totalmente verticales, que emitía juicios a priori que determinaban los hechos descritos y que la propuesta inicial en forma de taller o capacitación era muy parecida a lo que durante tantos años había aprendido del sistema al que pertenezco. Había entonces que socializarlo, construirlo en colectivo y a partir de la mirada de los involucrados, resignificarlo y crear una propuesta creativa, pero sobre todo que atendiera la necesidad o problemática detectada durante la fase diagnóstica.

Había retos a considerar, el proyecto se había planeado estando en una función de subdirección académica donde tenía movilidad para de forma presencial acudir a los grupos y trabajar con las maestras directamente, o bien programar en los CTE un espacio para la capacitación. Sin embargo, las limitaciones de tiempo y espacios además de las medidas sanitarias debían ser consideradas. Sabemos que, para hacer un estudio de tipo cualitativo, el contacto personal y directo en el contexto escolar permite realizar un análisis más fidedigno al realizar las observaciones o evaluaciones diagnósticas; pero debido a las condiciones de confinamiento, estábamos en modalidad híbrida, es decir algunas acciones se realizaban de forma presencial y otras a distancia. Para el trabajo con docentes había que considerar que un tiempo de trabajo virtual es más reducido y los contenidos del taller deberán ser priorizados. Derivado de la pandemia hubo cambio de funciones, dos docentes

se jubilan y hubo que cubrir los grupos en tanto no asignaran el recurso humano. Desempeñé las funciones de la subdirección además de cubrir los grupos sin docente. No omito recordar que los grupos de los grupos de alumnos y las docentes se encuentran ubicados en nueve secundarias técnicas de la CDMX. En el modo presencial podía desplazarme a cada una de las secundarias y trabajar de forma directa, observar los grupos, sus relaciones, dinámicas y problemáticas. De forma virtual di acompañamiento a algunos grupos según los horarios en los cuales me podía coordinar con dirección y equipos de apoyo. En el contexto pandémico era difícil predecir las condiciones en que se podía implementar el dispositivo así que se pensó tal y como la experiencia nos había guiado: de forma híbrida.

A partir de este primer planteamiento me di a la tarea de reflexionar y describir cómo era la convivencia en el servicio y cuáles eran los factores que incidían en ella, la cual puede ser descrita de la siguiente manera y a partir de la cual se formularon las primeras preguntas de investigación.

Pero primero habría que definir ¿Qué es la convivencia escolar?

Atendiendo a la definición de convivencia: *acción de convivir y convivir: vivir en compañía de otro u otros, cohabitar*; que nos sugiere el Diccionario la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2020), podría imaginarse fácil describir, cómo es que se da esta interacción en un lugar determinado, enunciado los involucrados y describiendo algunas situaciones que pudieran ejemplificarlo. Esta tarea no resulta fácil cuando complejizamos el término al relacionarlo con una institución escolar y por lo tanto denominamos *convivencia escolar* ya que en la vida escolar intervienen procesos económicos, sociales y culturales de la sociedad (Fierro ,2013, p. 74).

La interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional. No se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (Donoso, 2005, citado en Fierro 2009 p. 9)

Así que había que observar, registrar y analizar además de las interacciones, los espacios, el contexto, a cada uno de los actores, los hechos y las circunstancias.

Para poder abordar la convivencia escolar, primero debemos definir y caracterizar el lugar, el espacio donde suceden las interacciones que determinan el modo de ser de una escuela (Furlan 1993, citado en Fierro 2013: 80). Es por ello por lo que recupero la caracterización del centro en el cual se desarrolla la investigación.

El Centro de Atención Múltiple “A”, una institución que se fue construyendo desde los cimientos a partir de un grupo alumnas y alumnos con discapacidad auditiva que se integraron dentro de una Escuela Primaria y que poco a poco fue incluyendo grupos en otras escuelas, primero del mismo nivel, y a lo largo de los años en los niveles inicial, preescolar, primaria y secundaria; todas ellas disgregadas en diferentes puntos geográficos de la Ciudad de México. Con una sede desde la cual las figuras directivas y administrativas mantenían una relación a distancia, pero lo suficientemente eficaz para crear ese sentido de pertenencia.

*Uno es a partir de su relación con un espacio y un tiempo determinado “ser ahí”, cuando uno existe. Cuando comenzamos a darnos cuenta de la existencia del mundo (instrumentos, naturaleza, tiempo, objetos y lugares) y nuestra relación con él determina “estar en el mundo” lo que Heidegger señala como una condición exclusiva del ser humano.*

Estas dos definiciones sirven como punto de partida para relacionar otros conceptos que el autor aporta y que pretenden explicitar el contenido de este apartado.

Me gustaría definir “el lugar” como un espacio que se construye para habitar, que se cuida y se piensa como un espacio donde se deja algo en su esencia (Heidegger 1994). Independientemente del territorio que ocupa, su extensión, sus diferentes locaciones o la distancia entre ellas, algo se ha construido de forma colectiva, algo que arraiga, vincula y crea pertenencia.

Los lazos debían ser fuertes y sólidos, por lo tanto, se construyeron como puentes que coligan la tierra a la divinidad y a los mortales (Heidegger, 1994). La tierra eran todas las escuelas a donde se integraban nuestros grupos, territorios que no eran propios, las autoridades nos ofrecían en el mejor de los casos un espacio decoroso para trabajar, un lugar dentro del edificio escolar cercano a la comunidad y con derecho a todos los servicios y actividades de las escuela, en contraparte, otras escuelas nos ofrecían alguna bodega, cocina, almacén, pasillo o espacio compartido con condiciones poco dignas para la labor educativa y alejados de la participación en las actividades escolares. Más que como una dádiva, como una limosna que se da al desvalido, al diferente a quien sale de la norma y no forma pertenece a la regularidad, sin embargo, íbamos haciendo de ese espacio nuestro territorio, acondicionándolo, cuidándolo “construyéndolo”, permeando así los espacios contiguos con nuestra esencia. La tierra firme la constituía la sede del servicio en la que se encontraban las divinidades, los símbolos representados por figuras fundadoras de la institución, pero también por los símbolos que la representaban: los materiales, las técnicas creadas, la forma de organización y las normas explícitas y ocultas que fundamentaban la operación. Los mortales eran los docentes que a la distancia reproducían fielmente en el espacio otorgado: la operación del servicio, se ajustaban en la medida de lo posible a los modelos de atención dictados por la autoridad y que seguían las normas en relación con

la convivencia acordadas en las juntas que se llevaban a cabo de forma mensual siendo estas las oportunidades para reunirse como servicio de educación especial, pero que debían también ajustarse a las normas de convivencia de las escuelas secundarias técnicas.

Estos lazos fuertes y sólidos resistieron cambios y rupturas como la que se dio cuando el servicio se divide administrativamente, quedando los niveles de Preescolar y Primaria como CAM "B" y el Nivel Secundaria como CAM "A". A pesar de esta ruptura, lo construido permaneció y la operación y las prácticas siguieron dándose de forma similar.

¿Qué factores influyeron en esto? Uno de los más importantes fue la formación de las docentes quienes son todas especialistas en el área de audición y lenguaje, pero, sobre todo, que el grupo de secundaria se formó con las docentes que más antigüedad tenían en el servicio y que venían trabajando juntas desde los niveles de inicial, preescolar y primaria (actualmente todas ellas entre dieciocho y veintinueve años de servicio en el mismo plantel).

Tan fuertes y sólidos que enfrentaron las circunstancias de la Pandemia ocasionada por el virus SARS Covid19 y que obligaron a mantener la estructura en la virtualidad, a operar el servicio a la distancia y permanecer unidos por los medios electrónicos con los que habitualmente se comunicaban y que no les eran ajenos, pero a los cuales asignaron otras funciones primordiales como lo es la educación a distancia, pusieron en marcha al igual que muchos docentes del país, plataformas de atención sincrónica y asincrónica que determinaron definitivamente una forma distinta de convivencia.

En contraste, esos lazos también se tensaron, afloraron conflictos pasados, latentes, lacerantes que comenzaron a enrarecer el clima escolar. La percepción colectiva

de lo que se estaba viviendo no era muy positiva, había comentarios, actitudes y formas de relacionarse que podemos definir como tóxicas. En tal sentido surgieron algunas preguntas que me inquietaban

¿Cómo es que las docentes y equipo de apoyo favorecen o no entornos inclusivos, participativos y democráticos?

¿Cómo se toman las decisiones que inciden en la convivencia y en las comunicaciones a distancia como es que esta gestión de la convivencia se ve influida?

¿Cómo es que se está gestionando la convivencia escolar con los estudiantes?

¿Cuáles son las principales formas de violencia presentes en la escuela y cuál es su tratamiento?

Se trazó una ruta de trabajo con miras a responder esas preguntas, a definir un nuevo planteamiento con base en un diagnóstico.

#### Propósitos del diagnóstico

- ❖ Identificar los factores que inciden en la gestión de la convivencia.
- ❖ Conocer las necesidades de formación de los docentes y equipo de apoyo
- ❖ Identificar las principales manifestaciones de violencia a las que se enfrentan y cómo lo hacen los docentes y equipo de apoyo
- ❖ Observar las prácticas pedagógicas y de gestión para su posible transformación.
- ❖ Conocer las condiciones institucionales para implementación de la estrategia

Cuando un proyecto viene a la mente, se tiene una idea vaga de lo que se hará, cuando se comparte esta idea y se toma en cuenta otros puntos de vista, se pueden elaborar los primeros trazos del proyecto, las líneas que guiarán las acciones, los recursos

a utilizar y el posible resultado. La investigación Acción Participativa involucra desde un principio a los actores educativos, los hace responsables de acciones y toma en cuenta sus apreciaciones. Es el caso de este dispositivo, que se construye desde la primera fase considerando otras miradas.

El punto de partida para la elaboración del diagnóstico, lo situó en la gestión, si, la gestión con la autoridad escolar, la posibilidad de operar el dispositivo en el servicio con los riesgos que implicaba, a sabiendas que toda intervención pueda provocar crisis. Indagar y exponer a una institución escolar a la que uno pertenece requiere, un compromiso ético, responsabilidad, respeto y diálogo para medir y tomar acuerdos en las posibilidades y las limitaciones. Eso que llaman tensiones.

Todo inició presentando a la directora del servicio el planteamiento inicial, compartiendo en varias sesiones informales, más no carentes de intención, las problemáticas a las cuales nos enfrentábamos y la necesidad de operar una transformación. Recuperamos entonces el ejemplo de una crisis vivida meses anteriores.

¿Hubo una crisis? Si, un momento franco de tensión y desacuerdo entre nosotras durante un consejo técnico del ciclo escolar anterior, en el que nuestras opiniones respecto de un proceso diferían, creando así tensión entre los docentes, formando una oleada de reclamos y desacuerdos. Espacio en el que la responsable de zona intervino de manera abrupta reconociendo que había una carencia de comunicación y acuerdos desde la dirección del servicio. Momento a partir del cual iniciamos una estrategia franca de comunicación abierta con reuniones periódicas que mejoraron con el tiempo. Era el momento álgido de la pandemia, esa crisis vino a develar la necesidad de trabajar para mejorar el clima escolar. Reconocíamos entonces que la convivencia escolar estaba afectada con los alumnos, pero también entre el colectivo.

Durante esas primeras pláticas informales comencé a tomar en cuenta que era un proyecto que debía ser construido en colectivo, que, si bien yo tenía una intención definida, había percepciones distintas de la problemática. Sabíamos que habría oposición, que no todos los integrantes del colectivo participarían de la misma manera. La cautela desde la dirección también se sentía en esas pláticas informales en las que en un principio se observaba cierta prudencia para la implementación de las actividades, aparentemente había una aceptación del proyecto, pero se observaba tensión ante la falta de personal y uso de los espacios para llevarlo a cabo.

Ante tal panorama se comenzaron a realizar acciones en horario extraescolar, a título personal y con el consentimiento de los participantes ya que no se podían ocupar los tiempos y espacios del servicio para no comprometer las actividades académicas.

Se definieron los primeros trazos: hacer algunos formularios electrónicos para medir la participación y definir así de qué forma debía planear las otras actividades para el diagnóstico. Acercamiento y diálogo en el colectivo para la presentación de la propuesta, observación participante en los grupos, entrevistas y finalmente grupos focales para definir la problemática en dos sesiones de seguimiento mensual, inclusive se había pensado la posibilidad de aplicar la cartografía social. Sin embargo, las condiciones del servicio, la reorganización del personal y el contexto pandémico obligaron a reorganizar las acciones.

Debido a que nos encontrábamos en confinamiento parcial, dos formularios electrónicos fueron enviados, el primero solo para corroborar la formación inicial del colectivo y los años en el servicio, el cual respondieron 15 de 19 participantes (ver Figura 21). Del segundo (ver Figura 22) en el que se solicitaba la realización de una entrevista, 7 de 19 convocados responden y solo seis personas aceptan ser entrevistadas, una de ellas además solicita no ser grabada.

Fig. 21

Gráfico del formulario 1

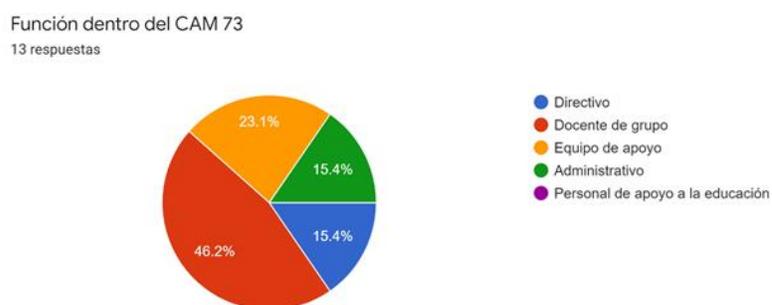


Fig. 22

Gráfico del formulario 2



Se realizaron 6 entrevistas por medios electrónicos, a los diferentes actores educativos que accedieron hacerlo a título personal y en horario extraescolar. Por razones de confidencialidad se protege la imagen de los entrevistados (ver Foto 1).

Foto 1

Entrevistas a diferentes integrantes del colectivo escolar



La presentación del planteamiento inicial al colectivo se realizó en enero de 2022, a pocos meses de haber regresado a las escuelas de forma híbrida y atendiendo a pocos grupos de manera presencial, el clima escolar era poco favorable. Nos citaron de forma presencial en un auditorio a pesar de la oposición del personal para realizar congregaciones colectivas por miedo al contagio. La respuesta de la autoridad fue “es una indicación oficial, ya se habilitó el espacio” (RO1)

Basta una imagen (ver Foto 2) para percibir el distanciamiento no solo físico, también el distanciamiento y disgusto. Algunos integrantes el colectivo habían sufrido pérdidas importantes y la presencia del COVID y la vulnerabilidad llenaba por completo los huecos del espacio designado. Los participantes estaban en posturas rígidas, evitaban moverse, hablaban lo mínimo por miedo al contagio, sus participaciones eran escuetas. Una de ellas inclusive llevaba un medidor de concentración de partículas y pedía cada saliéramos cada hora a ventilar el espacio. La hora del receso no era como antes en la cual podíamos los docentes comentar acerca de nuestras preocupaciones personales y profesionales, separados por casi dos metros de distancia, comiendo en un pasillo y

quitándonos la mascarilla únicamente para comer. Casi sin cruzar palabra con los demás compañeros para evitar el contagio.

Foto 2

Presentación del Planteamiento inicial. Enero 2022



Aun así, me aventuré a presentar la propuesta. Desde el punto de vista etnográfico era uno de los primeros acercamientos al campo, los primeros registros que podía obtener reconociendo los escenarios, los actores y la interacciones. Primero con una dinámica llamada “Si yo fuera”, recuperando la idea de que teníamos la oportunidad de estar ahí y podíamos reconstruirnos, aunque fuera de forma simulada en algo en que nos quisiéramos convertir, como una posibilidad de transformación. A la distancia considero que cualquier dinámica hubiera tenido el mismo efecto, las emociones estaban tan a flor de piel, que comenzó, a partir de una sentida participación en la que una compañera relataba la pérdida de un familia. Todos acompañábamos ese sentimiento de dolor y simulábamos abrazarla acompañando con nuestro llanto. Gracias a las muestras solidarias y a la contención y acompañamiento ofrecidos por una servidora y por el psicólogo del servicio la compañera pudo reponerse y permitir que se continuara con la actividad. Ya he mencionado que el aprecio por los compañeros y el sentido de pertenencia al servicio son lazos sólidos entre nosotros.

Una de las docentes se mostraba francamente interesada, anotaba a toda prisa la propuesta y le parecía una buena idea, otras haciendo muecas o cambiando sus posturas de abiertas a cerradas mostraban de esa forma que no era en ese momento una prioridad. De manera natural comenzaron a identificarse los aliados que me acompañaron en el proceso, dos integrantes del equipo de apoyo hicieron eco y se mostraron atentos la propuesta

*Sí maestra, al conflicto hay que entrarle, no nos podemos quedar en suposiciones o malos entendidos (Rea).*

Otro de ellos intervino

*Lo que está presentando, me parece interesante, difícil pero interesante (Rea)*

Ante la pregunta directa ¿Quién se interesa por participar en el proyecto? Hubo un silencio absoluto, nadie levantó la mano. Era evidente que sus prioridades en ese momento tenían que ver más con la sobrevivencia que con enfrentar los conflictos.

En ese mismo espacio estaba planeado como parte de las actividades la aplicación de un cuestionario (ver Foto 3) para indagar con relación al manejo de conflictos, las herramientas que se utilizan para abordarlo y detectar los casos de violencia en la comunidad escolar. Nadie se negó a responderlo, a diferencia de la experiencia inmediata con la pregunta, si hubo disposición para contestarlo e incluso ante la petición de que algunos comentaran sus respuestas para consensar en colectivo accedieron. Los resultados se explicitan más adelante.

Foto 3

Aplicación de cuestionario escrito



En la relatoría de la sesión elaborada por una de las docentes, quien mantiene regularmente una postura distante, pasiva y se negó desde un principio a involucrarse en el proyecto al no dar respuesta a los cuestionarios electrónicos. Se observa que escribe de forma sintética:

- Los docentes exponemos lo que se entiende de cada uno de los conceptos manejados para poder tener una idea de todo lo que manejamos como colectivo-  
Rel.00

Dese mi perspectiva, en la sesión, con participaciones escuetas se había compartido con preocupación el sentir de algunos docentes que, si encuentran limitaciones para enfrentarse al conflicto, algunos de ellos compartieron verbalmente sus apreciaciones:

*-Me hace crecer como persona-* (equipo de apoyo)

*-Me es difícil encontrar el bienestar emocional, depende de acuerdo los alumnos en su estado de salud y empatía entre los alumnos y yo-*(Docente)

*-Decepcionar o triste, puede afectar mi salud-* (equipo de apoyo)

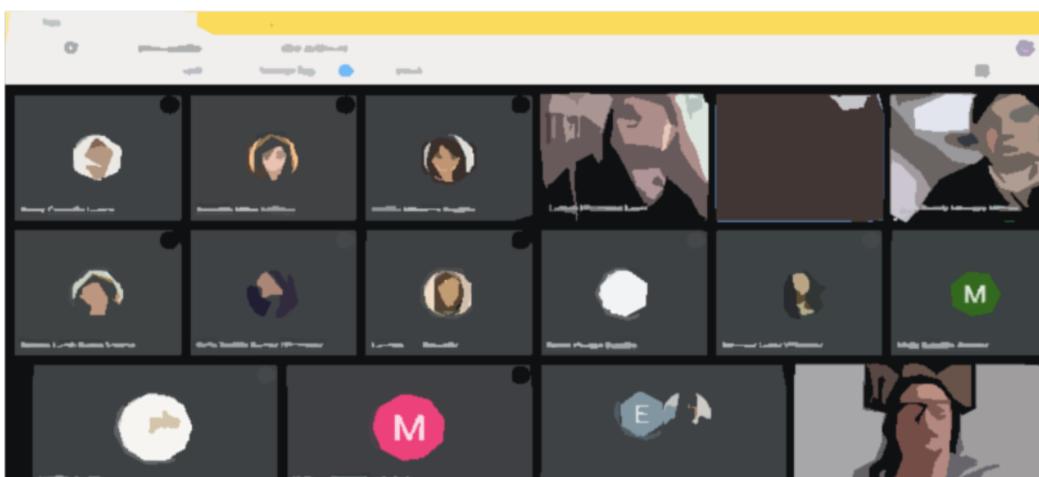
*-Me angustia, me preocupa y ocupa, me agota-* (Docente)

Es claro que el afrontamiento de los conflictos era algo que determinaba su bienestar emocional y físico. Al final de la sesión con el apoyo de uno de los aliados se elaboran algunas conclusiones en las que se reconoce como una de las necesidades del servicio que es importante trabajar el manejo del conflicto y la gestión emocional.

Otra de las acciones que se tenía contemplada para el diagnóstico era la observación participante como una forma de recabar información, lo que requiere del observador una adecuada selección de los escenarios y habilidades para realizar un trabajo panóptico para describir todos los factores que inciden en el hecho a observar por lo que se lleva un registro anecdótico donde se registran hechos relevantes en los periodos de observación. Esta observación seguiría llevándose a cabo en los momentos de permanencia en el servicio y también en la observación de las comunicaciones por medios electrónicos que se dan como una característica de comunicación de nuestra escuela (ver Foto 4). Limitada por las condiciones, pero suficiente para obtener datos significativos.

Foto 4

Reunión extraordinaria, a distancia en el contexto de emergencia sanitaria.



Se planteó la propuesta de realizar grupos focales durante una de las sesiones del consejo técnico, sin embargo, no se obtuvo la autorización con la justificación de que se llevaban mucho tiempo e interferían con la agenda y guía enviada desde la autoridad para las reuniones de Consejo Técnico Escolar. La intervención y entrevistas a padres de familia y alumnos no estaba autorizada. Por lo tanto, se hicieron registros mediante la observación participante durante las actividades habituales de forma híbrida.

Por otra parte una actividad fundamental a considerar dentro de las actividades de diagnóstico fue la gestión. El desarrollo y planeación del dispositivo mucho dependían de las condiciones institucionales para realizarlo. Como es natural en una institución en la cual hay normas y lineamientos es difícil buscar tiempos y espacios para el desarrollo de una investigación. No siempre el interés personal coincide con la visión institucional, además las cuestiones de responsabilidad y confidencialidad son razones de peso para autorizar o no una intervención. La intervención como fue planteada en un principio no fue autorizada, ya que los intereses del investigador no eran compatibles con los lineamientos institucionales, los servicios alternativos sugeridos para realizar el trabajo, así como los requisitos solicitados. En el ánimo de no confrontarse y apegarse a los lineamientos, el dispositivo se reconfiguró para hacerlo sin comprometer los tiempos y los espacios institucionales. Aprovechando únicamente las acciones que habitualmente se realizan desde la función, pero dándole un giro en la intención y vinculándolos con las fases del dispositivo. El trabajo de intervención puede darse de otras formas, en otros espacios y a título personal, rescatando el interés de los aliados y ofreciendo como muchas veces lo hacemos los docentes el tiempo y el espacio fuera del horario escolar. Recuperando la información de textos comunicaciones y reflexiones que con el propósito de aportar al desarrollo de un trabajo se comparten y pueden analizarse con las personas que a título personal y de manera confidencial lo permiten.

Tabla No. 5 Síntesis del proceso diagnóstico

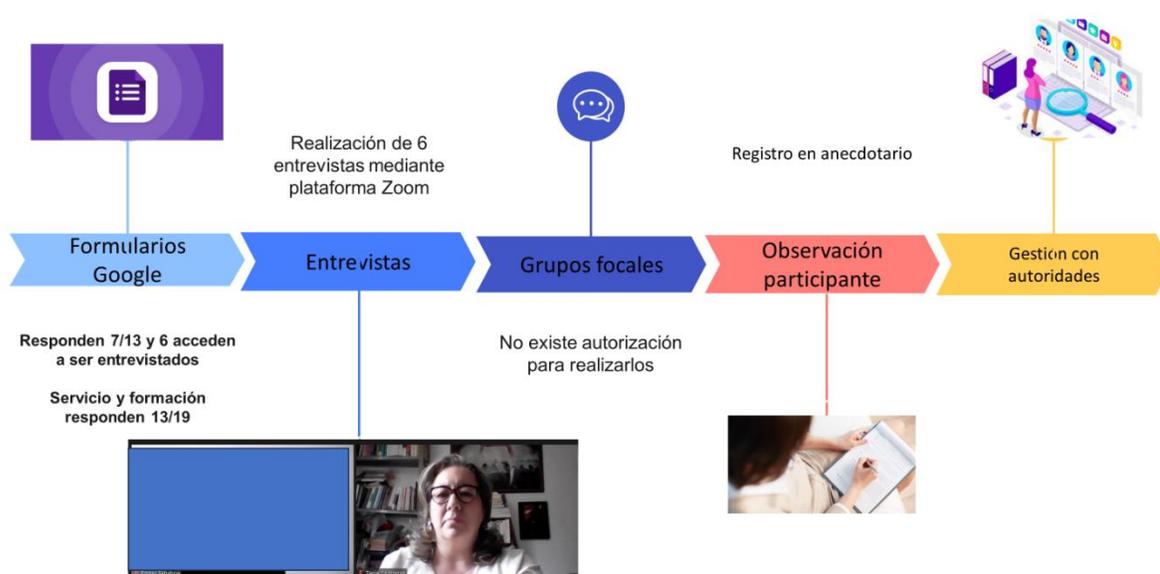
Actividad	Resultados	Observaciones
Envío de formularios electrónicos para recabar años de servicio y formación	Responden 13 de 19.	Desde esta primera acción se detectan personas reuentes a participar en el proceso mismas que tampoco acceden a participar en otras de las actividades.  Algunas personas respondieron después de que se les envió una segunda invitación a responder.
Envío de formularios para concertar entrevista	7 de 19 convocados responden el formulario y solo 6 personas aceptan ser entrevistados, una de ellas no permite que la entrevista sea videograbada.	Se hizo además del envío del formulario, sensibilización en pláticas informales durante mi estancia en el servicio, para informar de la intención del trabajo a realizar.
Entrevistas	6 entrevistas realizadas.  Una de ellas sin evidencia de grabación a petición de la persona entrevistada.	Las entrevistas se realizan a título personal y se llevan a cabo en horario fuera de servicio y mediante la plataforma ZOOM
Observación participante	Observación de las interacciones en la modalidad híbrida.	Se hace un registro en un anecdotario de hechos relevantes observados.
Grupos focales	No autorizados por la dirección operativa.	Hacen devolución mediante correo electrónico con la negativa debido a que los espacios del consejo técnico tienen otros propósitos y el grupo focal requiere mucho tiempo para su implementación.
Gestión con la directora de la escuela	Entrevistas en las instalaciones del servicio para la presentación del proyecto y propuesta de las actividades	Aparentemente hay una aceptación del proyecto, pero se observa un momento grave de tensión ante la falta de personal y uso de los espacios para llevarlo a cabo.
Gestión con la Dirección operativa	Envío de la propuesta mediante correo electrónico y entrevista personal con la responsable del proceso.	Respuesta negativa que no coincide con el interés del investigador por lo que se toma la decisión de reorientar el planteamiento inicial.
Pláticas informales	En un segundo momento de gestión	Se observa una actitud más abierta.  Se muestra dispuesta a apoyar el proyecto, reconoce que es útil y

con directora del servicio		necesario intervenir en el colectivo, pero sin comprometer la parte institucional y los espacios destinados para el CTE o las actividades pedagógicas.
Presentación el planteamiento inicial al colectivo	En el momento en que nos reincorporábamos a la modalidad híbrida.	Respuesta poco favorable, sólo algunos de los integrantes del colectivo interesados en el proyecto. Ambiente de incertidumbre y con otras prioridades por resolver.
Aplicación de un cuestionario escrito.	Aplicación de un cuestionario escrito para recabar información acerca del conflicto	Todo el personal responde el cuestionario

La información recabada hasta el momento era importante pero no suficiente, dadas las condiciones, las posibilidades de obtener más información eran: recuperar registros de la comunicación teledirigida, hacer registros en el anecdotario de las interacciones que se podían observar de forma presencial o en línea durante el trabajo a distancia, ampliar la información de los entrevistados primer análisis y hacer nuevas entrevistas a profundidad. Sólo se lograron dos entrevistas a profundidad de manera formal y nuevamente a título personal y fuera del horario escolar. La fuente más importante para recabar la información fue la observación participante. El registro en un anecdotario se convierte entonces en la parte central de la investigación de tipo cualitativo, leer más allá de las líneas, reconocer gestos, actitudes, escenarios, circunstancias, tiempos y espacios sólo es posible mediante la revisión detallada de las notas personales. De manera esquemática se sintetizan las actividades realizadas para el diagnóstico (ver Figura 5).

Fig. 5

Esquema de las actividades iniciales de diagnóstico



### Delimitación de categorías para el análisis y codificación de los instrumentos

Una vez aplicados los instrumentos de diagnóstico se procede al análisis de datos para lo que me apoyé en Gregorio Rodríguez quien concibe este proceso como:

Una etapa que permite describir y comprender los hechos para poder encontrar significados, como una tarea compleja que requiere de técnicas e instrumentos perdurables y comunicables que sirvan de soporte a la investigación. Estos datos son preferentemente cualitativos y dan cuenta de la realidad. (Rodríguez, 1996)

Para tal efecto distingue tres fases: La primera: reducción de datos, que involucra la selección de la información, la separación en unidades temáticas o categorías, la codificación la síntesis de la información en categorías y meta categorías. La segunda: disposición y transformación, que involucra la organización de la información y por último la obtención de resultados y conclusiones que puede darse a lo largo de todo el proceso y

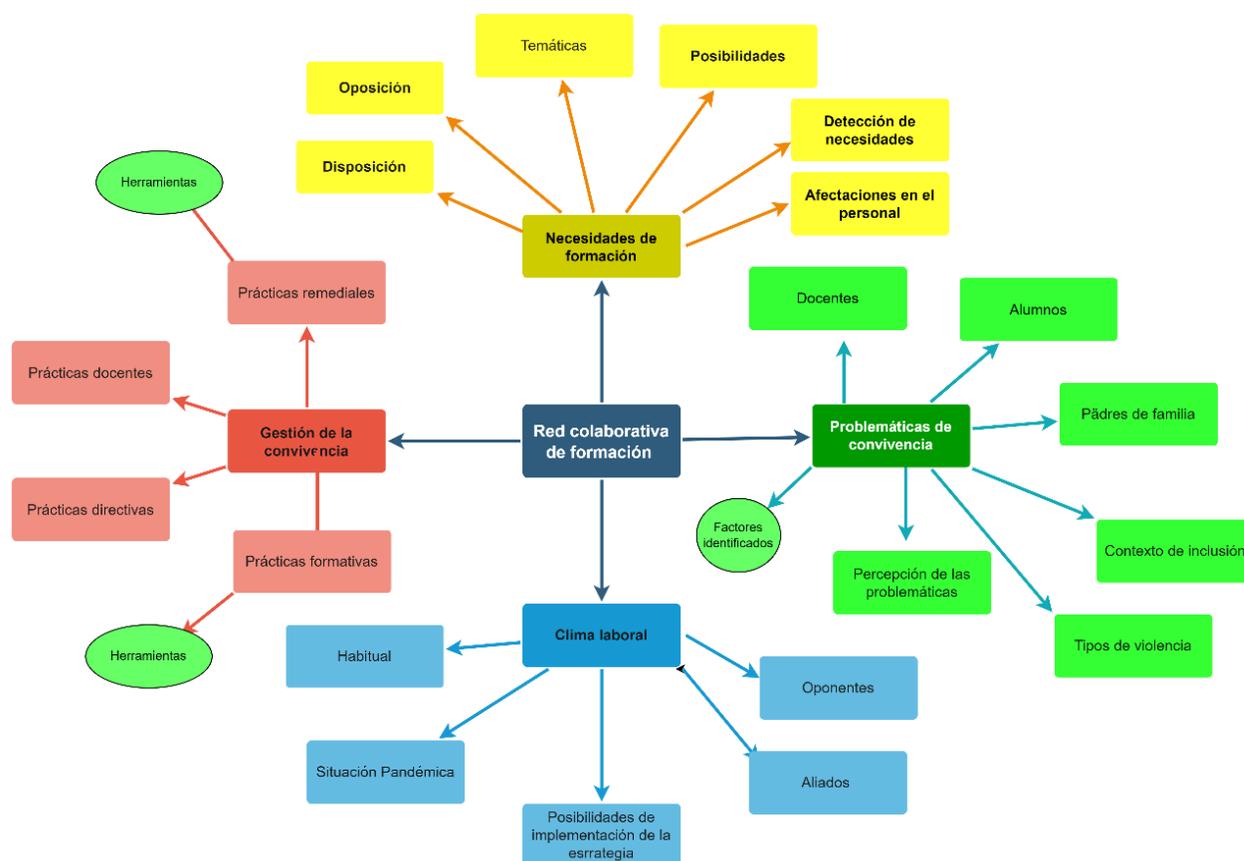
que se traducen en proposiciones o afirmaciones que explicitan lo observado con relación al problema estudiado.

Derivado de lo anterior y de la información recabada propongo un conjunto de categorías que a su vez son codificadas para su posterior análisis. Estas emergen de la información recuperada en los diferentes instrumentos, forman un mapa que va dirigiendo la investigación, son minuciosamente construidas a partir de los datos cualitativos. Aunque pare su presentación se exponen en un esquema que pudiera parecer estático y determinante, quiero aclarar que durante el proceso se fueron dinamizando, emergieron algunas y otras se fueron eliminando. Otras se pueden calificar como categorías emergentes, aquellas que no se habían considerado pero que los datos a pesar de tener poca frecuencia eran relevantes para el desarrollo del dispositivo.

Sirven también para ir considerando y construyendo el marco teórico que fundamenta la investigación y a su vez para hacer un nuevo planteamiento a partir de las reflexiones finales (Fig. 24.)

Figura 24

Categorías de análisis para el dispositivo de intervención



Están agrupadas en cuatro grandes meta categorías y que por la naturaleza de la investigación pueden ir incrementándose. Estas son: Gestión de la convivencia, necesidades de formación, problemáticas de la convivencia y clima laboral. Algunas de las categorías que surgieron en el transcurso de la investigación fueron: el liderazgo, las funciones directivas, gestión, comunicación, el conflicto, los sentimientos y emociones y la cultura escolar. En un inicio todas parecieran importantes, pero es el propio desarrollo de las fases del dispositivo el que va definiendo en cuáles nos debemos enfocar.

Fig. 25

## Categorías emergentes

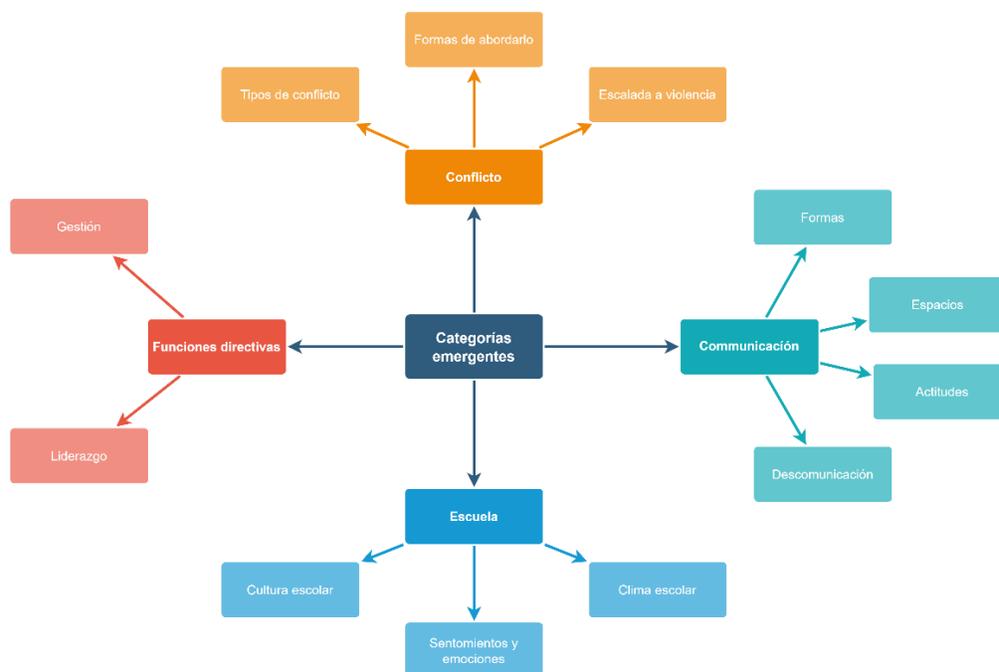


Tabla 6

Códigos de las categorías para el análisis de la información.

Meta Categoría	Categoría	Código
Gestión de la convivencia escolar	Prácticas docentes	GCpd
	Prácticas directivas	GcpD
	Prácticas formativas	GcpF
	Prácticas remediales	GcpR
	Herramientas	GcH
Emergentes	Gestión	GG
	Liderazgo	GL
Necesidades de formación	Temáticas	Nft
	Detección de necesidades	Nfd

	Posibilidades	Nfp
	Disposición	NfD
	Oposición	NfO
Problemáticas de convivencia	Docentes	PcD
	Alumnos	PcA
	Padres de familia	PcPF
	Contexto de inclusión	PcCi
Emergentes	Tipos de violencia	Ptv
	Conflictos	Pcc
	Forma de abordar el conflicto	Pcf
Clima laboral	Habitual	Clh
	Situación pandémica	Clsp
	Posibilidad de implementación de la estrategia	Clp
	Aliados	ClA
	Oponentes	ClO
Emergente	Comunicación	CLcc

Del mismo modo los instrumentos aplicados son codificados incluyendo en este ejercicio a la persona o informante. A continuación, enumero los instrumentos aplicados a los cuales se les asigna un código que corresponde a **E** entrevistas, **C** Cuestionario, **F** formularios, **RA** registro anecdótico de la observación participante, **EA** entrevistas adicionales. Por razones de confidencialidad dentro de la columna de identificación del personal de acuerdo a su función se reserva para el investigador.

Tabla 7

Códigos de instrumentos y participantes para el análisis de la información.

<b>Documentos</b>	<b>Identificación</b>	<b>Código</b>
Formularios	Formulario 1 identificación del personal	F1Id
	Formulario 2 Solicitud de entrevista	F2Se
Entrevistas	E1	E1ea
	E2	E2ea
	E3	E3ea
	E4	E4ea
	E5	E5d
	E6	E6d
Cuestionario	Equipo de apoyo	Clse
	Equipo de apoyo	Clsm
	Equipo de apoyo	Ceap
	Equipo de apoyo	Ceats
	Equipo de apoyo	Ceale
	Docente	CDmn1
	Docente	CDmn2
	Docente	CDms1
	Docente	CDms2
	Docente	CDms3
	Docente	CDmo1
	Docente	CDmo3
	Directivo 1	CD1
Directivo 2	CD2	

	Autoridad escolar	CZm
	Autoridad escolar	CDEEIh
Registro anecdótico	Observación participante	Op
Entrevistas adicionales	E7	EAea
	E8	EAd

### Análisis de la información

Una vez elaboradas las categorías y codificados los instrumentos se organizan para ser analizados. En la Fase de disposición y transformación propuesta por Rodríguez (1996) la información se presenta de manera ordenable, abarcable y operativa.

Ejemplo de una de las categorías analizadas

<b>Clima laboral</b>	<b>Habitual</b>	Bueno ahí, igual, son distintas situaciones ¿No?, el hecho de que cuando somos adultos es más complicado, incluso el poder llegar a <b>acuerdos</b> , cuando debería ser más fácil	E1ea
		“es que el equipo” <b>pero el equipo también el equipo forma parte del CAM</b>	E1ea
	<b>CIh</b>	pero además de unir fuerzas, <b>no que actuemos de manera aislada.</b>	E1ea
		<b>y también como trabajar con las docentes, es complicado de repente</b> , poder entender, pues como actuamos como personas y sobre todo esta gestión precisamente emocional, porque además de la parte de la convivencia por supuesto va, la parte emocional, va junto, tanto la emoción y como la acción que se realiza.	E1ea
		En teoría tenemos ahora, yo si te puedo decir que nos están dando en las juntas de Consejo esta parte de poder platicar, pero entre que somos adultos y entre que no manejamos bien nosotros mismos esta gestión, nos detenemos en comentar. <b>A veces nos sentimos agredidos, y es el hecho de decir: ¿Tu? ¿Tú me vas a decir a mí, que estoy mal?</b> , no yo no te voy a decir nada, es mi percepción y son los resultados de tu gráfica.	E1ea

	Pero podríamos lograr todavía muchas cosas más, <b>si trabajáramos juntos, si todos tuviéramos el mismo objetivo de a dónde queremos llegar.</b>	E1ea
	Algunas veces, otras <b>las maestras sienten que el trabajo del equipo de apoyo les resta tiempo, siento que lo ven como en trabajo separado</b> , tu clase y mi clase, necesitan unificarse.	E2ea
	<b>Algunas veces se puede llegar a acuerdos</b> , pero <b>otras veces es difícil</b> por las contradicciones y no se llega a nada.	E2ea
	Si, en el CTE tratamos de comunicarnos para que las <b>acciones sean homogéneas</b> porque cada uno tiene su personalidad y sus herramientas y con esos hace sus ajustes.	E6d
	<b>las maestras algunas veces se sienten muy presionadas por todo lo que se les solicita.</b> Necesitan mayor motivación y apoyo en lugar de presión. Necesitan sentirse más tranquilas	E2ea
	Hay maestras que, si se comunican muy bien con sus compañeros de trabajo, coordinan sus acciones, pero otras no, <b>lo ven separado, tu realiza tu trabajo y yo el mío.</b> Eso sería importante trabajarlo.	Ea

Una vez que la información se ha codificado, categorizado y finalmente se ha ordenado en una disposición que permita su análisis, comienzan a hacerse algunas proposiciones a partir de ésta. En el casos del dispositivo en cuestión se encontró lo siguiente:

A partir del análisis de datos que aportan los instrumentos de diagnóstico aplicados, se puede delimitar cuál es la situación que prevalece en la institución en este momento: el clima laboral cotidiano, pero sobre todo el que se manifiesta después de haber soportado los efectos de la pandemia y la reorganización de las actividades roles y funciones que el personal tuvo que realizar para poder dar atención a los alumnos durante el confinamiento. Se puede identificar también cuáles son las prácticas en relación con la convivencia de algunos de los actores educativos y se observan los problemas en relación con la convivencia escolar dentro de la institución. Se observa que existen situaciones de conflicto y en algunos casos de violencia no graves en la convivencia en la comunidad

escolar, pero, afortunadamente no es en todos los grupos y es diferenciado dependiendo de la escuela y grupo al que se hace referencia. Se definen algunas de las prácticas docentes y directivas en relación a la gestión de la convivencia y atención a los conflictos observados tanto en docentes como en directivos, existen nociones del abordaje de los conflictos y algunas estrategias utilizadas para su atención van por el camino correcto, sin embargo, el momento de actuación o la intencionalidad de las acciones son susceptibles de modificarse. Se detecta la necesidad imperante de formación y se observan las posibilidades reales de la implementación de una estrategia en relación con las necesidades de formación en combinación con el clima laboral que prevalece.

Es importante destacar las condiciones institucionales para la elaboración de esta fase que se realiza a título personal, en horarios extraescolares ya que al hacer la gestión de forma oficial es negada. Situación que se valora para que el plan de intervención pudiera ajustarse a estas condiciones y poder realizar la fase de intervención sin comprometer los intereses institucionales, así como respetando los espacios para las actividades técnicas y pedagógicas. Y como se condicionó desde un inicio sin tener intervención con los alumnos y padres de familia.

Ante la necesidad de la elaboración de la fase diagnóstica, se llevan a cabo reuniones conciliatorias con la directora del servicio quien no asume una postura clara ante la intervención, sus respuestas son ambiguas y por un lado accede a la implementación del cuestionario, pero por otro lado se niega a la realización de las entrevistas y observaciones, inclusive ella misma se niega a responder los dos formularios que forman parte de esta fase.

Debido a esta situación los formularios se envían a los correos electrónicos personales de quienes acceden a responderlos, las entrevistas se realizan de forma

confidencial de forma virtual y en horarios no laborales y únicamente el cuestionario se aplica como parte de las actividades de la presentación del proyecto y planteamiento inicial.

En lo referente a los hallazgos reportados en la fase diagnóstica se puede observar lo siguiente:

En relación con las prácticas docentes las y los maestros no le dan la misma importancia al trabajo de la convivencia, algunos de ellos lo hacen ligado a las asignaturas que imparten, otros lo hacen de forma transversal independientemente de la asignatura que trabajan y los menos lo ven como una situación separada de su práctica. Algunas de ellas identifican la carga administrativa y elaboración de documentos técnicos como una limitante de tiempo invertido en la elaboración de documentos e informes que resta tiempo para atender la convivencia escolar. En las entrevistas los integrantes del equipo de apoyo que por su función acompañan y observan la práctica de todos los grupos, reportan lo siguiente:

Si... si la favorecen, pero creo que se les da más peso a las situaciones académicas y de contenidos de las asignaturas. Pero... si lo trabajan, a lo mejor le dan más peso sobre todo las que dan formación cívica y ética, pero las que tienen otra materia como matemáticas o español le dan más peso a su área para ir avanzando en los aprendizajes.  
(E4ea)

El problema es lo que la autoridad pide: por ejemplo, las calificaciones de las asignaturas, entonces la maestra olvida los valores y la convivencia, los hace a un lado para trabajar los temas (E2ea)

Por otro lado, una docente reconoce que debiera trabajarse, sin embargo, se ve rebasada por otras cargas:

-Así es, yo no creo que se le esté dando la prioridad a trabajar la convivencia como una esfera de desarrollo, como parte de todas nuestras facetas creo que no se le está

dando la importancia, y sobre todo no se está llevando a la práctica. Aunque tú quieras, te ganan los tiempos, te están pidiendo evaluaciones, te están pidiendo perfiles, te están pidiendo una serie de cosas pedagógicas que llega un momento en el que dices: ¿Cómo estás? ¿Estás bien? Ah que bueno, pues órale a lo que sigue y no te detienes hasta que el alumno te dice-. Ya no puedo y te surge la situación. (E5d)

Se observa en el colectivo escolar que el trabajo de convivencia es una preocupación latente. Incluyendo a la parte directiva, sin embargo las prácticas en relación con la gestión de la convivencia están fundamentadas en la aplicación de la norma, el lineamiento y los documentos normativos que rigen la convivencia escolar y que las acciones se dan al igual que en la mayoría de las docentes de forma punitiva, remedial y posteriores a la aparición de conductas disruptivas lo cual se observa en los comentarios de diferentes figuras educativas tanto en las entrevistas como el en cuestionarios.

Y por parte de la dirección se aplica la normatividad, llenar una hoja de seguimiento, si se va a hacer alguna estrategia, meramente una cuestión... no me gustaría decirlo, pero es administrativa. (E5d)

Retomo en el aula las normas de convivencia, lo comunico a los padres y a la autoridad y dependiendo de la indicación de allá se hace una hoja de seguimiento. Se informa para que cada quien esté enterado, cada uno de mis compañeros. (E6d)

Por otro lado, es importante destacar un distanciamiento y falta de acuerdos entre las acciones de las autoridades que conforman el colectivo y el colectivo docente. Se percibe que la parte directiva pareciera no conocer las características y necesidades de los grupos y sus acciones fueran implementadas desde una visión lejana y no consensuada con los docentes y el equipo de apoyo.

Yo creo que la parte de, la dirección y no me refiero a la persona, sino a la acción o a las acciones que tendría que hacer, encaminadas a que todos tengamos que trabajar de manera proactiva como equipo, docentes, equipo de apoyo, directivos; todos juntos formamos parte del CAM. Ni una más ni una menos, a mí me pagan lo mismo, pero al final, yo considero al CAM una escuela de calidad a pesar de muchas situaciones. Pero podríamos lograr todavía muchas cosas más, si trabajáramos juntos, si todos tuviéramos el mismo objetivo de a dónde queremos llegar. (E1ea)

Creo que esa es la parte que nos hace falta, que ella... la parte directiva baje a la parte práctica, a la parte cotidiana de un aula. Que ella vea como nos estamos enfrentando, como nos están respondiendo, como el chico llega y que es lo que detona este tipo de acciones y cómo nuestras respuestas, benefician, ayudan y estabilizan en un primer momento. Toda esta parte como que ella tiene una visión muy lineal, muy hacia lo que debe de, al deber ser, es que esto es ... pero a veces las cosas no se pueden encajar, no encajan. (E5d)

Así mismo varios de los actores reconocen al psicólogo como una de las figuras en quien recae la responsabilidad de trabajar este aspecto y en las figuras de la directora y la subdirectora, como las encargadas de coordinar las acciones para la mejora de la convivencia escolar. Cuando debería recaer esta responsabilidad en todos los actores educativos.

Si, cada uno desde su función trabaja para favorecer o arreglar el problema, el psicólogo cuanta con más herramientas, te da las orientaciones y como debes de resolverlo para que todos trabajemos en una misma línea y algunas veces, la directora da otras orientaciones. (E6d)

A la directora, por supuesto, por supuesto, la directora es incluso, por ahí déjame decirte que estoy tomando un curso de inclusión, y entonces..., incluso desde la misma gestión, desde la misma gestión le toca a la subdirectora de gestión o en este caso a nuestra directora el hecho de gestionar esta parte de convivencia, pero además de unir fuerzas, no que actuemos de manera aislada". (E1ea)

Generalmente tenemos el apoyo del psicólogo que forma parte del equipo de apoyo, pero también tenemos el apoyo de la directora o de la subdirectora quienes rápidamente atienden los problemas y tratan de resolverlos. (E2ea)

Pero las acciones se identifican desvinculadas, segmentadas y en algunos casos la comunicación sólo es para informar los hechos y las acciones, pero no para tomar acuerdos en relación a las acciones, pareciera que el trabajo existe, pero desarticulado, sin un objetivo común. Así lo relatan dos de los integrantes del equipo de apoyo y una de las docentes:

Nos apoyamos de la subdirectora académica y de la directora para que conozcan el hecho, pero también del psicólogo al que le informamos para saber su mirada. (E4ea)

Las maestras y avisan a la dirección, algunas veces interviene el psicólogo y las ayuda con consejos como son poner límites, o convivir más con sus hijos (E3ea)

Se destaca que están más ocupadas y preocupadas por la parte técnica y administrativa o en relación con el aprovechamiento escolar y que la convivencia no es una de sus prioridades.

Pienso que no, lo único que le interesa son las calificaciones. Cuando hay bajas calificaciones cuestiona a las maestras ¿Por qué tan bajas calificaciones?

Primero necesitaría conocer el trabajo de las maestras, pero lo desconoce y poner menos atención en los resultados de las calificaciones. (E2ea)

La verdad yo estoy muy decepcionada por el apoyo en particular de la zona, no puedes darle prioridad a lo realmente importante, las autoridades están más preocupadas por llenar documentos. (E6d)

En síntesis, se podría decir que la mayoría del colectivo docente trabaja la convivencia de forma aislada, que retoma los lineamientos y documentos normativos para elaborar hojas de seguimiento una vez que ocurren los hechos y que el trabajo no es consensuado, se informa para que están enterados, pero no se da un trabajo colaborativo. La siguiente observación hecha por una de las docentes lo señala de la siguiente forma:

Retomo en el aula las normas de convivencia, lo comunico a los padres y a la autoridad y dependiendo de la indicación de allá se hace una hoja de seguimiento. Se informa para que cada uno esté enterado, cada uno de mis compañeros. (E6d)

Con la finalidad de seguir dando respuesta a las preguntas del diagnóstico, es pertinente conocer las herramientas utilizadas para el manejo del conflicto y la gestión de la convivencia en la escuela. Como se pudo observar en los párrafos anteriores gran parte del colectivo actúa de forma remedial, en contraste se observa una minoría de maestras que actúan de forma preventiva y que la mayoría del colectivo: docentes, equipo de apoyo y directivos, conocen algunas herramientas útiles para resolver los conflictos en el aula.

Una de las figuras clave en la articulación de las acciones y que forma parte del equipo de apoyo reconoce contar con herramientas tales como: estrategias de Brenda Mendoza, aplicar el trabajo de emociones o Midfulness y considera que la convivencia debe trabajarse de forma transversal.

En los cuestionarios se puede identificar que el colectivo da importancia a la comunicación y al diálogo como estrategias útiles para abordar el conflicto. Ante la pregunta ¿Qué estrategias utilizo habitualmente para resolver el conflicto? Seis personas de 15 mencionan el diálogo y 7 de ellos hacen alusión a la escucha atenta y la comunicación.

Escuchas para entender antes de responder, buscar acuerdos de beneficio ganar-ganar (CDm2).

Escucha activa, conocer versiones y dar seguimiento (CDmo1).

Una de las respuestas menciona la negociación y otra de ellas la mediación, es importante mencionar que en el cruce de información se identifica que estas dos personas actúan de modo preventivo para evitar situaciones de conflicto o en el aula. La primera utiliza un tipo de mediación con la estrategia de asambleas grupales y en el segundo caso puntualiza un proceso en el que da a conocer las normas, establece acuerdos y compromisos mediante el diálogo y propone también la realización de asambleas.

En relación con el abordaje del conflicto la mayoría de ellos tiene una visión clara de los que representa y pueden distinguir que el conflicto no involucra la violencia, pero si no se atiende puede escalar hasta derivarse en acciones violentas. Por otro lado, reconocen que la no atención o el manejo inadecuado pueden generarles situaciones estresantes, desgastantes que pueden afectar su salud física u emocional. En atención a la pregunta ¿Cómo influye el conflicto en mi bienestar emocional? Algunas de las respuestas son:

De forma negativa ya que me genera estrés e inestabilidad, así como cansancio físico y mental. (CD1)

Completamente en el sentido de que, si una persona tiene un conflicto en un lugar y con una o varias personas, le será difícil permanecer allí y puede afectar otras áreas de su vida y su relación con otras personas (CD3).

Mientras no se resuelva o se gestione, genera inconformidad, malestar y mal llevado se incrementa llegando a manifestarse con violencia o complicándose cada vez más, genera baja autoestima, desánimo y desgano (CD1)

En contraste dos personas le dan una connotación positiva de la siguiente manera:

Me hace crecer como persona (CEa)

Me desequilibra, pero también me hace aprender (CD)

Y finalmente tres personas de 15 comentan que los conflictos no se pueden resolver y 12 personas comentan que si es posible su solución mediante la toma de acuerdos.

Otro de los objetivos del diagnóstico eran los conflictos y formas de violencia presentes en la institución, por lo que se exploró tanto en las entrevistas como en el cuestionario este aspecto. Entre el colectivo aparentemente no hay problemas graves de convivencia, se enuncian algunas dificultades en cuanto a tener acuerdos y dar seguimiento a estos, pero el colectivo docente puede hacer a un lado diferencias o problemas personales para trabajar por el bien común.

Entre los alumnos del servicio se observan principalmente: problemas familiares y violencia doméstica que repercute en los alumnos y que se evidenció aún más durante la atención a distancia en que se podía observar durante las clases en línea. Esto lo resume un integrante del equipo de apoyo que atiende a todos los grupos y lo enuncia de la siguiente forma:

Entiendo que en casa hay situaciones que ahora con la pandemia no es que hayan surgido, ya estaban, simplemente nos dimos cuenta de que ahí estaban, entonces

la escuela para los chicos si es una, como una salida, un refugio, su tú lo quieres ver de esa manera o más bien yo lo diría, un lugar donde pueden estar tranquilos a final de cuenta a pesar de muchas situaciones” (E1ea)

Se identifica que uno de los factores que inciden en la convivencia es la falta de comunicación y entendimiento en su lengua materna la Lengua de Señas Mexicana y además las escasas oportunidades de participación que se les brinda a los alumnos por parte de los docentes y de sus familias. Durante el confinamiento algunos alumnos sufrieron de aislamiento, segregación y exclusión al perder uno de los medios de socialización para ellos como lo era la escuela.

Otro problema que identifiqué es el aislamiento de las personas sordas, sobre todo cuando la mayoría de sus familias son oyentes, ahora están en casa las 24 horas con pocas posibilidades de comunicación. Cuando iban a la escuela podían platicar con sus pares (E2ea)

Son mínimas las oportunidades que ellos tienen de poder participar, no sé si sea por cuestión de ellos o cuestión de la familia que no los involucra en un deportivo, en una situación de arte, un grupo de la escuela, no hay esa participación del alumno, no le preguntamos qué piensa, que quiere (E5d)

Si afecta la convivencia, ya que, al no haber comunicación en su lengua, el sordo permanece segregado sin posibilidad de interactuar, no hay una comunicación efectiva y por lo tanto no hay convivencia. (E2ea)

Hasta el momento no se identifican situaciones graves de violencia física, pero sí se observan algunas manifestaciones que de no atenderse pueden escalar o bien algunas violencias de tipo cultural que son observadas dentro de la misma comunidad con discapacidad auditiva. Lo anterior se hace evidente en los siguientes comentarios:

Si, en pocos, hay dos grupos del módulo sur que tienen más problemas, los alumnos son muy inteligentes y a veces se burlan, critican o señalan a sus compañeros, pero son muy inteligentes con el uso de la LSM lo hacen casi sin que la maestra se dé cuenta. Necesitas estar muy atento” (E3ea)

Ante la pregunta de ¿Cuáles son las formas más comunes de violencia escolar? El colectivo identifica en su mayoría: el acoso escolar mediante críticas, burlas, discriminación y violencia psicológica, por otra parte, señalan en una minoría violencia física manifestada con golpes y peleas y finalmente en el cuestionario dos personas mencionan la violencia intrafamiliar sin especificar su manifestaciones.

Es importante destacar que al incluirnos dentro de escuelas secundaria técnicas también nuestras alumnas y alumnos están expuestos a otras manifestaciones de violencia, pero no solo ellos, es sorprendente descubrir que, como integrantes de una comunidad diversa, los docentes y equipo de apoyo también hemos sido víctimas de esto. Algo que se destaca por los entrevistados es que la convivencia difiere dependiendo del contexto social de la secundaria en cuestión y por otra parte del trabajo de sensibilización y en pro de la integración que realice el colectivo del CAM.

Pues mira... hay secundarias en las que incluyen muy bien a nuestros alumnos y que son motivo de ejemplo para los niños oyentes, son escuelas donde si están muy atentos a las necesidades de nuestros niños y de las maestras y hay escuelas en las que no, te confunden con una señora y no se dan cuenta que eres la maestra de grupo integrado (E4ea)

Si, de hecho, nos llegaron a sacar de una escuela. De plano nos fueron haciendo menos hasta que nos sacaron. Bueno si, en otras situaciones ya habíamos enfrentado esto, pero son situaciones que no deben ser como es el no permitirte el uso de los sanitarios. O

el ¡Ay! Maestra se olvidó avisarle, le toca el periódico mural o le toca esta comisión. De repente se les olvida que estamos ahí o nos cargan la mano en la parte de que “la estamos incluyendo maestra”. Y uno por conservar el espacio los aceptamos, pero no deja de ser violencia (E5d)

Será importante también contrastar estos datos con la caracterización del servicio en el que se identifican los años que llevamos integrados a cada una de las escuelas y que por lo tanto llevamos un mayor tiempo de trabajo con estas comunidades.

No en todas las escuelas es igual la inclusión. Para algunos maestros de las secundarias es difícil aceptar a los alumnos sordos, algunos tienen miedo o los rechazan porque no pueden comunicarse. Yo he observado que en una de las secundarias el maestro descubrió que los alumnos sordos trabajan muy bien y los puso como referente a los alumnos oyentes y eso favorece la integración, a diferencia cuando el maestro separa a los grupos y no lo favorece, genera la segregación. (E2ea)

Por otra parte, las maestras del CAM si hacen muchas cosas para que sus grupos sean incluidos en todas las actividades de la secundaria. Ellas si trabajan mucho por sus alumnos, pero depende de si las aceptan o no, es muy diferente en cada secundaria. (E3ea)

Por lo tanto, se puede concluir que: la convivencia es distinta en cada una de las secundarias a las cuales nos incluimos, una de las problemáticas identificadas es el código de comunicación, se reconoce por otras personas que sí se realizan estrategias que pretenden favorecer la inclusión y que no solamente los alumnos han experimentado la exclusión y segregación.

Finalmente y no menos importante es conocer el clima laboral dentro de la institución por dos razones importantes, la primera es que las relaciones entre los diferentes actores inciden en el trabajo cotidiano y la otra es que al ser atravesado por la pandemia ,

el clima laboral adquiere características especiales, se sufren cambios en la organización y operación del servicio pero sobre todo es una parte fundamental a analizar para las posibilidades de implementación de la estrategia de intervención.

Por lo que respecta al clima escolar habitual se señala una desvinculación entre las docentes y el equipo de apoyo, esto es percibido por la mayoría de los entrevistados.

Algunas veces, otras las maestras sienten que el trabajo del equipo de apoyo les resta tiempo, siento que lo ven como en trabajo separado, tu clase y mi clase, necesitan unificarse. (E2ea)

Hay maestras que, sí se comunican muy bien con sus compañeros de trabajo, coordinan sus acciones, pero otras no, lo ven separado, tu realiza tu trabajo y yo el mío. Eso sería importante trabajarlo. (E3ea)

Varios participantes reconocen que no hay acuerdos o bien que no se cumplen. Esto se menciona de forma reiterada a lo largo de las entrevistas realizadas

Te quedas con lo que yo te platico, aunque se lleguen a acuerdo, nuevamente de forma escrita o de forma verbal, no los hay de forma concreta. No se están viviendo esos acuerdos (E5d)

Bueno ahí, igual, son distintas situaciones ¿No?, el hecho de que cuando somos adultos es más complicado, incluso el poder llegar a acuerdos, cuando debería ser más fácil (E1ea)

Se identifica “soberbia “en los integrantes del colectivo una actitud competitiva poco positiva y “egos” que rivalizan e impiden el crecimiento profesional. Una de las docentes que lleva mucho tiempo trabajando en el servicio lo menciona así:

El CAM tiene maestras muy trabajadoras, pero con egos muy grandes también, tenemos egos muy grandes y a veces no cedemos y nos falta humildad. Nos falta humildad para compartir lo que sabemos y creo que eso es lo que nos va a extinguir (E5d)

Pero no nos damos a la tarea de trabajar en forma colegiada, hemos caído en el juego de querer sobresalir y a ver a quien nos ponen la estrellita y si yo ya tengo dos o tres ya no te puedo hablar a ti. (E5d)

Una de las integrantes del equipo de apoyo lo menciona así:

En teoría tenemos ahora, yo si te puedo decir que nos están dando en las juntas de Consejo esta parte de poder platicar, pero entre que somos adultos y entre que no manejamos bien nosotros mismos esta gestión, nos detenemos en comentar. A veces nos sentimos agredidos, y es el hecho de decir: ¿Tu? ¿Tú me vas a decir a mí, que estoy mal?, no yo no te voy a decir nada, es mi percepción y son los resultados de tu gráfica (E1ea)

Un integrante del equipo de apoyo no lo menciona explícitamente, pero en el curso de la entrevista se puede identificar que no reconoce empatía entre los miembros del colectivo y lo enuncia de la siguiente forma:

(Se queda pensando mucho tiempo)

...esa parte de empatía, empatía para el maestro, empatía con los padres de familia, ser empáticos de aquí hacia allá y del otro lado (E4ea)

Sin duda la situación de pandemia modificó las relaciones laborales y la organización, el servicio debía seguir funcionando y así se dio mediante el ajuste en las funciones y medios de atención, sin embargo, generó ciertos sentimientos y emociones aflictivas que se ven reflejados en el lenguaje de los entrevistados. Por mencionar algunos ejemplos se utilizan las palabras: imposible, difícil, presionados, enojado y estresados.

A pesar de que los ajustes lograron que se diera atención a la totalidad de las y los alumnos se generaron sentimientos y emociones que reflejan fielmente el estado de ánimo del colectivo que además del servicio se encuentra preocupado y ocupado atendiendo las situaciones familiares y evitando a toda costa sufrir los efectos graves de la situación sanitaria. Bastan algunos ejemplos para reconocerlo.

Ahorita hemos tenido que estar buscando e implementando estrategias por que la convivencia, el aspecto social tuvo un giro enorme, no somos los mismos, ni docentes ni alumnos, no somos los mismos. No regresamos los que nos fuimos en ese marzo. (ED)

He podido ver a todos los grupos y he observado en algunos esa apatía, siento que ha caído el ánimo hasta en los alumnos (E4ea)

Por último, al explorar las posibilidades de implementación de la estrategia se vislumbran posibilidades en el sentido de que algunos actores identifican la necesidad de capacitación o formación y algunos otros a pesar de las circunstancias reconocen que se pueden unir esfuerzos y voluntades para la mejora. En este sentido señalaron:

Yo creo que uno de los aciertos que, que se han tenido en esas juntas, es precisamente que ahora podemos platicar con las maestras y sé que ha tratado de unir el trabajo (E1ea)

Sé que en el CAM hay algunos problemas personales que me gustaría desaparecer, pero la verdad observo que han aprendido a separar las cuestiones personales para poder trabajar y tomar acuerdos (E2ea)

En contraste otros anteponen limitantes para la implementación de la estrategia. Aunado a los integrantes del colectivo que se negaron desde la fase inicial del diagnóstico como los fueron la aplicación de los cuestionarios y los cuales se negaron a responder.

Se envía formulario a 19 personas para conocer datos de formación, años de servicio y función 13 responden y 6 no responden. Se envía formulario de solicitud de entrevista a 19 personas, 7 responden, 1 no accede a ser entrevistada y 6 acceden a ser entrevistados. Respecto de la implementación de la intervención se menciona lo siguiente:

Tendrías que dorarnos muy bien la píldora, ¿Sabes? Ya muchas estamos cerrando capítulos, ya estamos cansadas. En general al colectivo yo lo veo muy poco dispuesto a realizar un cambio y un trabajo donde de verdad digamos “si voy a cambiar” y tenemos mucho miedo a exponernos, a que alguien me diga que no va por ahí (E6d)

No. Por la propia organización, no tenemos el equipo completo y es muy complicado por el momento (E5d)

#### **Delimitación del posible problema identificado**

Siguiendo la propuesta para el proceso de análisis de datos en la investigación cualitativa “Obtención de resultados y conclusiones” comprende la obtención de información, que permite hacer afirmaciones o proposiciones que den cuenta de forma sintética y clara de los hallazgos obtenidos y que sirvan de base para la creación de la propuesta de intervención.

En referencia a este dispositivo se puede puntualizar algunos hallazgos:

- ✓ Es necesario intervenir para mejorar la convivencia escolar, deben implementarse cambios para disminuir o erradicar algunas manifestaciones de violencia que se presentan y apostar a un modelo de convivencia escolar desde lo formativo.
- ✓ Se cuentan con la disponibilidad de algunos recursos humanos, la posibilidad de aprovechar los medios tecnológicos y organizativos para implementar la estrategia.

- ✓ Algunos miembros del colectivo tienen la disposición para que la interacción sea por estos medios debido a las características del servicio.
- ✓ Si bien hay conflictos entre algunos actores del entorno, no se detectan situaciones graves de violencia. Las formas de violencia detectadas son principalmente de origen estructural y cultural hacia los alumnos principalmente de las comunidades escolares a las cuales nos integramos.
- ✓ Faltas leves entre los alumnos del CAM, algunas manifestaciones de violencia física entre los alumnos y algunas situaciones de violencia física de padres de familia hacia sus propios hijos.
- ✓ Dentro del colectivo docente y equipo de apoyo no se detectan formas de violencia física según lo recabado en los instrumentos de diagnóstico. Sin embargo, se evidencia la existencia de conflictos y la posible presencia de violencias estructurales y simbólicas.
- ✓ En la escuela se gestiona la convivencia escolar de una forma desvinculada y con diferentes énfasis dependiendo del sujeto que lo aborde.
- ✓ Hay deficiente comunicación entre el colectivo y las acciones son desarticuladas.
- ✓ Se observa un distanciamiento entre el equipo directivo, las docentes y el equipo.
- ✓ La mayoría de los docentes y equipo de apoyo cuentan con elementos mínimos para abordar el conflicto y la violencia, se observa preocupación por trabajar este aspecto en los grupos, pero cada uno de ellos lo hace bajo su mirada, exenta del consenso con sus compañeros de módulo y equipo.

- ✓ El clima laboral y la situación pandémica afectaron notablemente el clima escolar, la comunicación entre ellos se afectó aún más, pero sobre todo al regreso presencial se observó cierta hostilidad en la comunicación durante las reuniones del colectivo.
- ✓ El colectivo docente reconoce como necesaria la formación docente en relación con la convivencia escolar.
- ✓ La comunicación es un factor primordial para favorecer la gestión de la convivencia escolar, promover el trabajo colaborativo y abordar adecuadamente el conflicto en la escuela.

### **Problemática**

De los problemas anteriormente enunciados, y considerando la urgencia e importancia de los mismos, en este trabajo el problema que se atenderá es la comunicación ineficaz origen también de algunos conflictos, que repercute en la falta de colaboración y formación de entornos inclusivos entre el colectivo, que se encuentra además afectado por la situación pandémica y que no permite que las acciones para trabajar el conflicto y la violencia se de forma consensuada, eficiente y oportuna. Agravando las situaciones que en ocasiones escalan a formas de violencia.

## **Fase II Un dispositivo hecho a medida**

Para elaborar la planeación y diseño de la estrategia, hay que recurrir de la misma manera que un sastre lo hace, a varias sesiones de prueba, trazar un patrón al que se le harán ajustes en cada sesión ¿Ampliar actividades? ¿Recortar tiempos? ¿Modificar los recursos?, todo ello a partir también de la opinión y respuesta del colectivo, observar que tiempo de actividades son más productivas, en cuales agrupaciones y espacios de trabajo se sienten mejor, que tan eficaces son los productos elaborados y cuáles son los que más les significan. Observar, registrar y ajustar el patrón a lo largo del proceso para concluir con un dispositivo único, hecho a medida.

### **Viabilidad de la estrategia**

Si bien ya analizamos los resultados que arroja el diagnóstico, es necesario revisar los factores que pueden posibilitar, dificultar o influir en la implementación de la estrategia.

Para poder analizar la viabilidad de la implementación de la estrategia, se propone un análisis FODA (ver Figura 26) que, si bien es una herramienta importada de una estrategia empresarial, puede servir como un referente, ya que reporta y permite organizar, de forma clara las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas y así poder diseñar una estrategia de intervención.

Así se convierte en el punto de partida para la toma de decisiones iniciales. A continuación, se presenta de forma esquemática.

Figura No. 26  
Análisis FODA



Es factible la implementación de la estrategia una vez que hay disposición y necesidad para la formación, se cuentan con los recursos y hay que organizar los tiempos y espacios para realizarla. El tiempo de trabajo presencial es limitado ya que existen cargas importantes de trabajo durante los consejos técnicos, así que deberá complementarse con actividades asincrónicas a distancia. Habrá que diseñar actividades para promover la participación del colectivo favoreciendo así el carácter dialógico de la propuesta y por último y no menos importante, crear actividades y materiales atractivos que atraigan a las personas que en alguno momento han manifestado renuencia a participar en la implementación.

## Características de la estrategia de intervención

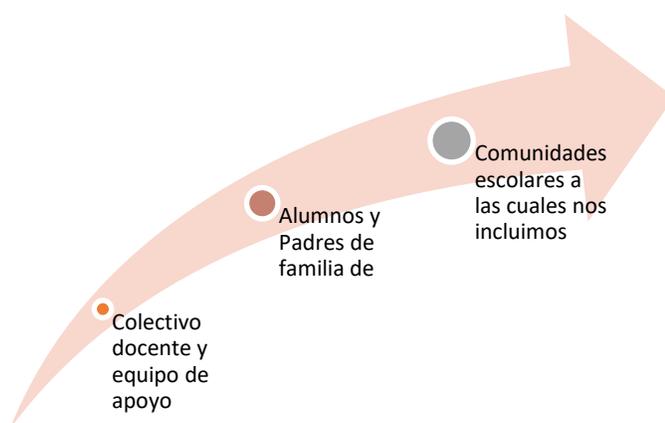
### Tiempos y ámbitos

Esta propuesta es el inicio de una estrategia a corto, mediano y largo plazo que se presente aplicar en tres diferentes ámbitos a lo largo de diferentes ciclos escolares y que por su importancia y trascendencia debe extenderse a toda la comunidad, iniciando con el colectivo escolar, en un segundo momento con los padres de familia y alumnos y finalmente hacerla extensiva a las comunidades en las cuales nos incluimos.

A corto plazo y con el fin de aplicar la investigación acción participativa y evaluar los resultados preliminares se aplica con el colectivo docente y equipo de apoyo del CAM (1er ámbito) durante los meses de noviembre a febrero del ciclo escolar (2022-2023); a mediano plazo y con los ajustes pertinentes se pretende utilizar los materiales y algunas de las estrategias en trabajo con alumnos y padres de familia (2do ámbito) durante el ciclo escolar 2023-2024 y finalmente hacerla extensiva al personal de las escuelas a las cuales nos incluimos también haciendo los ajustes pertinentes hacia finales del ciclo 2023 2024.

Figura 27

Proyección de la intervención a mediano y corto plazo



## **Población objetivo**

La estrategia se trabajará con los nueve docentes frente a grupo, los cinco integrantes del equipo de apoyo interdisciplinario y dos directivos.

## **Espacios**

Se llevará a cabo durante las sesiones de consejo técnico ordinario que se realizaran en este ciclo en las aulas destinadas al grupo del CAM en las escuelas secundarias a las cuales nos incluimos. En el caso de las sesiones programadas durante al taller intensivo de formación continua serán en la sede del servicio.

## **Metodología**

La construcción de este dispositivo de fundamente diversos pilares que a manera de andamios sostienen la propuesta. En primer lugar, se sitúa en la metodología socioafectiva de Paco Cascón quien propone una intervención no violenta del conflicto poniendo en práctica diversas herramientas, encaminadas a proveernos de estrategias de Denominada como fase de provención a la que ya se hizo referencia en este documento.

El autor la representa con el modelo de una escalera ya que lo concibe como un proceso en el cual cada escalón sirve de base para el siguiente y por lo tanto debe seguirse de una forma sistemática. De acuerdo con este modelo la intervención se sitúa desde el segundo escalón denominado: comunicación efectiva / consenso, es decir que las personas se escuchen, construyan diálogos comunes y dialoguen para tomar decisiones. Este peldaño requiere que además se desarrollen competencias adicionales como la precisión en el lenguaje, el establecimiento de los canales de comunicación, la escucha activa y el consenso para la toma de decisiones.

A su vez la metodología socioafectiva y problematizadora de los conflictos tiene al juego como herramienta, por lo que se percibe al juego como un mediador para el aprendizaje colectivo en el que las personas construyen el aprendizaje colectivo de una forma significativa y mediante una participación y responsable. Por lo que la construcción de la intervención parte de juegos y dinámicas basadas la mayoría de ellas en las Técnicas Participativas de Educación Popular, como actividades iniciales y detonadoras de cada sesión que se complementan con materiales informativos y juegos y recursos audiovisuales y gráficos mediados por la tecnología que pueden ser revisados asincrónicamente desde cualquier dispositivo electrónico.

### **Propósitos**

- a) Construir con el colectivo una estrategia que se dirige hacia la resolución de conflictos de una forma noviolenta.
- b) Contribuir a mejorar el clima escolar desde la competencia de la comunicación entre el colectivo
- c) Fortalecer las relaciones entre los miembros del colectivo, mediante un trato respetuoso, asertivo y eficaz.
- d) Definir canales, formas y espacios adecuados para la toma de acuerdos, solución de conflictos y gestión escolar.
- e) Conocer y practicar la comunicación asertiva, dentro de las interacciones del colectivo como una competencia que puede replicarse en un futuro con otros grupos del colectivo escolar.

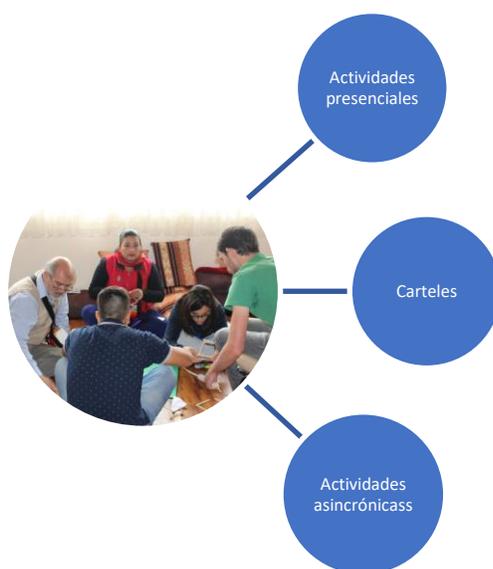
## Modalidades

Constará de dos modalidades, presencial y asincrónica por medios gráficos y electrónicos, es decir: algunas de las actividades se realizarán de forma presencial y otras se realizarán de forma asincrónica proporcionando a los docentes y equipo carteles impresos que permanecerán en las aulas como reforzadores visuales de la estrategia y otras, juegos y actividades interactivas.

El uso de carteles o rotafolios se fundamenta en el hábito que hemos formado en la institución hacia la utilización de materiales periféricos presentes en el aula por la necesidad de mantener materiales visuales para nuestros alumnos con discapacidad auditiva, tanto las docentes como los alumnos tienen preferencia por la presentación de la información de esta manera, además de que se convierte en un recurso didáctico. Por otro lado, al estar incluidos en las escuelas regulares, esta información puede cambiar de lugar o de espacio convirtiéndose en un material itinerante que puede llegar a impactar esos entornos o bien ser utilizado a mediano y largo plazo (ver Figura 28).

Figura 28

Esquema de las modalidades de trabajo



## Fases

La estrategia de intervención se plantea en tres fases. Como parte de las actividad la función de subdirección técnica como actividades que podían mejorar la disposición del personal y el clima escolar al participar en un ejercicio comunicativo.

La Primera fase denominada Sensibilización e información consta de dos sesiones, la segunda denominada Práctica de competencias consta de 3 sesiones y la tercera denominada - Acuerdos y toma de decisiones consta de dos sesiones.

Tabla 8

Cronograma de trabajo

Sesiones	1	2	3	4	5	6	7	8
1ª Fase Sensibilización e información								
2ª Fase Práctica de competencias								
3ª fase Acuerdos y toma de decisiones								

Para el desarrollo de estas fases hubo participación principalmente de los aliados y algunos docentes que se sumaban con propuestas. Se elaboró una carta descriptiva que incluía la planificación considerando las actividades presenciales y asincrónicas por si había confinamiento o por si algún participante debía ausentarse. Esta secuencia de actividades organizadas en tiempo, forma, materiales, responsables y recursos pudiera parece en un primer momento una estructura rígida, no obstante, era solo una forma ordenada y clara de

organizar las actividades y tener un banco de recursos disponibles para cualquier ajuste y eventualidad. Cada sesión, se comentaba y se valoraba en un consenso cuales se iban a utilizar. los ajustes de las actividades y materiales se hicieron después de reflexionar acerca de la participación del colectivo, las necesidades detectadas y el producto de los ejercicios. (Anexo 1)

### **Seguimiento y evaluación**

El investigador elabora un registro anecdótico, a partir del cual se analizará su contenido y mediante la reflexión y contraste con los propósitos de la estrategia se adecuen o modifiquen las actividades durante el proceso. Dos participantes colaboran en la elaboración de una relatoría de cada una de las sesiones como contraste y aportación a la visión del investigador, la cual elaboran de forma voluntaria y entregan fuera del horario escolar para no comprometer sus actividades laborales. Se recaban datos de los productos elaborados, así como de la observación participante.

### **Fase III Prueba y ajuste del diseño**

Una vez desarrollado el diseño y elaboración, búsqueda y organización de los recursos y materiales, se inicia la implementación, la cual requirió ajustes en cada sesión. Para dar cuenta de la riqueza de esta fase se organiza su presentación en la descripción detallada de cada sesión que contempla: los participantes, el lugar y contexto, las actividades realizadas, los productos obtenidos, las reflexiones obtenidas y los ajustes hechos a partir de la reflexión.

Todo proceso de intervención tiene retos a enfrentar, la construcción de la estrategia de intervención fue ambiciosa, no obstante que se hizo un análisis diagnóstico y un análisis FODA, la implementación dista mucho de lo que se planeó. Por una parte, los tiempos fueron más reducidos de lo que se pensó, la cantidad, pero sobre todo el interés

de os involucrados por ceñirse a un aspecto el cual era trabajar primero la comunicación con el colectivo fueron reorganizando el plan de acción.

La mayoría de las actividades presenciales tuvo que reducirse a los ejercicios y dinámicas propuestas, los ejercicios por medios electrónicos si fueron enviados como parte del reforzamiento. La elaboración de carteles se eliminó ya que además de requerir mucho tiempo para su discusión y desarrollo, os participantes llegaron a la conclusión que no era una prioridad. El cronograma también tuvo que ajustarse, las actividades técnico-pedagógicas y las necesidades del servicio agotaban los tiempos, así que hubo que reprogramar sesiones posteriores. Se omite en la descripción el nombre y número de la secundaria por ser información confidencial.

De manera abreviada se presenta una tabla que permite identificar, la fase, el número de sesión y las actividades implementadas.

### Sesiones de implementación

Fase	Sesión	Actividades realizadas	Productos obtenidos
Sensibilización e información	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sueño del rey</li> <li>• Mentimeter</li> <li>• Reconocimiento corporal y la postura que tenemos al comunicarnos</li> </ul>	Relatorías Registro electrónico Mentimeter
	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicándonos con números</li> <li>• Posturas en la comunicación</li> <li>• Identificación en un ejercicio escrito realizado por parejas</li> </ul>	Relatorías  Ejercicio escrito por parejas
Práctica de competencias	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuento la otra orilla</li> <li>• Empatía reflexión y reconocimiento de las características de una persona empática</li> <li>• Dramatización para reconocer las diferencias entre las tres posturas</li> </ul>	Relatorías  Rotafolio con las características de las personas empáticas
	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica los peces</li> <li>• Dinámica la tortuga</li> </ul>	Relatorías  Actividad plástica de causas y consecuencias

			Trabajo plástico de una tortuga por equipo
	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa Juego de memoria adaptado</li> </ul>	Relatorías
	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración del decálogo</li> </ul>	Relatorías  Decálogo de la comunicación
Acuerdos y toma de decisiones	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación la comunicación asertiva y mis emociones</li> <li>• Los cuatro acuerdos reflexión</li> </ul>	Relatoría
	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacia dónde vamos</li> <li>• Acciones por emprender</li> <li>• Cuestionario escrito</li> </ul>	Relatoría  Acciones asertivas por realizar con alumnos, entre el colectivo, con padres de familia y entre directivos y docentes  Cuestionario individual

### Sesión No. 1

Esta primera sesión se lleva a cabo en una EST, el aula designada para el grupo del CAM "A", se encuentra al finalizar el patio escolar, en un área abierta donde sólo hay dos aulas, ésta y la de artes. Casi independientes de los demás edificios escolares, se percibe un espacio libre para el trabajo en el cual se observa que los docentes se sienten cómodos. Es suficientemente amplia, cuenta con ventilación y el acceso al patio para realizar actividades en él.

Asiste todo el colectivo escolar convocado, hay mobiliario y espacios suficientes para el desarrollo de las actividades, se sientan en semicírculo y generalmente agrupados por el módulo al que pertenecen.

La sesión es casi inmediata a una actividad organizada por el servicio en la cual se organizaron actividades de recreación con los alumnos en un Centro Deportivo al cual asistieron todos los alumnos acompañados de sus padres de familia y en la que surgieron algunos conflictos y desacuerdos, por lo que se observa al inicio de la jornada un ambiente tenso. La reunión es dirigida por la directora y comienza con lo programado para el primer momento del Consejo, se observa tensa, recibe dos llamadas de la Zona de Supervisión solicitando un documento urgente y se pausa por algunos minutos la reunión una vez que soluciona la petición. Da cauce a los primeros asuntos a tratar, el equipo y las docentes tienen algunas participaciones haciendo latente la tensión. Posteriormente da pie a la actividad programada y sale del aula para dar atención a un requerimiento e indicaciones al personal de apoyo y asistencia. Al regresar se sienta en un lugar distante al colectivo a observar el desarrollo de las actividades.

Corresponden a la fase de sensibilización y tienen como propósito: sensibilizar al colectivo escolar en relación con la importancia de la comunicación en el ambiente laboral. Aunque no estaba programado realizó una breve activación física para propiciar que los asistentes modifiquen sus posturas, ya que se observan rígidas, cerradas y algunas hasta desafiantes. Retomo la presentación del proyecto y el interés por trabajar con el colectivo, comento con ellos la importancia de la comunicación en nuestra labor educativa y proyecto el cuento al mismo tiempo que interpreto en LSM para las personas sordas, "El sueño del rey" que hace referencia a la comunicación.

En colectivo reflexionamos acerca de la importancia de la comunicación, algunos de los comentarios son:

Es muy importante cómo decimos las cosas, de eso depende el resultado de lo que queremos lograr, y no es dorar la píldora, también podemos decir las cosas amablemente- (OPdoc.)

- Opino que es muy importante comunicarnos de manera asertiva y con respeto- (OPdoc.)

Se utiliza un recurso llamado Mentimeter (ver Figura 29) con el que el colectivo registra mediante sus dispositivos electrónicos lo que consideran comunicación asertiva. Con la ayuda de este recurso se resaltan que las palabras que mayor frecuencia tienen y son: empatía, respeto y diálogo. Y con menor frecuencia: escucha atenta, introspección, confianza, opinión, colaboración y objetividad.

Fig. 29

Mentimeter ¿Qué es la comunicación asertiva?



En relación con la segunda pregunta (ver Figura 30) identifican que la comunicación no asertiva es:

Indiferencia como la palabra con mayor frecuencia, seguida de egoísmo.

Categorías que serán recurrentes en otros ejercicios. Otras palabras que se incluyen son:

imposición irresponsabilidad, falta de compromiso, superioridad, negación, falta de empatía crítica y negatividad.

Fig. 30

Mentimeter ¿Qué no es la comunicación asertiva?



En la relatoría No. 1 se expresa:

- Al compartir lo que entendemos por asertividad, podemos ver que tenemos muchas coincidencias. Rel. 1.1.

Para concluir la intervención se realiza un ejercicio por parejas en el patio en el que los participantes deben caminar libremente en un espacio delimitado entre las dos aulas y encontrar a una pareja, observarla detenidamente reconociendo su postura, gestos y actitud que proyecta. Al finalizar, cada pareja comenta lo que observa en su compañero.

En un diálogo colectivo se reconoce que la postura, voz, lenguaje, actitud, ritmo y posición de las extremidades también comunican. En el transcurso de la actividad se

observa que la postura y rigidez de algunas de las participantes cambia, en particular la pareja con la que yo trabajé se mostró al finalizar en una postura abierta, sonriente y asintiendo una vez que compartíamos la vivencia, a diferencia de su postura cuando inició la jornada en la cual mantenía manos y piernas cruzadas, rostro rígido y al hablar se tapaba los labios con el dedo como queriendo silenciarse, además de hacer pausas en su discurso, repensando lo que iba a expresar.

Las relatoras enuncian:

- (...) nos percatamos que nuestro cuerpo, voz y expresión dan mucha información, pero debemos hacernos conscientes de cómo nos proyectamos para tener una buena comunicación y ser asertivos. Rel. 1.1
- Esta actividad nos ayuda a interactuar con los compañeros, que en ocasiones nos hace mucha falta y no solo involucrarnos para el trabajo. Rel 1.2

Foto 5

Collage Sesión 1



Una de las relatoras reporta

- Se observa al personal muy participativo y con mucha atención

Las actividades llevan más tiempo de los programado, por decisión del colectivo la construcción de carteles será una actividad no necesaria en este momento, se evaluará en el transcurso de las sesiones, argumentan que primero debemos trabajarlo entre nosotros. Llegamos al acuerdo de que es importante ejercitar la comunicación asertiva, que se puede complementar la información con recursos audiovisuales que serán enviados por correo electrónico y Whats app.

Se finaliza la intervención y se continua con el CTE en el que se aborda casi al finalizar la jornada y por propuesta de un grupo de docentes la evaluación del evento mencionado, se plantean los desacuerdos y se vivencia un momento bastante desagradable de desacuerdos entre directora y docentes ya que comentan no sentirse tomadas en cuenta para la organización de la actividad. Algunos docentes o miembros del equipo no cumplieron con sus responsabilidades y haciendo un esfuerzo fallido por establecer una comunicación asertiva comienzan a elevar el tono de voz, a volver a sus posturas rígidas y desafiantes hasta que la directora da sus argumentos y da por concluida la evaluación.

Experiencia que reafirma lo detectado en el diagnóstico: el clima laboral está afectado, hay un distanciamiento con las figuras directivas. Y aunque se cumplen con las actividades programadas no existe consenso para su realización lo que es un factor determinante para que afloren los conflictos.

## Sesión No. 2

Esta sesión se lleva a cabo en la sede del servicio, en un espacio habilitado para la reunión ya que las oficinas que se encuentran en el tercer piso del edificio no cuentan con espacio suficiente, el aula designada pequeña, en ella que se acomodan mesas individuales codo a codo, la ventilación es reducida, la iluminación es adecuada, tiene acceso a un pequeño patio. Asiste todo el colectivo escolar convocado, las docentes se sientan en semicírculo y se integran a los módulos los integrantes del equipo de apoyo. Se considera esta situación para privilegiar actividades en el patio escolar que proporcionen un sentido de mayor comodidad y libertad.

La segunda sesión corresponde a la fase de sensibilización y tiene por objetivo que los participantes identifiquen las posturas que pueden asumirse durante la comunicación y sus implicaciones.

Foto 6

Sesión 2 toma de acuerdos en colectivo



Se decidió iniciar la segunda sesión el martes, debido a que esta tiene lugar inmediatamente después del receso vacacional de diciembre y en la primera sesión del

lunes se hace el encuadre y se favorece una jornada de adaptación a las actividades habituales. Se plantea la agenda de la jornada y en acuerdo con el colectivo se decide iniciar con las actividades de la intervención.

Se observa disposición del colectivo, expectantes a las actividades a realizar y motivados. Se inicia la jornada con un juego de distensión denominado “Conversando con números” en el que los participantes en parejas conversarán utilizando números, pero haciendo entonaciones y gestos con diferentes intencionalidades. A partir del cual se promueve la reflexión en relación con nuestra postura y actitud al comunicarnos independientemente del lenguaje o código utilizado. Inclusive se solicita a las personas sordas que integran nuestra comunidad se abstengan de utilizar el LSM formal y sigan las instrucciones de la dinámica.

Foto 7

Sesión 2 Dinámica conversando con números



Una relatora expresa:

- Se notó que los maestros lograron comunicarse, algunos se reían, se notaba una charla tranquila y otros relajados. De forma general se notó apertura para realizar la actividad

La segunda relatora afirma:

- Todos participan de forma alegre, mezclando números con palabras, al parecer se genera un ambiente armónico y de disposición. Rel. 2.2

A terminar la actividad un participante expresa:

- Debemos reflexionar en nuestra comunicación para evitar conflictos y que fluyan las situaciones. Odoc.

En el diálogo colectivo logro recuperar las participaciones de los participantes en las que reconocen que si influye la actitud y postura que tomamos al comunicarnos y que puede por lo tanto limitar o favorecer la comunicación con padres, alumnos y compañeros.

Se enlaza esta actividad con la siguiente que propone identificar las posturas en la comunicación en un ejercicio en el que por equipos de cuatro integrantes eligen una de las posturas: agresiva, pasiva, asertiva y pasivo agresiva y completan una tabla de acuerdo a sus experiencias describiendo los rasgos que identifican a cada postura. Considerando entre ellos: la tendencia en la resolución del conflicto, la eficacia para conseguir objetivos, estado emocional, lenguaje, humor, voz, postura, mirada, entre otros.

En mi observación registro que, al elaborar el ejercicio, se miran entre ellos, intentando reconocer en sus compañeros las posturas, hay miradas de complicidad, de aprobación y hasta ejemplifican con figuras conocidas por el colectivo. Resuelven el ejercicio con facilidad cuando la mirada es hacia el otro. Cuando se les solicita que hagan

una introspección y reconozcan la postura en la que habitualmente se sitúan, se hace un silencio absoluto, se observa que se dan un tiempo para identificarse.

Se comenta con ellos que las personas podemos asumir diferentes posturas dependiendo del contexto o la situación y que transitamos de una a otra en nuestra vida personal y profesional. Pero nuestro objetivo es preferir la postura asertiva que facilita la resolución y afrontamiento de los conflictos.

Una de las relatoras registra una de las conclusiones de la jornada:

-Se llega a la conclusión de que hay que llegar a ser asertivos y autocontrolarse, rescatando que los docentes tenemos que saber manejarlo con padres, con alumnos y en uno mismo Rel. 2.1

Aunque se había comentado en la presentación que no se iban a abordar los sentimientos y emociones por la responsabilidad que implica abrir procesos que en un determinado momento no se pueden cerrar y el clima escolar que se percibido en el diagnóstico, se hace presente esta necesidad.

En la elaboración de las conclusiones la directora comenta que es importante reflexionar y llegar a la metacognición de las conductas propias y de los otros. En los acuerdos se propone enviar por medio electrónico la infografía que resume las características de cada postura para su consulta, se propone que de forma individual cada participante haga una reflexión personal de que cambios debe hacer en sus rasgos para acercarse al asertividad. Continúa la jornada con una dinámica favorable para el trabajo.

### **Sesión No. 3**

Sesión realizada en el mismo espacio que la anterior y bajo condiciones similares. Aunque estaba planeada el inicio de la jornada, había que concluir ciertos procesos de la

agenda relacionados con la capacitación por lo que se ajusta para el final de la sesión. El propósito de la sesión es: sensibilizar al colectivo escolar en relación con la alteridad y la labor docente y la resolución de conflictos.

Como primera actividad se presenta el cuento “La otra orilla” que no requiere interpretación en LSM ya que cuenta con subtítulos en lenguaje accesible para las personas sordas del colectivo escolar. Se incentiva una lluvia de ideas promoviendo la atención en la alteridad, en la que se identifica que no conocían este término, pero una vez que se les explica se les solicita que elaboren un ejercicio escrito en el que reflexionen acerca de su importancia en la labor educativa

Foto 8

Sesión 3 Narración de cuento “La otra orilla”



Entre las reflexiones encontradas en el ejercicio escrito se destacan:

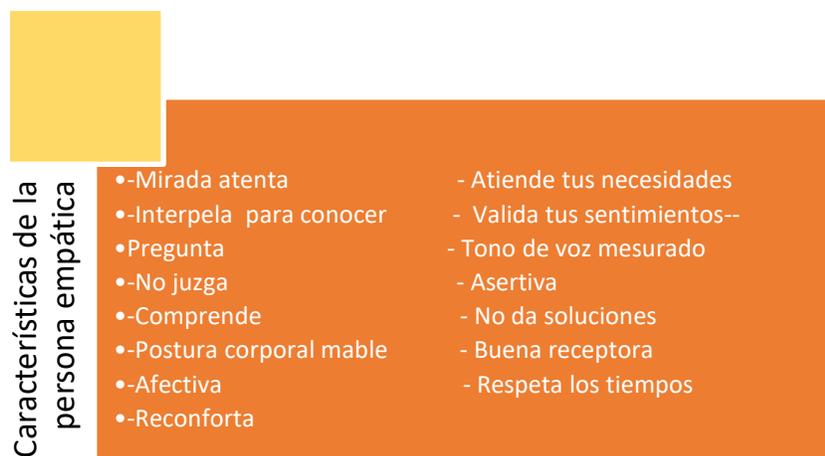
-Aprender a escuchar que dice y como lo dice, para descubrir que expresa, siente y necesita- OPdoc

- La alteridad es importante ya que nos permite conocer a los compañeros, aprender de ellos y poder realizar trabajo colaborativo ya que aprender diferentes tipos de estrategias que pueden servir con nuestros alumnos. OPdoc.

- Estoy trabajando en mi cambio de actitudes, en mi cambio de creencias que hoy no me dejan avanzar. Eapl
- La alteridad evoca el poder tener una postura desde la cual podemos entender y asomarnos a un punto de vista diferente sin pensar que la razón es absoluta.
- La alteridad es ver y entender al otro no desde mi perspectiva, si no desde la propia persona con la que me relaciono, es escuchar y atender sus motivaciones y necesidades.
- Con eso podemos mejorar la relación entre padres, maestros y alumnos.
- El respeto, la empatía y la consideración hacia el otro son fundamentales en las relaciones con todas las personas para generar y lograr un ambiente de convivencia armónica.

Durante esta intervención resalta el uso de la palabra empatía por varios de los asistentes, así que se aprovecha para identificar en un rotafolio como lluvia de ideas las características de las personas empáticas ya que dentro de las actividades está contemplado revisar esta habilidad (ver Figura 31)

Figura 31 Características de la persona empática  
Elaboración colectiva a partir de una lluvia de ideas



Se solicita a los presentes que piensen en personas que les rodean en sus contextos personales o profesionales que consideran empáticas y señalen una característica que las distinga, con la aportación del colectivo se construye este cuadro.

Para finalizar la sesión realizar un enlace entre la alteridad, las posturas en la comunicación y la empatía, se recupera del banco de recursos un ejercicio en el cual los docentes deben dramatizar una situación asumiendo una de las posturas. Agrupados en tercias eligen temáticas de una lista de diez entre las que se encuentran: una queja ante la impuntualidad, no estar de acuerdo con una indicación, ampliación de tiempo para entregar una planeación, reclamar el dinero prestado, pedir un aumento de sueldo, corregir un documento mal elaborado. Definen la postura que asumirán, se organizan, refieren modelos conocidos por el colectivo, se divierten y dramatizan las posturas inclusive mencionando un cambio de roles entre las figuras educativas.

- Si, ahora a mi e toca ser la docente – dice la directora
- Se acuerdan como nos trataba una mamá, igualita-
- Foto 9
- Sesión 3 Trabajo por equipos “Posturas en la comunicación”



Ya que se ha recuperado en la sesión el término de colaboración se hace un ajuste para la siguiente sesión para iniciar con una dinámica planeada para reflexionar en ese sentido.

#### **Sesión No. 4**

Sesión realizada en el espacio ya descrito, sede del servicio y con el conocimiento de que el colectivo tiene una buena apertura y disposición para realizar las actividades, aunque se han abierto y comentado situaciones que pudieran incomodar, la disposición ha permitido que se reflexione a partir de ellas y se propongan alternativas. La sesión corresponde a la fase de práctica de competencias.

En esta sesión se plantean dos ejercicios que llevan tiempo así que los docentes se comprometen a trabajar atentamente y terminar las tareas de la fase intensiva para que después del receso se continúe con la intervención.

Como primera actividad se propone una dinámica de colaboración llamada “La tortuga” en la cual los integrantes del colectivo deben elaborar una tortuga con papel ejercitando sus habilidades de comunicación y al finalizar transportarla compitiendo con los otros equipos. Hasta el momento se habían respetado las formas de agrupación el colectivo por afinidades e intereses. Es en este momento en que organizo los equipos intercalando docentes que casi no se relacionan o no pertenecen al mismo módulo, incluyendo aquellos que han tenido diferencias con sus compañeros.

Se organizan tres equipos de aproximadamente cinco integrantes a los que se les solicita practicar la comunicación asertiva, la escucha atenta y la empatía. Se organizan y elaboran con los materiales proporcionados y otros que voluntariamente acercan la tortuga solicitada. Se nombran para cada equipo tres observadores que registran algunas notas que al finalizar comparten en colectivo.



Foto 10,11 y 12

#### Sesión 4 Dinámica de la tortuga

Se observa un trabajo entusiasta, colaborativo, consensuado

¿Es posible trabajar así en otros momentos”?

¿Podemos hacer a un lado nuestras diferencias para cumplir con nuestros propósitos?

¿Será tan difícil comunicarnos asertivamente?

¿Quiénes pueden asumir el liderazgo de manera positiva ”?

Son las preguntas que me hago al observar la dinámica de los equipos que sus relatores expresan de la siguiente forma:

#### Equipo 1

El equipo decide hacer una tortuga pequeña para poder manipularla mejor, 2 personas deciden como hacer el caparazón. Después van decidiendo como hacer las patas y la cabeza, entre tres personas organizan como colocar los hilos para poderla jalar. Todos deciden quien conducirá la tortuga para la competencia. La comunicación entre todos los miembros del equipo fue asertiva y nos adaptamos a los materiales disponibles.

#### Equipo 2

Se definen los colores para hacer el cuerpo, una docente da una idea de hacer la forma arrugando el papel, otra pregunta ya que no comprende la idea. La primera muestra como dar forma al caparazón. Se usan diferentes materiales para ajustar la forma. Antes de pegar las patas y cabeza al caparazón intentamos definir el mecanismo para hacerla caminar. Quien sabe dibujar se encarga de la cabeza. Entre todos establecemos las estrategias para pegar la cabeza, se decide mediante un juego quien va a moverla en la carrera.

#### Equipo 3

No realiza la Relatoría por escrito, pero se recuperan sus comentarios. El equipo logró organizarse rápidamente, comenzaron a definir sus habilidades y saberes para construir la tortuga. Hubo una persona que casi en todo el proceso asumió el liderazgo permitiendo en todo momento la intervención de otros. Se observó que todos buscar alternativas y no se limitaban a los materiales proporcionados, algunos fueron a buscar otros, estaban interesados por cumplir con el objetivo y ganar la carrera. Se observó una comunicación respetuosa entre los participantes.

Después de concluir los temas propuestos en la agenda y los productos a entregar, se da del tiempo para la segunda actividad denominada la “Ley del mar” que tiene como propósito identificar las causas y consecuencias de un trabajo no colaborativo. Se divide al colectivo en equipos y se proporcionan los materiales para el desarrollo de la actividad, cada uno de los integrantes identifica una causa o una consecuencia y dialoga con sus compañeros de equipo sus argumentos para colocarla en el espacio de causa o consecuencia.

Foto 13

Sesión 4 Causas y consecuencias de la des comunicación



En mi opinión esta dinámica fue reveladora del origen de la comunicación ineficiente y el afrontamiento diferenciado que se hace de los conflictos. Se escucharon voces que antes no se habían atrevido a hablar. Algunos integrantes que generalmente mantiene una postura pasiva manifestaron sus preocupaciones.

La dinámica de participación fue distinta entre los tres equipos, organizados por módulo y a los que se integró el equipo de apoyo.

En el primer equipo la dinámica fue compleja, no se atrevían a mencionar o a darle nombre a las causas y consecuencias, había desde mi perspectiva temor a enfrentar y suscitar un conflicto. Se evadía o se suavizaban retóricamente las palabras. Fueron pocas las que lograron poner al principio, pero en el transcurso de la actividad comenzaron a asumir que era importante para el colectivo aportar su percepción.

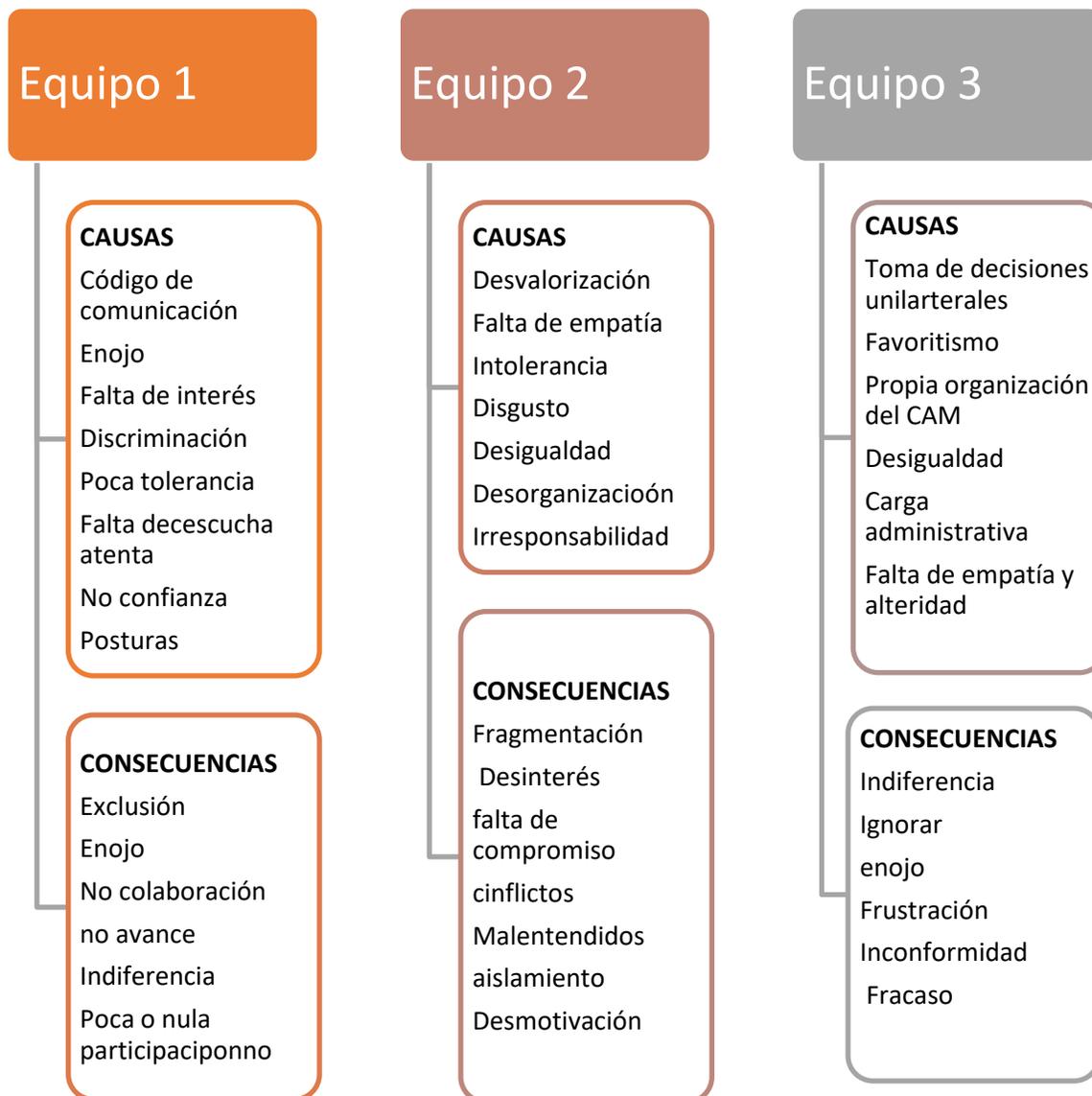
En el segundo equipo se observaba interés por exponer sus sentimientos y emociones, rápidamente identificaban los factores y las participantes asentían casi al unísono, una de ellas mostraba más su molestia y enojo porque las causas no habían sido atendidas y consecuentemente ahora se enfrentaban a las consecuencias. Inclusive alzaba un poco la voz, como si quisiera ser por fin escuchada.

Y en el tercer equipo en el que dos de las participantes regularmente asumen posturas pasivas y tres no, se evidenció que podían dialogar y llegar a un acuerdo para encontrar las causas y consecuencias, hicieron una especie de consenso para elegir las palabras y fue muy vasta su producción.

Esta dinámica fue reveladora en el sentido que descubre los sentimientos no expresados en otras sesiones, en las entrevistas y en la fase diagnóstica. Pareciera que habían sido escondidos, en una dinámica colectiva y después de sesiones en las que comenzaron a oírse sus voces se atreven a adjetivar lo que sucede en la institución. (ver figura 32)

Figura 32

Causas y consecuencias de la des comunicación, construcción colectiva.



¿Será que el problema no solo está en la comunicación? ¿Deberemos bajar un escalón en el modelo de provención, para trabajar el aprecio, la confianza y el conocimiento?

Cómo gestionar la convivencia y ser un modelo para los alumnos si entre el colectivo se presentan estos factores. Observé también que hubo dificultad para identificarlos como causa o consecuencia, pareciera que es una espiral de factores que endurecen los nudos de los conflictos haciendo más difícil desatarlos.

El cuestionamiento es ahora ¿Qué debemos trabajar además de la comunicación?

Una vez identificados estos factores habrá que realizar acciones asertivas, exponer en que situaciones se sienten discriminados, no tomados en cuenta, carentes de confianza, no escuchados. El sentir es compartido por el colectivo, al exponerlo no hubo desacuerdo, todos validaron lo registrado en la dinámica y las coincidencias son obvias. Al finalizar la dinámica fue complicado reestablecer el diálogo, se mostraban exhaustas, había sido muy fuerte reconocer el estado de las relaciones al interior del servicio. Se concluye la jornada y salen del aula la mayoría en silencio.

### **Sesión No. 5 Reprogramada**

La sesión se reprograma debido a que no se han concluido las tareas propias del Taller intensivo de capacitación, el trabajo ha sido arduo durante la semana y se reconoce que se debe dar un tiempo para asimilar algunos de los conceptos trabajados durante la intervención. Se planea una sesión de ajustes para definir las siguientes actividades.

Esta sesión se lleva a cabo en la EST. El aula designada para el grupo del CAM "A", se encuentra separada del edificio principal y solía ser el salón de usos múltiples de la secundaria, casi dobla el tamaño de un aula regular. Está junto al patio y un área verde, cuenta con ventilación, iluminación natural y cuenta con mobiliario suficiente que se organiza en semicírculo. Debido a su amplitud los asistentes manifiestan sentirse cómodos, libres y se observa además de una buena disposición para el trabajo, cierta libertad para

hacer comentarios abiertamente, inclusive se nota una diferencia cuando estamos en la sede, ahí somos más cuidadosas, moderamos las formas y el contenido.

Corresponde a la segunda fase de práctica de competencias y el propósito es que el colectivo ejercite las estrategias para la comunicación asertiva. Debido a la cantidad de actividades planeadas para la sesión, es la única actividad programada en relación con la intervención.

Foto 14

Sesión 5 Plenaria

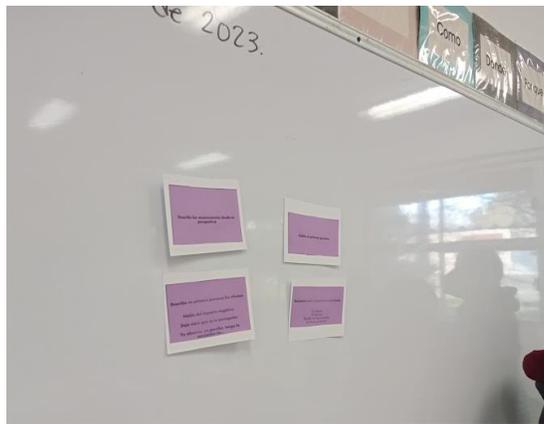


Asiste todo el colectivo escolar convocado, hay mobiliario y espacios suficientes para el desarrollo de las actividades, cada sesión se designa un intérprete para los compañeros sordos que pertenecen al colectivo para que no pierdan detalle de ninguna actividad. Debido a que ha transcurrido casi un mes se recuperan algunas de las temáticas

trabajado en las sesiones por los compañeros aliados que a lo largo de las actividades mostraron iniciativa para impulsar y promover la reflexión en las actividades.

A petición del colectivo se requiere mayor práctica en las estrategias de comunicación asertiva, por lo que se recupera un juego de memoria en el que se empatan 11 habilidades de la escucha atenta con su descripción. Las cuales se reparten entre los asistentes y deben encontrar su par y explicarlo a los presentes o bien dar un ejemplo de su aplicación.

Foto 15 Sesión 5 Trabajo por parejas Juego de memoria y asociación



Entre algunas de las reflexiones que se hacen se identifican:

- se enfatiza que es necesario hablar y darse el tiempo de responsabilizarse de las emociones del interlocutor evitando suponer y no transgredir las emociones del interlocutor evitando suponer para evitar conflictos-.

- Llegar a acuerdos que en verdad se lleven a cabo para mejorar la convivencia-.

- Evitar juicios de valor y solo mencionar lo observable sin juzgar. Solicitar el apoyo de un mediador cuando se reconoce la falta de control en una situación

Al finalizar se llega a los acuerdos de enviar el material por medios electrónicos para que todo el personal tenga presentes las 11 técnicas, también se llega a la conclusión

que deben practicarse para que se establezca una sinergia entre el colectivo y se eviten algunos de los conflictos que se ha presentado.

## Sesión 6

En esta jornada regresamos a la sede. La intención en esta tercera fase de toma de acuerdos es realizar a partir de lo trabajado en las sesiones anteriores aproximaciones para la elaboración de un decálogo de comunicación en el CAM "A" a partir de las ideas de cuatro equipos que posteriormente se comparten en colectivo y se definan las ideas en las que todos estamos de acuerdo. Se propone que este no sea un trabajo terminado, solo un primer intento por definir las formas. Un trabajo que queda inconcluso debido a que requiere mayor conocimiento y reflexión. Trabajo que puede servir de contenido para la elaboración de los carteles que se habían planteado en un principio. Entre las ideas elaboradas se distinguen las que se muestran en el siguiente esquema (ver Figura 33)

Figura 33

Esbozo del decálogo

La comunicación debe ser amable, respetuosa, honesta y directa.

Es necesario validar la diferenciación de ideas y opiniones

Reconocimiento de la diversidad para comprender y apreciar al otro

Identificar las emociones propias y del otro siendo empático y tolerante

La comunicación directa, respetuosa y atenta beneficia una convivencia pacífica y armónica

La proactividad laboral y personal requiere de una comunicación directa, respetuosa, puntual y atenta para alcanzar metas comunes en beneficio de la sociedad.

A través de la confianza, honestidad y claridad se puede llegar a una comunicación eficaz

## Sesión 7

Esta sesión se lleva a cabo en la EST, asisten todos los integrantes del colectivo, incluyendo a los maestros de nuevo ingreso que se han adaptado rápidamente a la dinámica, las maestras y el equipo de apoyo los acogen bien y facilitan este proceso de adaptación. Durante esta jornada tenemos la visita de personal de la Subsecretaría de Educación Básica, factor que influye en la manera de conducirse del colectivo sobre todo las o los docentes que en otros momentos son demandantes, o que entran en conflicto fácilmente. Se observan mesuradas, más cuidadosas en lo que expresan y cómo lo expresan.

¿Se necesita que alguna figura esté presente para moderar nuestras formas en la comunicación? O podríamos hacerlo al ser conscientes que esto beneficia nuestras interacciones diarias.

Derivado de sesiones anteriores es necesario abordar el tema de las emociones y la comunicación, aprovechamos que en el servicio el psicólogo educativo abordó antes y durante la pandemia el reconocimiento de las emociones con los alumnos, recuperamos con él las estrategias de la Tortuga y el semáforo para que el personal cuente con alternativas para gestionar las propias. Se reflexiona acerca de la importancia del autoconocimiento y los presentes elaboran un ejercicio de autoconocimiento de forma individual en el que deben responder algunos cuestionamientos.

Dos de ellos desbordan en llanto pues han tenido experiencias dolorosas en meses recientes, el grupo da contención y apoyo con palabras y señas reconfortantes, se muestran empáticos con los compañeros.

El compromiso del colectivo es que cada uno debe trabajar en su estado emocional para llegar al bienestar y afrontar de una mejor manera los conflictos. Este es

un tema pendiente que surgió desde el diagnóstico, pero debido al cuidado que debemos de tener buscaremos alternativas para trabajarlo durante el siguiente ciclo escolar, como una acción derivada de este dispositivo.

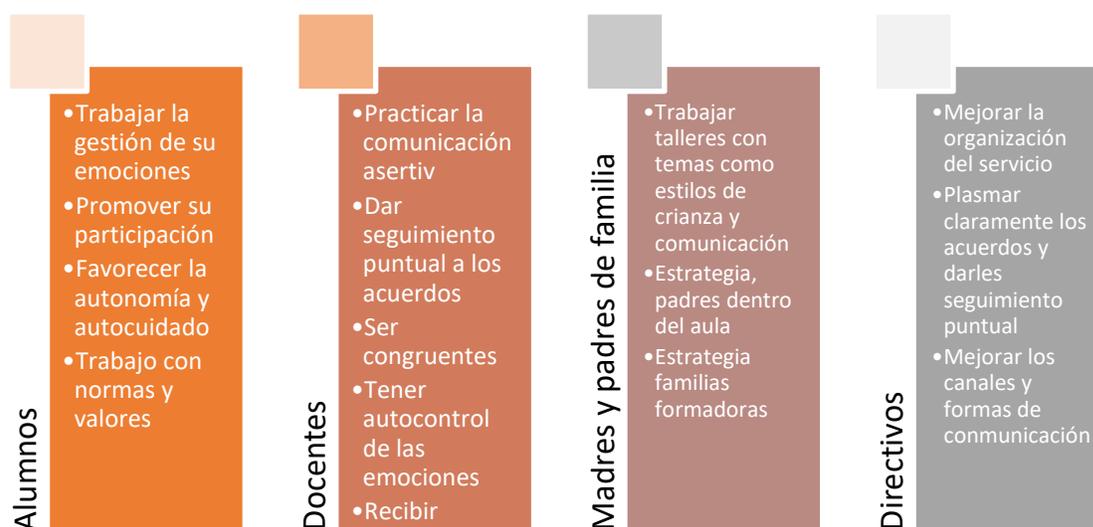
### **Sesión 8**

La última sesión de intervención se desarrolla EST, se recurre a este espacio frecuentemente ya que las aulas habilitadas en otras secundarias no cuentan con el espacio suficiente para dar cabida a todo el personal.

La intención en esta fase de acuerdos es reflexionar acerca de las acciones asertivas que podemos promover y que acompañarán la comunicación asertiva. Para tal efecto han identificado en los grupos de alumnos, docentes, directivos y padres de familia algunas situaciones de violencia y conflicto que se suscitan en las interacciones. A partir de ello participan en pequeños grupos donde se discuten las acciones asertivas que se pueden implementar. Este ejercicio también permite identificar hacia dónde vamos como colectivo, a trazar el camino que tomará la transformación de este dispositivo. Es trabajo de los cuatro equipos se comparte y se puede resumir que las acciones asertivas son las siguientes:

Figura 34

Acciones asertivas propuestas por el colectivo



Como actividad de cierre los asistentes contestan un cuestionario en el que describen en un proceso reflexivo lo que han experimentado a partir de la implementación del dispositivo cuyas respuestas formarán parte de los resultados del dispositivo y serán integrados en el siguiente capítulo.

#### Fase IV

##### Resultados y cierre del proyecto

A demás de la información recolectada durante la implementación del dispositivo de intervención, fue necesario realizar acciones que permitieran hacer un balance de los avances reportados. Se realizaron en las dos últimas sesiones las siguientes actividades: la aplicación de un cuestionario escrito en el que participaron 16 personas y que algunas de ellas aceptaron compartir sus respuestas en voz alta ante el colectivo y por otro lado se realizaron agrupamientos por equipos en los que se propuso

definir acciones que se pueden llevar a cabo para mejorar la gestión de la convivencia en la escuela.

A partir de la reflexión individual promovida por preguntas directas en un cuestionario escrito que accedieron a responder 16 personas los resultados son los siguientes. Con relación a la primera pregunta ¿Ha cambiado de alguna forma la manera de comunicarme en mi entorno laboral?, 13 personas responden afirmativamente y agregan en su respuesta habilidades que ahora emplean de forma más consciente como: el respeto, la empatía, la paciencia, la asertividad, la objetividad y una de ellas resalta también el control de las emociones.

Si, procuro tener más paciencia y empatía, pero al mismo tiempo expresar mi opinión de manera clara para que también sea tomada en cuenta. Procuro llegar a un acuerdo (CE4)

Si, trato de hacerlo más consciente, objetiva y trato de controlar mis emociones para que no se vean influenciadas en los mensajes que quiero transmitir. Una de ellas manifiesta “Siempre he tratado a los compañeros, directores, con respeto (CE2), y una persona reconoce “Con toda honestidad me ha sido difícil, he tratado, pero me cuesta trabajo, sobre todo en la comunicación directa y presencial (CE6)

Podemos pensar que el cambio se ha iniciado, la mayoría refleja en sus respuestas que los ejercicios de comunicación pueden generar un cambio en la forma de convivir.

Con relación a la pregunta ¿Has observado si la comunicación asertiva o un equilibrio es las posturas te ayuda a enfrentar los conflictos? Reconocen que ha habido avances.

Sobre todo, me ha ayudado a resolverlos de manera pacífica ya que mi rol de mediador es fundamental para que se resuelvan de esta manera (CE2)

He visto mejoras considerables al implementar una comunicación asertiva al resolver conflictos se establecen acuerdos o se media para llegar a una solución donde ambas partes puedan obtener una ganancia (CE4)

Algunos de ellos involucran otros factores en la resolución de conflictos tales como el control de las emociones, la escucha activa, la empatía, la confianza y el diálogo. Sin embargo, lo que más llamó mi atención es que en el análisis de la totalidad de respuestas a esta pregunta se observa una postura positiva ante el conflicto con perspectiva de solución. Situación que contrasta con la percepción que tenían algunas personas en el diagnóstico inicial en el que percibían al conflicto de forma negativa.

Entre las habilidades que el colectivo logra identificar que más les han servido están: cuidar la expresión corporal, la congruencia entre el mensaje y la postura que adoptan, el reconocimiento de la alteridad y la que es más recurrente hace referencia a la escucha atenta.

Se cuestionó también si habían observado cambios por los distintos canales o medios que habitualmente utilizamos en el servicio para comunicarnos, que como ya sea explicado son frecuentemente los medios electrónicos. No obstante que se observa un avance, hay respuestas que revelan con quienes se ha dado este cambio, y en otras se percibe que de manera personal se hace el cambio pero no se recibe la respuesta esperada del resto de interlocutores.

Siempre trato de informar lo que acontece en los grupos de forma inmediata y siempre respetuosamente, aunque no he recibido mucha información por parte de mis compañeras CE9

No estamos desorganizados, en ocasiones exigimos lo que no damos (CE10)

A nivel horizontal con mis compañeras, la comunicación es abierta (CE16)

Estas tres apreciaciones dejan ver que en el colectivo falta organización en los canales, que no todos han desarrollado las habilidades y la última, manifiesta que únicamente en sentido vertical, la comunicación abierta. Esto me hace pensar que sucede a nivel vertical en la relación con sus autoridades, que falta establecer en la cultura escolar y las formas y canales para relacionarnos. También se observa algo importante, muchos de los participantes hacen una diferenciación de la mejora en forma presencial y no en los canales o medios electrónicos.

Finalmente se explora si ha habido un impacto en su vida personal. Las 16 personas reportan un impacto positivo, destacando que han puesto en práctica las estrategias de comunicación aprendidas que les han permitido buscar soluciones a problemas personales. Una de ellas destaca la paciencia y la comprensión hacia sus seres queridos.

Si, incluso con mi familia, tratando de ser más paciente y asertiva en la comunicación (CE3)

¡Mucho!, He reflexionado sobre cómo solucionar las cosas, sin pelear, observo que la comunicación es también, escuchar a los demás (CE7)

Si, y mucho, sobre todo para comunicarme con mi hija y llegar a acuerdos”  
(CE16)

Además de estas reflexiones personales se realizó un trabajo en colectivo, en el que se reunieron en cuatro grupos y se solicitó pensar en acciones asertivas que como colectivo podíamos realizar para mejorar la comunicación en el servicio. Los participantes debían centrarse en acciones hacia un determinado grupo de la comunidad escolar: los alumnos, el colectivo docente, las autoridades escolares y la relación con los padres de

familia. Se dio un tiempo para la reflexión en pequeños grupos y posteriormente se sacaron conclusiones y acciones definidas por la totalidad de participantes.

Se encontraron semejanzas y diferencias en sus propuestas, que a continuación se describen según el grupo.

Para los alumnos las propuestas van desde favorecer el clima de aula promoviendo el trabajo colaborativo, la validación de sus ideas y opiniones mediante la participación en actividades de convivencia, promover su autonomía y autocuidado para mejorar sus relaciones, así como enseñarles a gestionar sus emociones. Y sólo uno de los equipos hace énfasis en el cumplimiento de las normas de convivencia y la aplicación de consecuencias.

Para el colectivo docente se considera dar seguimiento y acompañamiento a los docentes en sus formas de relacionarse con la comunidad, se resaltan algunas características con las que debe de cumplir: empático, congruente y recíproco. También se considera que el docente requiere de tiempos y espacios para poder dialogar entre docentes, con padres de familia y los propios alumnos.

Con los padres de familia se propone, considerarlos como una red de apoyo para la solución de conflictos y el logro de los aprendizajes, involucrarlos en las actividades propias de la escuela y trabajar con ellos las normas de convivencia. Por otro lado, un equipo considera ser empáticos con los diferentes contextos familiares.

Respecto de la actuación de las autoridades se considera la necesidad de mejorar los canales de comunicación, hay una percepción de desorganización en la comunicación, practicar la escucha atenta de todos los involucrados. Tratar a las personas con equidad e igualdad y ser imparcial.



## **CAPÍTULO V**

### **Reflexión a partir de la experiencia**

A continuación, se comparten las reflexiones finales de un trabajo de investigación que inició con una intención personal para mejorar la convivencia escolar.

Lo primero que tengo que decir, es la importancia que cobra un proyecto cuando se socializa, se comparte y se transforma, al transitar de una idea personal a un proyecto colectivo. Lograr que otros lo secunden no es una tarea fácil, y menos cuando esto se da en condiciones particulares en las que conservar la salud es la prioridad. Sin embargo, siempre hay personas que comparten el interés y la motivación por mejorar, por cambiar las condiciones de su quehacer diario y con ello los resultados de su trabajo.

Los aliados se convierten entonces en las llaves maestras que permiten abrir las puertas más difíciles, las que no habíamos visto e incluso a las que no nos atrevíamos a acercarnos.

Durante la sesión en la que se presentó el proyecto logré experimentar dos sensaciones contrastantes, primero el desánimo al ver que nadie aprobaba la propuesta y por otro lado la esperanza en un segundo momento cuando algunos miembros del colectivo comenzaron a secundar la idea. Son quienes se mantuvieron más participativos durante las actividades, abonando en todo momento a que el trabajo se llevara a término. El grueso se fue motivando y uniendo poco a

poco, al ver que las actividades eran atractivas, pero sobre todo que les beneficiaban. Los menos, tuvieron una actitud pasiva, distante y poco propositiva.

Durante el desarrollo de las sesiones la participación y disposición del personal mejoró notablemente, se mostraban interesados, motivados y expectantes de las actividades. La dinámica de trabajo posterior a la intervención fluía de mejor manera y se observó que había un cambio notable en la forma de comunicarse, conducirse y relacionarse con el grupo. Pude al final, experimentar un sentimiento de satisfacción al constatar que el dispositivo había movilizó saberes, habilidades y actitudes.

El propósito de la intervención mediante un dispositivo es transformar o mejorar, desde mi punto de vista, este se logró. A la distancia observo cambios importantes en las formas de comunicación, por ejemplo: en las conversaciones o mensajes por medios electrónicos se observan mensajes directos, asertivos que evitan calificar o agregar adjetivos hacia los hechos, personas o circunstancias. En la mayoría se observa mayor uso de formas de cortesía. Han dejado de enviarse mensajes que, en su escritura con mayúsculas, resaltando textos o bien explicaciones o peticiones extensas mostraban emociones aflitivas. Cuando se trata de asuntos delicados se envían mensajes al chat privado de la persona o se pide una cita para tratar el asunto. En las interacciones presenciales se observa que, durante las reuniones de consejo, los participantes hablan en primera persona, evitan generalizar y son más claros en sus peticiones o afirmaciones Las preguntas o aclaraciones son de forma respetuosa y directamente con los involucrados.

El colectivo, muchas veces hace mención de lo que se trabajó “lo que aprendimos”, “corrijo para hablar de mi” es decir ‘poco a poco van incorporando las habilidades trabajadas. Han buscado en su relación con los padres de familia formas asertivas, inclusive como colectivo se definieron horarios, espacios y algunas alternativas para atender situaciones difíciles. Se evitan las presuposiciones y en su lugar se solicitan aclaraciones.

También se cuándo se presenta alguna situación para atender, los involucrados toman acuerdos para solucionarlo, revisan los protocolos, sugieren alternativas y escriben los acuerdos que en su mayoría respetan. Es sumamente gratificante cuando un proyecto personal se convierte en un logro compartido.

Qué pasaría si de manera intencionada hiciéramos pequeños cambios en nuestras prácticas, de manera regular los colectivos escolares nos sentáramos a revisar y proponer cambios o ajustes en nuestros procesos. Mas allá de la capacitación técnico-pedagógica que regularmente se hace en las sesiones de consejo, qué sucedería si dedicáramos tiempo a revisar cuáles son nuestros procesos, dinámicas, rituales y formas de relacionarnos, eso que llamamos cultura escolar.

Generalmente somos llevados por la inercia y el cúmulo de tareas con las que debemos cumplir, no tenemos o no nos hemos preocupado por crear espacios y tiempos que permitan la reflexión y mucho menos la investigación.

Documentar, con fines de investigación es una de las tareas que debemos de promover desde la formación inicial de los docentes, incentivar cuando ya están

el servicio y reconocer y compartir cuando se obtienen productos valiosos que pueden enriquecer las prácticas de otros.

Otro de los factores que pude apreciar es que hubo una actitud de no quedarse en el confort pedagógico, que comprendo como continuar con las viejas prácticas, y que se manifestó en las siguientes situaciones: los docentes buscaron alternativas para incluir en sus normas de convivencia, las formas para comunicarse, algunos buscaron estrategias como los rincones de paz o espacios para el diálogo. Os menos han incorporado en sus temáticas o proyectos a la convivencia escolar. Hace falta dar continuidad para trabajarlo con los alumnos y para que los docentes revisen y utilicen algunos materiales didácticos que contemplan por ejemplo la comunicación. ¿A quién le toca este seguimiento?

En un sentido estricto, la respuesta podría ser a la autoridad y a los directivos, quienes tienen la tarea de observar, supervisar y orientar los procesos y prácticas que se dan en el acto educativo. Naturalmente serían estas actividades propias de su función. Pero en la práctica no siempre es así. Las propuestas y cambios generalmente vienen de forma vertical y desde el interés de la autoridad, pocas son las propuestas que surgen desde los servicios y se construyen de forma horizontal. Sabemos que el grado de interés e implicación en un proyecto es mejor cuando surge de la necesidad de los involucrados. Cuando son ellos mismos quienes a partir de la reflexión modifican y mejoran.

Desde esta experiencia se constata que los intereses de la autoridad van en muchas ocasiones En sentido contrario a una propuesta de innovación, que el

temor a una crisis o a que se muestre la vulnerabilidad de las instituciones escolares, aunado al burocratismo, limita la puesta en marcha de una intervención.

No obstante, y a pesar de estas limitantes, siempre existen figuras que se arriesgan, que se comprometen y buscan otras formas de implicación. Se les conoce como líderes.

Dos factores que surgieron como categorías emergentes en el desarrollo y no de manera fortuita fueron el liderazgo y la gestión. El primero, el liderazgo, reconocido como una de las capacidades a desarrollar en los docentes para la mejora de los centros educativos y el otro, la gestión como un factor de mejora para el logro educativo y la convivencia pueden y deben impulsarse. Reconocer a las figuras que de manera positiva y complementaria pueden trabajar por el bien común podría ser la respuesta poner en marcha mecanismos de mejora. Considero que todos los tipos de liderazgo son importantes, pero en este caso pondré el énfasis en el transformacional, que se ocupa de la reorganización instruccional ya que pude constatar que la gestión y la movilización por mínima que sea genera cambio que contribuyen a la transformación. Esto se manifiesta en el desarrollo del dispositivo cuando ante esta propuesta surgen figuras que lo secundan que ven los efectos positivos y lo comienzan a implementar en sus aulas. Ellos son quienes han asumido la responsabilidad de transformarse y pueden mediante su ejemplo contagiar para que el resto lo realice.

Este tipo de trabajo sólo se puede llevar a cabo cuando el clima escolar es nutritivo, es decir se reúnen las mejores condiciones de justicia, reconocimiento y pertenencia para que todos se sientan valorados y participen en un trabajo

común. De lo contrario, un clima se reconoce como tóxico cuando se enfatizan los errores, hay rigidez, los sistemas de información y comunicación son parciales y los actores no se sienten respetados o existe mayor atención en las diferencias que en las coincidencias. Reconocer el clima escolar requiere cierta agudeza, leer entre líneas, observar detenidamente las interacciones, revisar los procesos y sus efectos, identificar los sentimientos y emociones que lo cimientan.

En el caso de esta experiencia se pudo reconocer que el clima escolar era tóxico, estaba enrarecido, no solo por la emergencia sanitaria, sino que durante el desarrollo de las sesiones salieron a flote los sentimientos y emociones que cimentaban algunas de las problemáticas o conflictos identificados.

Cabe hacer un paréntesis en este momento para explicar que por la responsabilidad que implicaba trabajar la parte emocional en el desarrollo de la intervención, se decidió que cada uno de los docentes debería trabajarlo de manera individual y atendiendo a sus necesidades personales.

Sin embargo, esta es una reflexión no menos importante, ¿Se toman en cuenta los sentimientos y emociones de los colectivos, en condiciones normales?, o ¿Es necesario que surja una emergencia como la que vivimos para reconocernos y apreciarnos? Sabemos que uno de los factores detonantes de los conflictos, además de la diferencia en los intereses y satisfacción de necesidades lo son la gestión de los sentimientos y emociones.

Fortalecer la gestión emocional es un objetivo fundamental para muchas de las técnicas y estrategias que nos permiten enfrentar los conflictos.

Viejos problemas, egos e intereses que se contraponían. Aunado a esto a una gestión de las figuras directivas deficiente y una lucha de liderazgos, originaban los conflictos entre los protagonistas más importantes en una escuela: los docentes.

Los docentes, si, los últimos en reconocer que entre ellos existe el conflicto.

Lo enmascaran, lo niegan, lo matizan o lo evaden cuando de ellos se trata. Esto es lo que pudimos reconocer en la fase diagnóstica. Lo señalan en los alumnos e identifican tener elementos para enfrentarlo, lo reconocen en su relación con los padres de familia y contribuyen desde su función y saberes para resolverlos.

La dificultad está en reconocer que, entre el colectivo docente, equipo de apoyo y directivos existe el conflicto. Hubo que contrastar los instrumentos de diagnóstico para destacar que muchos de ellos prefieren no enfrentar a sus pares, que prefieren mantener una aparente calma o paz negativa.

Desde los referentes teóricos sabemos que la llamada paz negativa no abona a la resolución del conflicto, que perpetua la desigualdad del poder e incrementa las manifestaciones de violencia simbólicas. La descalificación, obstaculización para desarrollar su tarea o bien la indiferencia o nulidad de acción o respuesta son algunas de las manifestaciones que se lograron observar. También se evidenció en las formas de relacionarse y comunicarse de manera presencial y lo que aquí se describió como la convivencia escolar teledirigida.

Aunque tres preguntas iniciales guiaron el desarrollo de la fase diagnóstica se pudo observar que la respuesta a ellas conducía a otra problemática.

En primer lugar, se reconoció que los docentes y el equipo de apoyo en sus prácticas si creaban entornos inclusivos y democráticos con los alumnos y tenían elementos, aunque en diferentes grados de dominio para resolver los conflictos en el aula. En segundo lugar, se reconoció que, sí se estaba trabajando la convivencia escolar en las clases presenciales y a distancia, aunque con el énfasis de la asignatura o función del responsable, en tercer lugar, que las formas de violencia reconocidas eran: de los padres de familia a sus hijos principalmente físicas y simbólicas, entre los alumnos físicas y simbólicas, de los entornos escolares a los cuales nos integramos estructurales y simbólicas y entre los docentes, simbólicas.

Estos hallazgos preliminares me hacen detenerme en la propuesta de trabajar para eliminar esas violencias estructurales y simbólicas, no en este trabajo si no como una reorientación del dispositivo implementado. En atención a que conocemos que estos dos tipos de violencias son la base del iceberg que fundamenta y valida la violencia directa. Que nutren y normalizan prácticas y culturas violentas.

Finalmente, la cuarta pregunta ¿Cómo se toman las decisiones que inciden en la convivencia y en las comunicaciones a distancia como es que esta gestión de la convivencia se ve influida? Abrió la ruta definitiva para encontrar la

problemática, la identificación de categorías que no se habían considerado y por consecuencia la orientación del dispositivo de intervención.

La comunicación como elemento articulador en la gestión de la convivencia y como factor determinante en la resolución del conflicto.

Hubo que explorar y describir de manera detallada cómo era esa comunicación, cómo se veía influida por el clima escolar y cómo generaba algunas manifestaciones de violencias simbólicas. Es ahí cuando reconocemos que el conflicto escala a violencia. Cuando se niega, se evade o se minimiza emergen manifestaciones simbólicas entre los docentes principalmente. Los descalificativos, la indiferencia, la no acción y el desinterés son maneras sutiles de violentar a los compañeros.

Había que encontrar entonces algún referente que permitiera lograr la transformación, mejorar las habilidades, mecanismos y canales que permitieran mejorar la comunicación entre el colectivo docente, equipo de apoyo y directivos.

El trabajo, como ya se describió en el desarrollo del dispositivo se orientó a mejorar las habilidades comunicativas desde la provención como una acción no violenta de abordar el conflicto. Se lograron avances y mejoras en las formas canales y posturas para comunicarse. Lo que se traduce en una disminución de conflictos y una mejor disposición para abordarlos desde una postura más asertiva.

Desde la metodología socioafectiva se eligió el escalón de la comunicación, sin embargo, se evidenció en diferentes momentos que era y será

necesario retroceder al escalón de hacer grupo en un ambiente y confianza y esperar un poco para escalar al tercer escalón de cooperación y competición.

De manera personal, concluyo que nunca dejemos de pisar el escalón inicial, que los momentos y actores cambian, que las relaciones se transforman según muchas circunstancias y que, si este no está bien cimentado, no podremos ascender.

Que nos llevamos esta reflexión no solo en el trabajo con los docentes, que la podemos trasladar en el trabajo en aula y promover con el alumnado habilidades que fortalezcan el aprecio, la confianza y el conocimiento del otro. Que el reconocimiento de la alteridad y de la dignidad nos obligan a buscar mejores formas para relacionarnos.

Podemos concluir también que derivado del trabajo realizado y a propuesta del colectivo reconocen que además las habilidades comunicativas, debemos conducirnos de forma asertiva, promover acciones y modificar la cultura escolar para relacionarnos. En este caso lo evidencian en la construcción de un decálogo y en las propuestas de acciones asertivas con los alumnos, los padres de familia, entre los docentes y en la relación con las figuras directivas.

Sabíamos desde los referentes que un dispositivo en su proceso genera otras acciones que van surgiendo como ramificaciones y que pueden ser los primeros visos de nuevas acciones.

¿Se puede? ¿Se logró? ¿Hubo una transformación real? Es difícil estimar en qué medida, sin embargo, los resultados muestran que la intervención mediante un dispositivo si genera una transformación.

Mas allá de los resultados obtenidos, sin duda, se experimenta y se reconoce de forma personal y en el colectivo que es posible transformar nuestras prácticas.

Pero ese pequeño cambio es sólo la primera etapa, obliga a darle continuidad de otra forma, considerar en perspectiva las disposiciones institucionales, los vínculos y roles, así como la demanda del momento. Compartir con el colectivo los resultados, evaluar lo logrado y proyectar nuevas acciones es lo que le da este valor dinámico señalado por Foucault.

## Referencias

- Abero, L. (2015) La Investigación-acción como estrategia cualitativa, en *Investigación Educativa, abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Clacso pp. 133-146 Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>
- Anzaldúa, R. (1998) “Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: el concepto de “dispositivo” En: *Perspectivas de la educación desde América Latina*. Revista cuatrimestral. Año 4, no. 9, enero-abril 1998
- Arón, A. (2017) *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Agencia de calidad en la educación pp. 22 a 43
- Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (24 de enero de 2024) Educación Especial, [https://www.aefcm.gob.mx/que\\_hacemos/especial.html](https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html)
- Bertely, M (2007) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Ed. Paidós pp. 43 a 62
- Blanco, R. (2011) Educación inclusiva en américa latina y el caribe UNESCO Chile [https://gredos.usal.es/bitstream/10366/120844/1/Educacion\\_inclusiva\\_en\\_America\\_Latina\\_y\\_.pdf](https://gredos.usal.es/bitstream/10366/120844/1/Educacion_inclusiva_en_America_Latina_y_.pdf)
- Blanco, R (2021) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI pp. 11-37.
- Carbajal, P. (2013) *Convivencia democrática en las escuelas apuntes para una conceptualización*, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 6,2 pp. 13-35
- Cascón, P. (2000) *Educación en y para el conflicto*. Barcelona, UNESCO/UAB
- Chávez, C. (2018) *Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México*, Revista Posgrado y Sociedad Sistema de Estudios de Posgrado Universidad Estatal a Distancia, Vol. 16 No. 2
- CIDE (1990), *Técnicas Participativas para la Educación Popular*. CIDE, Chile
- Colmenares, A. (2012) *Investigación acción participativa, una metodología integradora del conocimiento y la acción Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 3, No. 1, 102-115 <file:///C:/Users/lenov/Downloads/DialnetInvestigacionaccionParticipativa-4054232.pdf>
- Contreras, T. (2023) *Plan de sensibilización para la comunidad educativa del Centro de Desarrollo Infantil No. 27 “Gabino Barreda”*. Tesis de licenciatura, Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga”.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (13 de diciembre de 2023) CNDH <https://www.cndh.org.mx/derechos-humanos/que-son-los-derechos-humanos#>

- Comisión Nacional de Derechos Humanos Ciudad de México (2022) Informe temático La seguridad escolar en la Ciudad de México. Análisis desde la perspectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Ejemplar electrónico <https://cdhcm.org.mx/>
- Cornejo R. y Redondo M (2001) El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana Últimas décadas, pp. 11 a 52.
- CPEUM Constitución Políticas de los estados unidos Mexicanos Art. 1 De los derechos Humanos y sus garantías Art. 3 Toda persona tiene derecho a la educación Última reforma 06-06-23 “LXV Legislatura de la Paridad, la Inclusión y la Diversidad <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Delors, J. (1996.): “Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Deusdad, B. (2003) El concepto de liderazgo político carismático: Populismo e identidades Opción, vol. 19, núm. 41, agosto, 2003, pp. 9-35 Universidad del Zulia
- DGDC (2022) Dirección General de Desarrollo curricular. Marco curricular y plan de estudios de la Educación Básica Mexicana, Documento de trabajo. (4 de junio de 2023) [https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1\\_Marco-Curricular\\_ene2022.pdf](https://revistadgepe.gob.mx/wp-content/uploads/2022/01/1_Marco-Curricular_ene2022.pdf)
- Eisner, E. (1998) El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la prácticas educativas. Paidós Educador
- Elías, M. (2015) La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. vol.19.nro.2, p.285-301 Educare San José. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14182/pr.14182.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14182/pr.14182.pdf)
- Elliot, J. (1991) El cambio educativo desde la investigación acción. Ed. Morata
- Escalante, I. (21 de febrero 2023) La experiencia de la integración educativa [Conferencia] UPN México
- Escámez, Juan (1998). Estrategias educativas para la construcción de la autonomía personal 67-80. En J. Escámez, E. Pérez-Delgado, A. Domingo, V. Escrivá y C. Pérez. Educar en la autonomía moral. Valencia, España: Generali Valenciana.
- Fierro-Evans, C & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. Psico perspectivas, 18(1), 1–19. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
- Fierro, C. (2013) Convivencia escolar, un tema emergente de investigación educativa en México Cap. 2 COMIE – ANUIES

- Fierro, C. (2013) Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar Revista Electrónica Sinéctica, núm. 40, enero-junio, 2013, pp. 1-18 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México.  
/www.researchgate.net/
- Freire, Paulo (1998), Pedagogía de la Autonomía, México, Editorial Siglo XXI.
- Galtung, J (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- Guber, R. (2001) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Norma
- Heidegger, M. (1994) Conferencias y artículos, Ed. del Serbal, pp. 127-142
- HUNTER, J (1999) La paradoja. un relato sobre la verdadera esencia del liderazgo. Ed. colección empresa XXI 1999
- Jares, X. (1999) Educación para la paz. Su teoría y su práctica. España, Editorial Popular, pp. 95-107 Disponible en: Escuelas. Espacio de paz, Andalucía  
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/convivencia-escolar/eep>
- Jares, Xesús. (1999) Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia. Madrid: Editorial Popular.
- LGE Ley General de Educación DOF 30-09-2019 (04 de diciembre de 2023)  
[https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_30sep19.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf)
- LGNNNA 2014 Ley General de niñas niños y adolescentes DOF Ultima reforma 11-12-23 (23 febrero 20Navia, C. (2006). Auformación de maestros en los márgenes del sistema educativo.
- Cultura, experiencia e interacción formativa. México: Pomares Corredor.24)  
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Llano, C. 2006 Humildad y liderazgo: ¿necesita el empresario ser humilde? Ediciones Ruiz. pp. 55, 56
- López, V. (2019) Violencia y convivencia escolar en América Latina: Políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción, Psico perspectivas, vol. 18, núm. 1, 2019Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología
- Maturana, S. (2009). Los Buenos Profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo. Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- Ministerio de Educación de Chile (2019) Liderazgo Escolar, reconociendo los tipos de liderazgo Guía de herramientas para el desarrollo de recursos en equipos directivos  
[https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2\\_final.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/05/HERRAMIENTA2_final.pdf)
- Navia, C. (2006). Auformación de maestros en los márgenes del sistema educativo Cultura, experiencia e interacción formativa. México: Pomares Corredor.

- Ortega, R (1998) La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla, Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia.
- Osnaya, C. (12 de noviembre 2021) Convivencia sin violencia [Conferencia] CNDH México
- Ospina, R. DA. Y Ospina-Alvarado, M.C. (2015) "Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz". Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15 (1) pp. 175-192. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2956>
- Perales, C. (2022) School-community relationships: a study of school convivencia in México, Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Publicación electrónica
- Pereda, C. (2022) Diccionario de Injusticias, Ed. Siglo XXI, pp. 157-163
- Ramos, E. (8 de noviembre de 2021) Conversatorio Educación y cultura de paz transformando una mirada teórico practica [Conversatorio] CNDH México
- Ramos, E. (2022). Reseña de Congreso: Una nueva normalidad es posible y necesaria. Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana, Volumen 3, Número 5, 221-225. <https://doi.org/10.5377/rIPC.v3i5.12457seria>
- Rodríguez Gregorio, Gil Flores, Javier y Eduardo García Jiménez (1999) "La entrevista" en Metodología de la investigación educativa, Málaga, Aljibe, pp. 167-184
- Rodríguez, G. (1996) Metodología de la investigación cualitativa Cómo hacer investigación cualitativa. pp. (197 a 218).
- Rodríguez, L. (2023) Resignificando espacios y relaciones; UPN, México p. 108
- SEP (2000) Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos. Caminos especiales en la integración. Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F.
- SEP (2011) Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial 2011. DEE
- SEP (2022), Promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela, fichero de actividades. Subsecretaría de Educación Básica, México.
- SEP (2022) Resolución de conflictos en los centros escolares, ¿Cómo mejorar la convivencia en su centro escolar?, Subsecretaría de Educación Básica, México
- SIPINNA, (2020) ¿Niñas, niños y adolescentes deben conocer sus derechos, pero también sus "obligaciones"? Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (/sipinna)  Blog <https://www.gob.mx/sipinna/es/articulos/ninas-ninos-y-adolescentes-deben-conocer-sus-derechos-pero-tambien-sus-obligaciones>
- UNESCO (2021) Liderazgo de escuelas Learning Portal <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/blog>

- UNESCO (1996) El manifiesto de Sevilla sobre la violencia  
[https://issuu.com/dhpedia/docs/manifiesto\\_de\\_sevilla\\_sobre\\_la\\_violencia\\_1986\\_oc/5#:~:text=El%20Manifiesto%20afirma%20que%20no,se%20puede%20inventar%20la%20paz.](https://issuu.com/dhpedia/docs/manifiesto_de_sevilla_sobre_la_violencia_1986_oc/5#:~:text=El%20Manifiesto%20afirma%20que%20no,se%20puede%20inventar%20la%20paz.)
- UPN Ajusco (16 agosto 2021) M1 La violencia no es natural [Archivo de video]  
[https://youtu.be/U4ZDBCgubXI?si=JP7JL\\_ajtKlduxe](https://youtu.be/U4ZDBCgubXI?si=JP7JL_ajtKlduxe)
- OMS (2002) Informe mundial sobre la violencia y la salud. resumen  
<https://accounts.google.com/b/0/AddMailService>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós. Pp. 15- 27. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigación-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Van Manen, Max (1997) Investigación educativa y experiencia vivida. Idea Books
- Yurén, T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger. Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores. (pp. 19-45). México: Pomares.
- Zapata, O (2005) Metodología de la investigación, Ed. Pax pp.98 a 112

**Figuras**

- Figura 1 Línea del tiempo de estrategias implementadas en México
- Figura 2 Proceso del diseño de políticas públicas en México
- Figura 3 Línea del tiempo de estrategias implementadas en los Estados Unidos de Norteamérica
- Figura 4 Estructura organizativa de USAER
- Figura 5 Estructura organizativa del Centro de Atención Múltiple
- Figura 6 Línea del tiempo CAM
- Figura 7 Organización de módulos en CAM "A"
- Figura 8 Organigrama del Centro de Atención Múltiple
- Figura 9 Elementos representativos del marco curricular de la NEM
- Figura 10 Ejes articuladores del currículo de Educación Básica de la NEM
- Figura 11 Triangulo de la violencia
- Figura 12 Niveles de intervención en el conflicto antes de la crisis
- Figura 13 Escalera de la provención
- Figura 14 Pasos a seguir desde la metodología cualitativa.
- Figura 15 Tareas implicadas en el análisis de datos
- Figura 16 Ruta metodológica de la IAP
- Figura 17 Esquema tomado de Carr y Kemmis en Teoría Crítica de la enseñanza
- Figura 18 Interpretación del concepto de dispositivo
- Figura 19 Fases del dispositivo de intervención
- Figura 20 La ruta metodológica origen y destino de una investigación
- Figura 21 Gráfico del formulario 1
- Figura 22 Gráfico del formulario 2
- Figura 23 Esquema de las actividades iniciales de diagnóstico
- Figura 24 Categorías de análisis para el dispositivo de intervención
- Figura 25 Categorías emergentes
- Figura 26 Análisis FODA
- Figura 27 Proyección de la intervención a mediano y corto plazo
- Figura 28 Esquema de las modalidades de trabajo
- Figura 29 Mentimeter ¿Qué es la comunicación asertiva?

Figura 30	Mentimeter ¿Qué no es la comunicación asertiva?
Figura 31	Características de la persona empática
Figura 32	Causas y consecuencias de la des comunicación, construcción colectiva.
Figura 33	Esbozo del decálogo
Figura 34	Acciones asertivas propuestas por el colectivo

### **Tablas**

Tabla 1	Personal ciclo escolar 2021-2022
Tabla 2	Personal que se integra recientemente al servicio ciclo escolar 2022-2023
Tabla 3	Características que describen un clima social tóxico y uno nutritivo en el contexto escolar.
Tabla 4	Rasgos distintivos de la IAP en un proceso de intervención.
Tabla 5	Síntesis del proceso diagnóstico
Tabla 6	Códigos de las categorías para el análisis de la información.
Tabla 7	Códigos de instrumentos y participantes para el análisis de la información.
Tabla 8	Cronograma de trabajo
Tabla 9	Sesiones de implementación

### **FOTOS**

Foto 1	Entrevistas a diferentes integrantes del colectivo escolar
Foto 2	Presentación del Planteamiento inicial
Foto 3	Aplicación de cuestionario escrito
Foto 4	Reunión extraordinaria, a distancia en el contexto de emergencia sanitaria
Foto 5	Sesión 1 Collage
Foto 6	Sesión 2 Toma de acuerdos en colectivo
Foto 7	Sesión 2 Dinámica “Conversando con números”
Foto 8	Sesión 3 Narración de cuanto “La otra orilla”
Foto 9	Sesión 3 Trabajo por equipos posturas en la comunicación
Foto 10	Sesión 4 Dinámica de la tortuga inicio
Foto 11	Sesión 4 Dinámica de la tortuga desarrollo
Foto 12	Sesión 4 Dinámica de la tortuga final

Foto 13	Sesión 4 Causas y consecuencias de le des comunicación
Foto 14	Sesión 5 Plenaria
Foto 15	Sesión 5 Trabajo por parejas memoria y asociación

### **Glosario De siglas**

ANMEB	Acuerdo Nacional de la Modernización de la Educación Básica 1992
CAM	Centro de Atención Múltiple
CEDART	Centro de Educación Artística
CENDI SEP	Centro de Desarrollo Infantil SEP
CLAIP	Consejo Latinoamericano de Investigación para la Paz
CNDHCM	Comisión de Derechos humanos de la Ciudad de México
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
CRIO	Centro de Recursos de Orientación e Información
CTE	Consejo Técnico Escolar
DDHH	Derechos Humanos
DEEI	Dirección de Educación Especial e Inclusiva
DGEST	Dirección General de Educación Secundaria Técnica
DOF	Diario Oficial de la Federación
EST	Escuela Secundaria Técnica
GIEH	Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos
INCH	Instituto Nacional de la Comunicación Humana
LGE 2019	Ley General de educación
LGNA 2014	Ley General de los Derechos de Niñas Niños y Adolescentes 2014
MASEE 2011	Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial
NEM	Nueva Escuela Mexicana
PNCE	Programa Nacional de Convivencia Escolar
SIPINNA	Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes
SSA	Secretaría de Salubridad y Asistencia
UDEEI	Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva
USAER	Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular
UAMASI	Unidad de Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil
CLAIP 2022	XII Congreso Latinoamericano de Investigación para la Paz

## ANEXO I

## DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

FASE 1 Sensibilización e información				
Sesión No. 1			Fecha:	
<p>Propósitos: Sensibilizar al colectivo escolar en relación, a la importancia de la comunicación en el ambiente laboral. Que los participantes identifiquen las características generales de la comunicación asertiva.</p>				
Actividades presenciales	Recursos	Actividades asincrónicas	Productos	Seguimiento
<p>1.- Se proyecta mediante recurso audiovisual y se interpreta con LSM el cuento “El sueño del rey” Se promueve la reflexión mediante un diálogo colectivo en relación a la importancia de la comunicación.</p> <p>2.- Construcción del Cartel No. 1 “Generalidades de la comunicación asertiva”</p>	<p>Video “El sueño del rey” <a href="https://youtu.be/9NyWKPSINjY">https://youtu.be/9NyWKPSINjY</a></p> <p><b>Cartel No. 1</b> “Generalidades de la comunicación asertiva”</p>	<p>I.- Los participantes compartirán sus ideas respondiendo a dos preguntas en un panel electrónico mediante un dispositivo electrónico a su alcance-</p> <p>¿Qué es la comunicación asertiva? ¿Qué no es la comunicación asertiva?</p> <p><a href="https://www.menti.com/alwxxy8sb9m">https://www.menti.com/alwxxy8sb9m</a></p> <p><a href="https://www.mentimeter.com/app/presentation/al2a4">https://www.mentimeter.com/app/presentation/al2a4</a></p>	<p>-Panel electrónico mentimeter</p> <p>-Rotafolio grupal</p> <p>Que aprendí hoy</p>	<p>Diario de campo Investigador</p> <p>Registro anecdótico de dos observadores</p> <p>1 equipo de apoyo 1 docente</p>

Analizar con el colectivo el contenido del cartel		<a href="https://www.canva.com/design/DAFREit3adM/zQvzzGUjiW6BMCxzsoc5YA/edit?utm_content=DAFREit3adM&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link2&amp;utm_source=sharebutton">pca153wr43ebbh8fr2ncjm78a</a>		
<b>FASE 1 Sensibilización e información</b>				
Sesión No. 2				
Propósitos: Sensibilizar al colectivo escolar en relación con la importancia de la alteridad en relación con la labor docente Que el participante identifique las posturas que pueden asumirse durante la comunicación y sus implicaciones				
Actividades presenciales	Recursos	Actividades asincrónicas	Productos	Seguimiento
<p>1.- Se presenta en el aula como una actividad para empezar bien el día referente al ámbito de la convivencia el cuento “La otra orilla” y se interpreta con LSM Se incentiva una lluvia de ideas promoviendo la atención en la alteridad.</p> <p>2.- Construcción del Cartel No. 2 “Posturas en la comunicación”</p>	<p>Cuento “La otra orilla” Material de la biblioteca de aula <a href="https://youtu.be/ptgg8UHcmtU">https://youtu.be/ptgg8UHcmtU</a></p> <p><b>Cartel No. 2</b> “Posturas en la comunicación”</p>	<p>I.- El docente reproduce en un medio electrónico el cuento “La otra orilla”, se invita a realizar una reflexión personal escrita en relación con la alteridad. <a href="https://www.canva.com/design/DAFREit3adM/zQvzzGUjiW6BMCxzsoc5YA/edit?utm_content=DAFREit3adM&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link2&amp;utm_source=sharebutton">https://www.canva.com/design/DAFREit3adM/zQvzzGUjiW6BMCxzsoc5YA/edit?utm_content=DAFREit3adM&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link2&amp;utm_source=sharebutton</a></p> <p>II.- Ver el video “Asertividad: como expresar lo que piensas y sientes de una mejor manera” (3 posturas)</p>	<p>-Reflexiones personales compartidas de forma oral y /o escrita</p>	<p>Diario de campo Investigador</p> <p>Registro anecdótico de dos observadores</p> <p>1 directivo 1 docente</p> <p>Registro electrónico de actividades realizadas</p>

<p>Se promueve el análisis de la información en un diálogo que puede darse en el transcurso de la jornada, se invita a identificar los momentos o situaciones en los que ha asumido dichas posturas.</p>		<p><a href="https://youtu.be/dec/uV1b3zFfyp0">https://youtu.be/dec/uV1b3zFfyp0</a></p> <p>III.- Ejercicio Se envía un ejercicio electrónico con una situación en la que los docentes en triadas deben escribir expresiones en modo pasivo, asertivo y agresivo ante la situación descritas. Al final se solicita, compartan su experiencia al resolver el ejercicio.</p> <p><a href="https://www.canva.com/design/DAFREit3adM/zQvzzGUjiW6BMCxzsoc5YA/edit?utm_content=DAFREit3adM&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link2&amp;utm_source=sharebutton">https://www.canva.com/design/DAFREit3adM/zQvzzGUjiW6BMCxzsoc5YA/edit?utm_content=DAFREit3adM&amp;utm_campaign=designshare&amp;utm_medium=link2&amp;utm_source=sharebutton</a></p>	<p>-Ejercicio resuelto (posturas)</p>	
--	--	---	---------------------------------------	--

FASE 1 Sensibilización e información				
Sesión No. 3				
<p>Propósitos:            Que el colectivo escolar reconozca la empatía como un elemento imprescindible para lograr una comunicación asertiva            Que los participantes identifiquen los principales componentes de la escucha activa.</p>				
Actividades presenciales	Recursos	Actividades asincrónicas	Productos	Seguimiento
<p>1.- Actividad de reconocimiento en el aula, caminando en diferentes sentidos y escuchando una música y observando imágenes relajantes observarán a sus compañeros atendiendo las indicaciones del guía.            Comentar con la guía del instructor, algunos elementos relacionados con la empatía</p> <p>2.- Construcción del Cartel No. 3 “La escucha activa”            Dinámica “El dominó”            Se preparan tarjetas elaboradas como fichas de dominó, divididas en dos, un concepto y su explicación, el colectivo juega dominó mientras comparte información de los elementos de la escucha activa.</p>	<p>Música y paisajes relajantes</p> <p><a href="https://youtu.be/lk7XNn-1-E4">https://youtu.be/lk7XNn-1-E4</a></p> <p>Dispositivo electrónico para reproducirla</p> <p><b>Cartel No. 3</b>            “La escucha activa”</p>	<p>I.- Juego electrónico Kahoot            Elementos de la empatía</p> <p>Los participantes podrán acceder a un juego donde encontrarán información adicional al tema, para reforzar sus conocimientos.</p> <p>II.- Video            Aprender a escuchar            Técnica de escucha activa  <a href="https://youtu.be/L8qldDBm7rU">https://youtu.be/L8qldDBm7rU</a></p> <p>Dominó</p>	<p>-Rotafolio grupal</p> <p>Que aprendí hoy</p>	<p>Diario de campo.            Investigador</p> <p>Registro anecdótico de dos observadores            1 equipo de apoyo            1 docente</p> <p>Registro electrónico de actividades realizadas</p>

FASE 2 Práctica de competencias				
Sesión No. 4				
Propósitos: Que los participantes practiquen la escucha activa y reflexiones acerca de su importancia para el trabajo colaborativo				
Actividades presenciales	Recursos	Actividades asincrónicas	Productos	Seguimiento
<p>1.- Inicia la jornada con un juego de distensión. “Conversando con números” en el que los participantes en parejas conversarán utilizando números, pero haciendo entonaciones y gestos con diferentes intencionalidades.</p> <p>2.- Construcción del cartel No. 4 “Interferencias de la comunicación”</p> <p>3.- ¿Cómo me siento hoy? Dar un tiempo para la conversación entre pares y compartir con el colectivo la información recibida de forma breve. (el instructor hará énfasis en la utilización del a escucha activa) Los participantes graficaran libremente en un pictograma: cómo es que se sienten Al terminar la actividad</p>	<p>Números de Foamy para ambientar</p> <p><b>Cartel No. 4</b> Interferencia en la comunicación</p> <p>Rotafolio y plumones</p>	<p>I.- Video</p> <p>3 infalibles ejercicios para desarrollar la escucha activan.</p> <p><a href="https://youtu.be/y9d7QjdXRZw">https://youtu.be/y9d7QjdXRZw</a></p>	<p>Pictograma ¿Cómo me siento hoy!</p>	<p>Diario de campo. Investigador</p> <p>Registro anecdótico de dos observadores 1 equipo de apoyo 1 docente</p> <p>Registro electrónico de actividades realizadas</p>

FASE 2 Práctica de competencias				
Sesión No. 5				
<p>Propósitos: Que los participantes identifiquen la escucha activa como una de las habilidades necesarias para la comunicación asertiva</p>				
Actividades presenciales	Recursos	Actividades asincrónicas	Productos	Seguimiento
<p>1.- Juego de colaboración. “La tortuga” En el cual los integrantes del colectivo deben elaborar una tortuga y transportarla de un lugar a otro utilizando solo los dedos índices.</p> <p>2.- Juego de parejas. Los integrantes del colectivo empararan las frases que representan las 11 técnicas de la comunicación asertiva de forma intuitiva. Ordenando un panel en el que las tarjetas se encuentran desordenadas En colectivo iremos comentando acerca de las técnicas sugeridas</p> <p>3.- Construcción del cartel No. 5 “Técnicas de la comunicación asertiva”</p>	<p>Cartoncillo de colores, plumones, tijeras y pegamento</p> <p>Tarjetas con nombre de la técnica y su par con la explicación</p> <p><b>Cartel No. 5</b> “Técnicas de la comunicación asertiva”</p>	<p>I.- Video 11 técnicas de comunicación asertiva y efectiva  <a href="https://youtu.be/g2mABsI-MZQ">https://youtu.be/g2mABsI-MZQ</a></p> <p>II.-Juego de memoria interactivo con la información referente a las 11 técnicas.</p>	<p>Tarea colectiva realizada</p> <p>Panel de tarjetas empatadas</p>	<p>Diario de campo.  Registro anecdótico de dos observadores  1 equipo de apoyo 1 docente</p>

FASE 2 Práctica de competencias				
Sesión No. 6				
Propósitos: Que los participantes reconozcan la importancia de la comunicación asertiva para el trabajo colaborativo				
Actividades presenciales	Recursos	Actividades asincrónicas	Productos	Seguimiento
<p>1.- Juego participativo para formar equipos “Los barcos” En el cual atendiendo la indicación deben formar equipos de distinto número de integrantes que finalizará en la formación de tres grupos.</p> <p>2.-Dinámica “La ley del Mar” Por equipos escriben en peces de colores las causas, consecuencias internas y consecuencias internas que implican el no desarrollar un trabajo colaborativo. Los equipos deben acomodar sus peces en tres círculos concéntricos y moverlos a petición de otro equipo si es que están de acuerdo. Se promueve el uso de la comunicación asertiva.</p>	<p>Se invita a los asistentes a vestirse o traer un detalle marino en su vestimenta</p> <p>Peces de cartoncillo Periférico con círculos concéntricos Masking tape</p>	<p>I.- Infografía interactiva de las estrategias asertivas.</p> <p>El participante podrá interactuar con la información contenida en una infografía electrónica.</p>	<p>Pictograma ¡Cómo me siento hoy!</p>	<p>Diario de campo. Investigador</p> <p>Registro anecdótico de dos observadores</p> <p>1 equipo de apoyo 1 docente</p>

<p>Compartirá cada equipo su experiencia para la toma de acuerdos y elaboración del ejercicio.</p> <p>Finalmente, en un pez individual escribirán como se sienten al finalizar la actividad.</p>				
--	--	--	--	--



FASE 3 Acuerdos y toma de decisiones				
Sesión No. 8				
<p>Propósitos: Que los participantes evalúen y reflexiones acerca de los compromisos asumidos en el decálogo y cómo es que lo han llevado a la práctica.</p>				
Actividades presenciales	Recursos	Actividades asincrónicas	Productos	Seguimiento
<p>1.-Dinámica de evaluación Luces y sombras, en la que los participantes elaboran una composición a partir de recortes de una hoja de color sobre una blanca. Escriben en los espacios en blanco las situaciones positivas a partir de la construcción e implementación del decálogo y en los espacios de color las áreas de mejora. Se comparte en plenaria y a partir de ello se establecen nuevos compromisos. 2.- Narrativa de la experiencia.</p>	<p>Hojas blancas Modelos de dibujos</p> <p>Hojas de rotafolio y plumones</p>		<p>Registro de acuerdos y compromisos</p>	<p>Diario de campo. Investigador</p> <p>Registro anecdótico de dos observadores</p> <p>2 docentes</p> <p>Narrativas personales</p>