



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. VIOLENCIA,
DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ.
LÍNEA DE INCLUSIÓN, CONFLICTO Y PRÁCTICAS FORMATIVAS EN LA CONVIVENCIA

TÍTULO
FORMACIÓN DOCENTE EN COMUNIDAD PARA CONSTRUIR UNA CONVIVENCIA CON
ENFOQUE DE DERECHOS HUMANOS EN LA ESCUELA

OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA. VIOLENCIA,
DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ

P R E S E N T A:

MARÍA DEL PILAR HERNÁNDEZ CEJA

ASESOR: DRA. LETICIA VENTURA SORIANO

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2024



LETICIA VENTURA SORIANO
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 **María del Pilar Hernández Ceja** de la Generación **2021-2023**, quien presenta la tesis: **"Formación docente en comunidad para construir una convivencia con enfoque de derechos humanos en la escuela"**, para la obtención del 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:	Iván Rodolfo Escalante Herrera
SECRETARIO:	Leticia Ventura Soriano
VOCAL:	Cecilia Salomé Navia Antezana

Atentamente
 "EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

 MIGUEL ÁNGEL VERTIZ GALVÁN
 COORDINACIÓN DE POSGRADO

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



In memoriam de la Dra. Lucía Elena Rodríguez Mckeon
Fundadora de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia,
Derechos Humanos y Cultura de Paz.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Pedagógica Nacional por brindarme lugar en su espacio para formarme como Maestra.

A mi Tutora de tesis Dra. Leticia Ventura Soriano por creer en mí, por su gran apoyo, paciencia y consejos que me ayudaron en el desarrollo de esta tesis.

A la Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana por sus valiosas y puntuales aportaciones que perfeccionaron este trabajo.

Al Mtro. Iván Rodolfo Escalante Herrera por su incalculable apoyo y enseñarme con su ejemplo la pasión por nuestra profesión.

Al Mtro. Miguel Ángel Jiménez Villegas por sus atenciones y sugerencias para enriquecer esta tesis.

Al Mtro. Marco Antonio Barbosa León Supervisor de Zona, por confiar en mí, por su amistad e impulsarme a concluir este trabajo.

A la Directora y Docentes de la Escuela Primaria Sor Juana Inés de la Cruz.

DEDICATORIAS

Al amor verdadero:

Ángeles mi conciencia, por anclarme a este mundo, con tu disciplina y constancia nunca permitiste que desistiera.

Pamela mi crítica enigmática, tu sensibilidad y tus abrazos me dieron la chispa que mi alma necesitaba en el momento adecuado.

Bárbara mi bebé, con tu alegría e irreverencia convertiste los momentos de desesperanza en un bálsamo de certidumbre para hallar el camino hacia la meta.

Porque su existencia le da esencia a mi existencia, por su solidaridad, por acompañarme en este proceso nada fácil, por sufrir y festejar conmigo. ¡Gracias!

A mis padres, por ser y estar.

Contenido

CAPÍTULO 1. CONVIVENCIA Y DERECHOS HUMANOS.....	3
1.1 La convivencia desde el enfoque de derechos humanos	4
1.2 Investigaciones realizadas acerca del tema	9
1.3 Documentos normativos en materia de convivencia	14
Artículo 3º constitucional.....	17
Ley General de Educación	18
Plan de estudios 2022.....	20
CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: UNA ESCUELA PRIMARIA DE IZTAPALAPA.....	22
2.1 Ecosistema escolar en el retorno.....	26
2.2 La pandemia atraviesa la convivencia	34
2.3 Micropolítica en la convivencia escolar	35
2.4 Problematizando la convivencia docente	42
CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	45
3.1 Metodología cualitativa	45
Mejorando la práctica de convivencia: Método Investigación Acción (I-A)	46
3.2 Construcción del dispositivo	49
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	51
<i>Entrevista estructurada.....</i>	<i>51</i>
<i>Observación participante.....</i>	<i>52</i>
<i>Cuestionarios</i>	<i>53</i>
<i>Narrativa autobiográfica.....</i>	<i>53</i>
<i>Diario de campo</i>	<i>54</i>
CAPÍTULO 4. PRIMERA FASE DEL DISPOSITIVO: EL DIAGNÓSTICO.....	55
4.1 Momentos del diagnóstico	55
4.2 La convivencia entre docentes de una escuela primaria: Análisis de datos.....	56
Fuente: elaboración propia	59
4.2.1 Habilidades Socioemocionales	59
4.2.2 Comunicación asertiva	61
4.2.3 Malestar docente.....	63
4.2.4 Abordaje del Conflicto.....	67

4.2.5 Respeto de acuerdos.....	69
Fuente: elaboración propia	72
4.2.6 Procesos de consenso	72
4.2.7 Institucionalización.....	75
4.2.8 Gestión directiva.....	76
4.2.9 Clima escolar.....	79
4.3 Conclusiones del diagnóstico.....	83
CAPÍTULO 5. SEGUNDA FASE DEL DISPOSITIVO: LA INTERVENCIÓN	85
5.1 La formación docente como un proceso de intervención.....	85
5.2 La dignidad humana: principio fundamental en el enfoque de derechos humanos	89
5.3 Generando mejores relaciones entre docentes. Una apuesta para fortalecer la convivencia en la escuela	92
Primer momento (informativo)	96
Segundo momento (vivencial)	97
5.4 Conclusiones de la intervención	97
CAPÍTULO 6. TERCERA FASE DEL DISPOSITIVO: LA REFLEXIÓN/FORMACIÓN	100
6.1 La experiencia de intervención	102
6.2 Conclusiones de la Formación/Reflexión	105
CAPÍTULO 7. RESULTADOS	107
7.1 Comunicación asertiva y Malestar docente.....	108
7.2 Respeto de acuerdos y Procesos de consenso	112
7.3 Gestión directiva y Clima escolar.....	115
7.4 Reflexión individual y Disposición al cambio	118
REFLEXIONES FINALES.....	122
REFERENCIAS.....	125
ANEXOS	136
ANEXO 1: ENTREVISTAS	136
ANEXO 1.1: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	159
ANEXO 2: OBSERVACIONES	164
ANEXO 3: CUESTIONARIO “IDENTIFICO Y MANEJO MIS EMOCIONES”	171
ANEXO 4: CUESTIONARIO “IDENTIFICACIÓN DE CONFLICTOS Y CONVIVENCIA”	173
ANEXO 5: ESQUEMA DE COMUNICACIÓN NO VIOLENTA	176
ANEXO 6: FICHAS DESCRIPTIVAS	178

INTRODUCCIÓN

Hablar de la convivencia en la escuela es reflexionar sobre las diversas prácticas relacionales entre alumnos, docentes y padres de familia donde se articulan dinámicas que no siempre son favorables para el aprendizaje. Existen diferentes manifestaciones de violencias visibles e invisibles en la interacción cotidiana que repercuten en la comunidad escolar.

Este estudio se centra en las interacciones y tensiones que se dan entre el colectivo docente de la escuela primaria pública *Sor Juana Inés de la Cruz*. Se busca, observar, analizar y comprender, a partir de un diagnóstico, cuáles son las necesidades de convivencia entre docentes y directivos con el objetivo de diseñar un dispositivo de intervención que promueva estrategias de convivencia con enfoque de derechos humanos para la formación docente en comunidad. Este estudio se compone de seis capítulos.

En el primer capítulo 1 se expone el marco teórico y los referentes conceptuales de convivencia, las investigaciones realizadas, se hace un recorrido por los diferentes documentos normativos en política de convivencia hasta la actualidad, se enmarcan las estructuras del concepto para esta investigación y estudio se describe el contexto en el que se desarrolla.

El capítulo 2 describe el contexto donde se desarrolla la investigación, las características de la escuela primaria, los participantes y las implicaciones de la pandemia del covid-19 en el entorno del colectivo docente.

El capítulo 3 expone la ruta metodológica que se siguió desde el enfoque cualitativo, la problemática encontrada, la pregunta de investigación y los objetivos de la misma. También se describe la forma en que se realizó la construcción del dispositivo, la explicación del método Investigación Acción y las técnicas seleccionadas para la recolección de datos.

En el capítulo 4, se describen las etapas y propósitos de la primera fase del dispositivo para obtener el diagnóstico respondiendo a la pregunta, ¿cómo es la convivencia entre los docentes (directivos y profesores)?, se expone de manera detallada la forma en que se recolectaron los datos, los hallazgos, las categorías construidas derivadas del proceso y conclusiones de esta fase.

En el capítulo 5 se desarrolla la segunda fase del dispositivo referente al proceso de intervención, enfocada a la formación docente en comunidad, y la desestabilización del sistema disposicional de los docentes (Yuren et al., 2005), se describen los propósitos, los tiempos y las actividades para cada etapa, así como las conclusiones de la segunda fase.

En el capítulo 6 se expone la tercera fase del dispositivo que incluye la narración de la experiencia durante el desarrollo de la intervención, se presentan los resultados de las acciones de formación contrastándolo con el diagnóstico, en donde se observa el proceso reflexivo del colectivo docente, las conclusiones de la investigación y reflexiones finales.

CAPÍTULO 1. CONVIVENCIA Y DERECHOS HUMANOS

Antes de nuestra era, Confucio (551-479 aC) pronunció la frase “No hagas a otro lo que no quieras que te hagan a ti” desde ese momento, hacía alusión a la convivencia basada en el respeto hacia el otro y respeto hacia sí mismo, pues uno de los principios fundamentales para la promoción y construcción de la convivencia basada en derechos humanos es el buen trato, el trato cordial y recíproco que permite a los seres humanos vivir juntos respetando la dignidad humana.

La historia de la humanidad, ha atravesado por diferentes manifestaciones de violencia provocadas por los mismos seres humanos, desde lo individual hasta lo global, dejando huellas tatuadas en la memoria, verdaderas expresiones de horror, que recuerda la urgencia de intensificar esfuerzos para aprender a convivir, es por esto que a mediados del siglo XX la convivencia se convirtió en un tema emergente y de preocupación mundial. Así se ha concluido que los espacios idóneos para educar en convivencia, además de la familia, son los centros escolares.

En el Informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, plantea Delors (1996):

La educación debe estructurarse en torno a aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las

actividades humanas; por último *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores” que serán en cada persona los pilares de su conocimiento. (p.91)

Este informe marcó un parteaguas a nivel mundial para que se pusiera mayor énfasis en el tercer pilar *aprender a vivir juntos o aprender a vivir con los demás*; mediante dos vías, en primer lugar mediante el descubrimiento del otro y en segundo lugar por medio de la participación en proyectos comunes durante toda la vida. Así, se han desarrollado diferentes investigaciones para conocer las características de las formas de convivencia en diversos espacios educativos y tener elementos para elaborar proyectos en favor de ella.

1.1 La convivencia desde el enfoque de derechos humanos

El término convivencia tiene un significado polisémico y resulta complicado definirlo debido a las múltiples dimensiones que enmarcan sus límites, alcances y fines; de la misma manera al hablar de convivencia escolar pareciera que puede ser más específico, -aparentemente- sin embargo al implicar diferentes actores como alumnos, padres de familia, profesores y autoridades en un espacio compartido con diversas personalidades, intereses y subjetividades, la definición se dificulta. Por esta razón es necesario enmarcar las estructuras que están implícitas en el presente estudio.

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española (2021), la convivencia es “vivir en compañía de otro u otros” (s.p). En este sentido y dada la carencia que hay del término convivir; cobra relevancia a partir de la emergencia sanitaria

que nos mantuvo y mantiene en confinamiento, por lo que, el vivir e interactuar con otros resulta incierto.

Sin embargo el concepto no es carente de sentido u orientación. Si lo observamos en el estricto sentido de la convivencia, la cotidianidad, puesto que la teoría y la práctica difieren y desde esta perspectiva la convivencia es adjetivada, porque tiene intencionalidad y se construye por elementos de carácter diverso. Lo anterior aplica tanto en la sociedad, en comunidad, la familia y por supuesto la escuela.

En este marco Chávez-Romo (2018) señala:

La convivencia implica el reconocimiento de tensiones en la vida diaria por la diversidad de intereses y de necesidades que confluyen en un espacio compartido. Asimismo, requiere establecer criterios normativos que protejan las libertades fundamentales y regulen la actuación individual para asegurar el respeto a los derechos de terceros, sean autoridades escolares; personal con funciones de docencia, orientación o tutoría; familias, niños, niñas o adolescentes.

(p.14)

Tuvilla (2004) expresa que convivir en la escuela se entiende como “la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, con incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual del alumnado” (p. 13).

Desde esta perspectiva, las relaciones que se producen entre sujetos educativos siempre son formativas, por lo que reviste de vital importancia analizarlas y transformarlas. Con respecto a la convivencia menciona lo siguiente:

No se limita sólo a la relación entre las personas, sino que comprende todas las formas de interacción que conforman dicha comunidad, por lo que constituye una

construcción colectiva permanente, cuya responsabilidad recae sobre todos los miembros y agentes educativos. La calidad de la convivencia educativa es un elemento decisivo en la configuración de la convivencia social, pues la comunidad educativa constituye un espacio único y privilegiado de formación y de ejercicio de la ciudadanía democrática. De este modo, los centros educativos se convierten en lugares idóneos para aprender a vivir juntos, esencia básica de la Cultura de Paz. (p. 13)

Este trabajo tiene la intención de promover un ambiente de convivencia escolar, desde el enfoque de los Derechos Humanos en una escuela primaria. La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2022) define los Derechos humanos como: “los derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción de raza, sexo, nacionalidad, religión o cualquier otra condición” (párr. 1). En el mismo sentido el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022) señala:

Los derechos humanos son normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los seres humanos. Estos derechos rigen la manera en que los individuos viven en sociedad y se relacionan entre sí, al igual que sus relaciones con el Estado y las obligaciones del Estado hacia ellos. (párr. 1)

El estudio de la convivencia para este trabajo tiene un enfoque analítico (comprensión e interpretación del sentido del acontecer en las interacciones) con perspectiva de derechos humanos, abarca las dimensiones del abordaje del conflicto, los procesos institucionales y la gestión de habilidades socioemocionales de los integrantes del colectivo docente conformado por directivos y profesores; con la finalidad de obtener una comprensión integral de la convivencia.

Como lo menciona Chávez-Romo (2018):

Una de las finalidades de la escuela, con frecuencia ignorada en la práctica, es el desarrollo de capacidades de sus integrantes, a saber: las sociales y afectivas para ser y estar con otros. De aquí la relevancia de analizar las normas escolares y las prácticas específicas de socialización, el ejercicio de la autoridad pedagógica, los mecanismos de participación y la toma de decisiones en las escuelas, las estrategias y los modos de dirimir los conflictos entre diversos actores. Estos aspectos son básicos para la comprensión integral de la convivencia. (p. 14)

Sin embargo, en la actualidad debemos tomar en cuenta como hecho transversal, la pandemia del coronavirus (COVID-19) causada por el virus SARS-Cov-2 pues nos ha llevado a estar viviendo de manera restringida como comunidad, puesto que se modificaron las formas de interactuar, de percibir al otro y de compartir el espacio con los demás.

Es por ello que ante la situación actual vivimos en un contexto en donde nuestra libertad de movimiento está limitada, además de estar obligados a realizar separaciones de espacio y limitaciones de contacto tenemos que ser creativos para recuperar las formas de aprender a vivir juntos. Como lo mencionan Lira et al. (2016) el encuentro con el otro marca las diferentes características de la convivencia.

Para este trabajo se entiende por convivencia lo que señala Fierro (2013):

La convivencia es un concepto aglutinador por referir a las interacciones que rodean y enlazan la vida en la escuela. Sin embargo, va mucho más allá: no

sólo es el contexto para la enseñanza y el aprendizaje, sino que remite al espacio de la vida compartida con otros y, por tanto, ofrece vivencias fundamentales para la formación socioafectiva y ética; supone la capacidad de trabajar con otros, de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en la vida escolar, de reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar el soporte y la solidaridad de los compañeros, la capacidad de escucha activa y de diálogo, así como la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona. (pp. 10-11)

Al tener una perspectiva en derechos humanos se retoma lo que menciona Chávez-Romo (2018):

Quando se asume una perspectiva con fundamento en los derechos humanos para el contexto escolar, se reconoce la dignidad humana como un elemento compartido por los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, personal directivo, asesores o personal con funciones de orientación y tutoría, familias). (p.13)

De este concepto es posible reconocer que la convivencia escolar pone de manifiesto las relaciones y tensiones entre alumnos, profesores, autoridades y padres de familia teniendo como eje la dignidad humana. Esto tiene una doble connotación, por una parte, menciona la interacción entre los actores, pero por otra, remite a una forma de construir comunidad. Pensar en la convivencia en la escuela, representa una serie de situaciones presentes en la interacción de los actores, en un contexto situado para dirigir sus acciones.

Tal como lo señala Habermas (2010) “la garantía de derechos humanos da origen al estatus de ciudadano de quienes, como sujetos de iguales derechos, tienen la facultad de exigir ser respetados en su dignidad humana” (p.10).

Desde esta perspectiva, se puede mencionar la importancia de promover el respeto no sólo en las familias, sino también en los contextos escolares, para que de esta manera los niños lo vayan asimilando como una virtud. Como cita Camps (1990) “la virtud o disposición, en cambio, significa algo adquirido hasta el punto de que se convierta en hábito, algo querido por la voluntad y que acaba siendo asimismo objeto del deseo” (p. 22).

Para este nuevo milenio los problemas sociales en conjunto advierten la urgencia de que todas las personas procuren desarrollar habilidades que posibiliten la convivencia, pensada como un elemento formativo, constante y presente en las relaciones humanas, condicionada cultural y estructuralmente. Se considera que se puede modificar a través de procesos cognoscitivos prácticos de aprendizaje que se desarrollan mediante la escolarización, por lo tanto, mediante la interacción humana. En este orden de ideas, se asume un concepto integral de la convivencia con enfoque de derechos humanos para la formación docente en comunidad en la escuela primaria *Sor Juana Inés de la Cruz*.

1.2 Investigaciones realizadas acerca del tema

Dada la naturaleza polisémica del concepto, la convivencia escolar se ha comprendido desde diferentes aristas, una de ellas, como un proceso para aprender a vivir juntos, el cual contribuye a la creación de entornos escolares propicios para el aprendizaje, la

formación de ciudadanos con base en el respeto, la tolerancia y la igualdad y con la capacidad para solucionar conflictos (Fierro y Carbajal 2019).

En este sentido se han realizado investigaciones en diferentes países para educar desde la escuela, principalmente se han enfocado en la convivencia entre alumnos atendiendo a la Convención sobre los Derechos del Niño, promulgada el 20 de noviembre de 1989, donde se plasma el derecho de los niños, niñas y adolescentes a vivir y aprender en espacios seguros, libres de violencia, favorables para el bienestar y la ciudadanía.

Fierro (2013) realizó una investigación con el objetivo de visualizar la manera en que se estructura y organiza la propia escuela y sus tareas, involucrando la decisión de los diferentes estamentos que participan en ella, alumnos, docentes, directivos, padres y madres de familia. Con base en estudios realizados en diferentes países para prevenir y atender la violencia en las escuelas. Puntualiza los ejes para analizarla, los espacios de observación/intervención y las dimensiones de análisis/intervención para prevenir la violencia. De la siguiente manera:

- Tres ejes para analizar la convivencia: inclusión, democracia y paz.
- Espacios de observación e intervención de la convivencia: espacio áulico, la comunidad escolar y el espacio socio comunitario.
- Dimensiones de análisis e intervención: el ejercicio del liderazgo, la organización y participación escolar, procesos de enseñanza-aprendizaje, clima de relaciones, normas de convivencia y disciplina.

De esta manera manifiesta:

Por ello, la discusión propuesta argumenta por qué hablar de convivencia escolar no es de ninguna manera un asunto que se agota en la relación interpersonal. Remite a la gestión escolar en todos sus ámbitos: la organización del trabajo en el aula, la organización escolar y la participación comunitaria. (Fierro, 2013, p.15)

Lo anterior ha servido como referente para las investigaciones enfocadas a la convivencia escolar. En Latinoamérica, se han realizado investigaciones de tipo cualitativo y cuantitativo con diferentes enfoques y directrices, gran cantidad se han centrado en las relaciones entre alumnos, ya sea como prevención a la violencia o como parte de la calidad educativa (Fierro, 2013). Pocos estudios se han concentrado en la convivencia entre docentes como fin y sus interacciones diarias en el espacio escolar.

En Chile por ejemplo Ascorra et al. (2018), realizaron un estudio con directivos y docentes de escuelas chilenas con el objetivo de comprender cómo las escuelas significan el constructo de convivencia escolar, en el entendido que las comprensiones guiarán las acciones y harán inteligibles las intervenciones en el tema. Los resultados indican 4 significados de convivencia escolar: médico, de rendición de cuentas, socio-afectivo y disciplinario, que se organizan en 2 lógicas comprensivas. La primera, estandarizadora, individualizadora y orientada a resultados y, la segunda, centrada en la diferencia, comunitaria y orientada al proceso. Se discute la necesidad de avanzar hacia comprensiones que integren los significados encontrados, con el fin de ganar mayor congruencia y de proponer significados asociados a participación, democratización e integración curricular.

En México, también se ha dedicado gran parte de sus investigaciones al tema de convivencia, con diferentes directrices. En la ciudad de Guadalajara; Lira et al. (2016) realizaron un estudio de tipo cualitativo y cuantitativo amplio con un enfoque sistémico acerca de las estructuras de convivencia en escuelas de educación básica, con dos objetivos específicos, uno enfocado a los problemas de convivencia como precursores de violencia ya que tiene implicaciones en la calidad y logros educativos, el otro objetivo se enfocó en analizar la calidad de la convivencia entre la comunidad escolar alumnos, docentes y padres de familia. Las estructuras empleadas fueron cuatro; manejo de la autoridad y la legalidad, situaciones de inclusión y exclusión, el manejo de conflictos, y la participación social. De esta manera, muestran en sus resultados estrategias educativas para mejorar la convivencia y disminuir la violencia en las escuelas.

Un estudio más reciente en contexto de pandemia fue realizado por Gómez-Gloria y Caso-López (2021), con el objetivo de describir las experiencias de docentes de escuelas secundarias de una entidad federativa de México respecto a la convivencia escolar en el contexto de pandemia por la COVID-19. Se encontró que los docentes han adaptado estrategias didácticas y de comunicación que fortalecen los vínculos entre la tríada docente-estudiante-padre de familia. Al robustecer este vínculo, los docentes tienen mayor conocimiento sobre las condiciones de desigualdad social de sus estudiantes, lo cual ha afianzado valores como empatía, solidaridad y compromiso. El estudio permite visibilizar las adaptaciones, los retos que enfrentan los docentes para construir la convivencia escolar en este escenario y los desafíos que se prevén al regresar a las escuelas.

No obstante, la diversidad de estudios e investigaciones, no han alcanzado a cubrir todos los ejes, los espacios y las dimensiones de análisis de la convivencia dadas las características de la misma, por lo que el estudio de Lira et al. (2016), marca un antecedente al describir las competencias de convivencia en directivos y docentes, centrado en la convivencia como fin.

Así, la presente investigación es de tipo exploratoria, descriptiva y contextualizada en el espacio de la comunidad docente, tiene como eje la dignidad humana, tomando en cuenta tres dimensiones de análisis; habilidades socioemocionales, abordaje del conflicto y la institucionalización.

Con base en la revisión bibliográfica que menciona que las interacciones y tensiones de convivencia están impregnadas de emociones y habilidades sociales, la forma de afrontar los conflictos, el tipo de autoridad y gestión del director, sustentadas en investigaciones de diferentes autores como Fierro (2013), Furlan (2013), Lira et al. (2016) y Chávez-Romo (2018).

De esta forma el presente trabajo está enfocado en construir una convivencia con enfoque de derechos humanos en comunidad docente que impacte en el clima escolar y la calidad educativa. Como lo señala Lira et al. (2016)

Son los docentes y directivos a quienes, desde el punto de vista institucional, les corresponde dar la pauta para abatir la violencia en el ámbito de la escuela, esto a través de la forma en que desarrollen la competencia para la convivencia en su quehacer profesional. (p.12)

1.3 Documentos normativos en materia de convivencia

En México, la convivencia en las escuelas se ha abordado mediante dos enfoques que han marcado las líneas de investigación sobre el tema, uno es el enfoque normativo prescriptivo y el otro es el enfoque analítico Chávez-Romo et al. (2016). El enfoque normativo prescriptivo aborda la convivencia a través de la prevención de la violencia o como un asunto relativo a la calidad de la educación, aterrizando en documentos, reglamentos y normas para orientar e intervenir en la convivencia; el enfoque analítico plantea la comprensión e interpretación de la convivencia desde sus aspectos históricos, sociales y culturales que dan sentido del acontecer en las interacciones como fenómeno relacional y experiencia subjetiva de forma situada (Fierro et al, 2013).

En el primer enfoque, encontramos los Acuerdos 96, 97 Y 98 emitidos en el Diario Oficial de la Federación (1982), en los que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias respectivamente, en los cuales se establecen las funciones de cada figura educativa, pero además, dentro de ellos se incluyó un capítulo destinado a la regulación de la disciplina y sanciones para los alumnos en centros escolares de educación básica.

Una década después se emite el *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*, (2011) como un primer intento de integrar las orientaciones más recientes sobre los derechos del niño y la normatividad vigente en materia de convivencia y disciplina escolar y que al mismo tiempo favoreciera la convivencia y proporcionara a los actores educativos orientaciones para administrar la disciplina escolar.

Está compuesto por una Carta de Derechos y Deberes de las Alumnas y los Alumnos; un capítulo de Faltas y Medidas Disciplinarias por nivel educativo, y un apartado en que se precisan prácticas concretas de participación a través de un Compromiso de la o el Alumno a favor de la Convivencia Pacífica, así como un Compromiso de Corresponsabilidad de los Padres de Familia con la Educación de su Hija o Hijo. Su objetivo es que la comunidad educativa establezca interacciones en un clima de certidumbre donde están plasmadas de manera objetiva las conductas nombradas como *faltas* en tres niveles según la gravedad de las mismas y sus consecuentes *medidas disciplinarias*.

Este documento sigue vigente y se retoma en las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria para regular la conducta del alumnado y aplicar la medida disciplinaria correspondiente de acuerdo con la falta cometida y al nivel educativo.

Tres años después, surgió el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar (PACE), (2014), se enmarca en la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso y se implementó en el tercer grado de primaria de las instituciones integradas a los programas de Escuelas de Tiempo Completo y Escuela Segura, especialmente en aquellas escuelas pertenecientes a municipios donde se desarrolla el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia, mismos que sentaron las bases para consolidarse como *Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE)*. (SEP, 2016).

Para el ciclo escolar 2016-2017 se implementó en todas las escuelas de educación básica el PNCE con el objetivo de favorecer el establecimiento de ambientes

de convivencia escolar armónica y pacífica que coadyuven a prevenir situaciones de acoso escolar en escuelas públicas de educación básica propiciando condiciones para mejorar el aprovechamiento escolar. (SEP,2016).

Este Programa sigue vigente y cuenta con materiales educativos impresos y audiovisuales, diseñados para apoyar a alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia en el fortalecimiento emocional y en la construcción de relaciones sociales que fomenten una convivencia armónica, pacífica e inclusiva, por medio de actividades lúdicas y colaborativas.

Es un documento de observancia nacional que se elaboró en el 2015, en donde la convivencia tiene un valor prioritario en el fortalecimiento de prácticas educativas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en ambientes propicios para desarrollar sus conocimientos. Se describen las características de la convivencia democrática, inclusiva y pacífica, como directrices que deben formar parte de la cultura escolar como un fin en sí mismo, para otorgar al alumno herramientas en su vida como ciudadano democrático y activo para aprender a convivir.

Este marco ha servido como guía para entender que se está haciendo en cada escuela y también ha contribuido a orientar a los actores educativos para atender las diferentes necesidades en materia de convivencia escolar.

La Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México es el apoyo para mantener el orden y control de la entrada y salida de los alumnos

en las instalaciones escolares con la organización de personal educativo y padres, madres de familia o tutores, señalando los espacios físicos y las acciones que correspondan.

Este documento se ha venido elaborando desde 2014 por la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México de manera ininterrumpida hasta el 2018, en ese año se detuvo su actualización por cambio de administración federal, luego inició el periodo de confinamiento por la pandemia del COVID-19, y fue hasta el ciclo escolar 2021-2022 cuando se volvió a distribuir. Sin embargo, desde 2014-2015 ha existido un apartado de Convivencia Escolar. En el actual *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México*, (2023) el apartado 6.3. Convivencia escolar, en los numerales 166 y 167 se describen las fases de la conciliación para fomentar una cultura de paz entre los integrantes de una comunidad educativa (alumnos, padres de familia, docentes y directivos) y herramientas guía para generar una convivencia democrática basada en el respeto a la dignidad de las personas dentro del aula.

Artículo 3º constitucional

En este camino, se han dado pequeños avances en las políticas educativas a nivel nacional con un enfoque analítico como se observa en la última reforma del 15 de mayo de 2019, en el Artículo 3º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, (2019), en su cuarto párrafo:

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.

Y la fracción II inciso c):

Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos...

Ley General de Educación

Para el 30 de septiembre de 2019, también se reformó la *Ley General de Educación*, (2019), en el Título Segundo: *De la nueva escuela mexicana*, expone las bases sobre la cual se fundamenta la función, los fines, los criterios y la orientación integral de la educación en México, en la cual se vislumbra un nuevo enfoque y directriz en materia de convivencia, derechos humanos, cultura de paz con perspectiva de derechos humanos y respeto a la dignidad humana. Como lo señala en el Artículo 15, fracciones II, III y V:

II. Promover el respeto irrestricto de la dignidad humana, como valor fundamental e inalterable de la persona y de la sociedad, a partir de una formación humanista que contribuya a la mejor convivencia social en un marco de respeto por los

derechos de todas las personas y la integridad de las familias, el aprecio por la diversidad y la corresponsabilidad con el interés general;

III. Inculcar el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, y promover el conocimiento, respeto, disfrute y ejercicio de todos los derechos, con el mismo trato y oportunidades para las personas;

V. Formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias. (p. 6)

Estos documentos son esfuerzos del gobierno por dotar a las instituciones educativas con material normativo como guías para educar en convivencia, aunque han sido de gran ayuda para orientar a la comunidad educativa en sus interacciones cotidianas, ha faltado consolidarlos en la cultura escolar, ya que la realidad es diferente al discurso. Hace falta su contextualización como lo señala Morin, 1999:

El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia. (p.14)

En esta perspectiva se enmarca el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*, (2022) aplicable y obligatorio para toda la República Mexicana.

Plan de estudios 2022

En este marco la Secretaría de Educación Pública elaboró el *Plan y Programas de Estudio de educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, aludiendo a una propuesta curricular y de responsabilidad colectiva en permanente construcción, justamente porque uno de sus puntos centrales e innovadores refiere el codiseño de dichos programas para atender el carácter regional, local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje. Como lo describe en uno de sus párrafos:

Esta tarea responde a la necesidad constante de actualización, ya sea por los avances en los campos de conocimiento, la didáctica, como por los escenarios de diversidad que caracterizan el territorio nacional, y las transformaciones sociales, culturales, ambientales y sanitarias como la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 (COVID 19). El codiseño no elude la observancia obligatoria de los programas de estudio de preescolar, primaria y secundaria, pero en ese marco es preciso transitar a una visión contextualizada, flexible y realista sobre la toma de decisiones de las maestras y los maestros respecto a cómo se enseña en la escuela. (SEP, 2022, p.6)

La finalidad de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) consiste en que la niñez y la juventud puedan ejercer plenamente su derecho a la educación, que constituye el principio fundamental del artículo 3º constitucional y garantizar que las y los alumnos se desenvuelvan y se formen en ambientes de aprendizaje fomentando la dignidad humana como núcleo esencial de otros derechos en las relaciones pedagógicas. Así mismo, menciona que la escuela pública debe preservarse como un espacio de convivencia

estrictamente laica donde se prioriza los derechos humanos y las libertades democráticas.

Además para la NEM es primordial fortalecer los vínculos entre la comunidad dentro y fuera de la escuela. Así, la corresponsabilidad con la comunidad queda asentada en Marco curricular (2022), definiendo lo común como “una organización de procesos educativos y escolares inspirados en principios de apoyo mutuo y solidaridad, anclado en el diálogo entre el estudiantado y el profesorado, entre profesoras y profesores, así como entre las y los estudiantes” (p.18).

De esta propuesta curricular emergen distintas variedades de programas contextualizados en la problemática de cada escuela, colocando al centro a la comunidad en donde pueden construir proyectos orientados para aprender a vivir juntos desde la escuela, dando un paso hacia la construcción de relaciones más pacíficas.

CAPÍTULO 2. EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: UNA ESCUELA PRIMARIA DE IZTAPALAPA

La Escuela Primaria *Sor Juana Inés de la Cruz* se ubica en una zona urbana al oriente de la Ciudad de México, en una colonia popular de la Alcaldía Iztapalapa. Brinda servicio en jornada regular, es decir, el horario de atención es de las 08:00 a 12:30 horas de lunes a viernes. Cuenta con todos los servicios como agua, luz eléctrica y pavimentación.

Tiene una superficie total de 1,500 mtr² con una construcción de 1,000 mtr², con fecha de operación como uso de inmueble para Servicio Educativo de fecha 01 de enero de 1975; consta de 3 edificios, dos de planta baja y uno con planta baja y primer piso, 12 aulas de grupo, un aula de cómputo, dirección, subdirección, biblioteca, un salón de danza, un patio frontal y uno lateral con una cancha de fútbol y una de basquetbol en donde, se acondicionan dos canchas para voleibol; una escalera en la que predomina piso firme de concreto además de contar con los servicios de agua, alumbrado, cisterna, drenaje, electricidad, rampa de acceso al plantel, telefonía, internet, tinacos, recolección de basura. El entorno social es vulnerable pues presenta situaciones de delincuencia, adicciones, abandono y violencia familiar.

En la experiencia como docente y subdirectora de la escuela, he identificado que los niños que asisten a la escuela provienen de diversos tipos de familias entre las que se encuentran: Familia nuclear; conformada por padre, madre e hijos. Familia monoparental; conformada por el padre o la madre e hijos. Familia reconstruida; conformada por relaciones de pareja anteriores, hay ruptura y deciden formar otra familia.

Familia extensa; en la que en un solo inmueble o vivienda viven varias generaciones, abuelos, tíos, primos, etc (Sistema Integral de Información en Web, 2021).

Para el ciclo escolar 2021-2022, la población de 346 alumnos, distribuidos en 12 grupos, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de alumnos por grupos en el ciclo escolar 2021-2022

Grado y grupo	Número de alumnos	Grado y grupo	Número de alumnos	Total
1º A	27	1º B	29	56
2º A	23	2º B	28	51
3º A	29	3º B	29	58
4º A	29	4º B	27	56
5º A	33	5º B	32	65
6º A	30	6º B	30	60
total	171		175	346

Fuente: SIIE WEB (2021)

La plantilla docente está conformada por 21 integrantes. De los cuales 15 son mujeres y 6 hombres distribuidos como sigue: 12 profesores frente a grupo, 2 profesores de Educación Física, 1 especialista en Danza, 1 especialista de Voleibol, 1 maestro especialista de la UDEEI; a su vez cuenta con planta directiva formada por 1 Subdirector Académico, 1 Subdirectora de Gestión Escolar y 1 Directora del Plantel. También cuenta con 2 Asistentes de servicios al plantel y 1 conserje.

En la tabla 2 se presenta la descripción de algunas características de las y los docentes, como: edad, cargo, años de experiencia, años en el plantel y formación académica de los integrantes del colectivo docente de la escuela primaria.

Tabla 2

Características del colectivo docente

No	Nombre	Edad	Cargo	Años de experiencia	Años en el plantel	Formación
1	ZJVT	39	Directora	15	2	Lic. Educ. Primaria Normal Superior
2	MPHC	44	Subdirectora de Gestión	19	7	Lic. en Psicología UNAM
3	JHS	42	Subdirector Académico	2	1	Lic. en Pedagogía Univ. Lucerna
4	GSL	30	Maestro especialista UDEEI	5	4	Lic. Psicología Educativa UPN Maestría en Gestión de la Convivencia UPN
5	MGHC	38	Maestra frente a grupo 1º A	11	2	Lic. Pedagogía UPN
6	YDIC	36	Maestra frente a grupo 1º B	9	7	Lic. Psicología Educativa UPN
7	GCG	57	Maestra frente a grupo 2º A	12	10	Lic. Educ. Primaria UPN
8	JJM	54	Maestra frente a grupo 2º B	34	30	Normal Básica y Lic. Sociología UPN
10	LPB	41	Maestra frente a grupo 3º A	4	4	Lic. en Educ. Indígena UPN

						Mtra. Desarrollo Educativo. UPN
11	AGPU	45	Maestra frente a grupo 3º B	7	0	Lic. en Educ. Primaria Normal Superior Campeche
12	RESC	51	Maestra frente a grupo 4º A	25	20	Lic. Educ. Primaria Normal Superior
13	AEDA	27	Maestra frente a grupo 4º B	3	3	Lic. Educ. Primaria Normal Superior
14	APN	41	Maestra frente a grupo 5º A	8	8	Lic. Pedagogía Univ. Lucerna
15	AGA	53	Maestra frente a grupo 5º B	34	25	Normal Básica y dos licenciaturas terminadas sin título. Pedagogía: UPN Historia: UNAM
16	AAD	26	Maestra frente a grupo 6º A	3	3	Lic. Psicología Educativa Univ. del Desarrollo Empresarial y Pedagógico
17	VRCJ	30	Maestro frente a grupo 6º B	11	8	Lic. Educ. Primaria Normal Superior Particular "Simón Bolívar"
18	JSVF	45	VOLEIBOL	19	16	Lic. en Educ. Física ESEF Maestría. en Motricidad Uni Puebla
19	VCC	30	DANZA	7	7	Lic. en Educ. Física ESEF
20	DEV	32	EDUCACIÓN FÍSICA	7	7	Lic. en Educ. Física ESEF
21	GCM	29	EDUCACIÓN FÍSICA	3	3	Lic. en Educ. Física ESEF-Morelos

ENTREVISTADOS

Fuente: elaboración propia

2.1 Ecosistema escolar en el retorno

La pandemia del Coronavirus (COVID-19) es una de las más devastadoras de este siglo. Originada en China en diciembre del año 2019 y causada por el virus SARS-CoV-2, en menos de un mes ya había sido catalogada como “Emergencia de salud pública de Alcance Internacional”. A la fecha hay más de tres millones de personas infectadas y ha provocado más de 5 millones de fallecimientos en el mundo.

En México, el primer caso se detectó en febrero del 2020, y a la fecha cuenta con más de 29,616 casos confirmados y siguen aumentando los casos día con día. Los grupos más afectados son aquellos con factores de riesgo como las personas de edad mayor a 60 años, personas que presenten hipertensión, diabetes, historia de enfermedad cardiovascular y niños y jóvenes con alguna comorbilidad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), llamó a esta enfermedad “COVID-19” el 11 de febrero de 2020 por el tipo de virus, y el año de aparición. Esta infección es principalmente transmitida de humano a humano por contacto mediante secreciones respiratorias, y en ocasiones también por aerosoles.

Comenzando la pandemia, con los primeros incidentes registrados en Wuhan, China, la propagación a nivel local y, finalmente, a nivel mundial se aceleró rápidamente, alcanzando cifras preocupantes. Para el 11 de enero de 2020, ya se había registrado la primera fatalidad, y un mes después, el Centro de Control y Prevención de Enfermedades de China tenía reporte de 72,314 casos de infección (Barragan, 2021).

La pandemia por COVID-19 ha generado una crisis global en todos los aspectos. En el ámbito educativo, esta situación de emergencia ha ocasionado el cierre generalizado de las actividades presenciales en instituciones educativas en más de 190 naciones, con el propósito de contener la propagación del virus y reducir sus consecuencias (CEPAL-UNESCO, 2020).

Hacia mediados de mayo de 2020, más de 1200 millones de estudiantes de todos los niveles educativos alrededor del mundo habían interrumpido sus clases presenciales, según estadísticas proporcionadas por la Comisión Económica para América Latina y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (CEPAL-UNESCO, 2020). Dentro de esta cifra, al menos 160 millones de estudiantes pertenecieron a la región del Caribe y América Latina.

Ante la crisis, los países de la región han optado por medidas relacionadas con la suspensión de clases presenciales en todos los niveles educativos, principalmente en tres campos de acción. En primer lugar, la implementación de diversas formas de enseñanza remota, a través de la aplicación de una variedad de estructuras y sistemas (con o sin empleo de tecnología); en segundo lugar, el respaldo y la activación del equipo docente y los demás actores educativos, finalmente en el cuidado de la salud y la integridad de las alumnas y los alumnos (CEPAL-UNESCO, 2020).

Barragán (2021) considera que jamás en la historia se ha producido un cierre universal de instalaciones educativas presenciales como el sucedido con motivo de la pandemia provocada por el COVID-19.

De acuerdo a información proporcionada por la UNESCO, autoridades de casi 200 naciones ordenaron el cese completo o parcial de actividades en instituciones educativas. Esta lista de países continuó en constante aumento. Según el organismo internacional, alrededor de 1600 millones de niños, adolescentes y jóvenes han sido impactados a nivel global por esta situación, lo que representa el 91% del total, así como más de 60 millones de profesores enfrentando una transformación radical y repentina (García-Arieto, 2021).

Por esta razón, la UNESCO (2021), instó a los distintos gobiernos a emplear sistemas de enseñanza remota, aprovechando las oportunidades que brindan actualmente las tecnologías digitales. Son muchas, y con opciones muy diferentes, las plataformas y aplicaciones, algunas de ellas gratuitas, que permiten el estudio y la interacción con materiales y docentes.

Se entiende por confinamiento a la medida de emergencia tomada por el gobierno en la cual se ordena el cierre de establecimientos de ocio, turísticos y culturales, además de limitar el desplazamiento de la población sólo para asuntos laborales, de emergencia o de abasto de alimentos. Es una operación que se aplica a nivel comunitario cuando en una localidad existen personas infectadas o asintomáticas que al no ser diagnosticadas, identificadas, ni aisladas, pueden seguir transmitiendo la enfermedad (Red Todos Somos Todos, 2020).

El aislamiento es una estrategia para separar a las personas enfermas o con sospechas de estar contagiadas, de las que están saludables, es decir el aislamiento restringe el movimiento de las personas enfermas. Es por ello que nuestra libertad de

movimiento está limitada y las reuniones con otras personas están bajo la responsabilidad individual pero estas medidas se tomaron con la finalidad de frenar la velocidad del virus.

En la Ciudad de México se implementó el periodo de confinamiento y sana distancia llamado *Quédate en casa* (López, 2020), desde el 23 de marzo hasta el 30 de abril de 2020 en todas las escuelas de todos los niveles, sin embargo, ante la rápida propagación del virus, la saturación de consultorios, hospitales, centros de salud y la gran cantidad de muertes en poco tiempo, esas cinco semanas se convirtieron en 17 meses que obligó a estudiantes y profesores a concluir el ciclo escolar 2019-2020 a distancia e impartir el ciclo escolar 2020-2021 en la misma modalidad.

En la escuela primaria *Sor Juana Inés de la Cruz* esta nueva atención educativa sacó a la luz las deficiencias de brecha digital y muchos docentes tuvimos que afrontar la situación con las herramientas que teníamos al alcance, sin embargo fue indispensable aprender a manejar las tecnologías de información y comunicación tomando diferentes cursos de manera remota para adaptarnos y tener las habilidades necesarias para impartir las clases en el marco de la emergencia sanitaria.

Se realizó un plan de atención durante la pandemia de forma colaborativa con el equipo docente para que pudieran impartir sus clases virtuales también se buscaron alternativas a docentes mayores que tenían serias dificultades el emplear esta modalidad para que todas las y los profesores dieran atención a su diversidad de alumnos con actividades novedosas, como lo menciona Jurjo Torres (2007):

Ser docente conlleva la exigencia de estar continuamente perfeccionándose en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos curriculares, tener posibilidades de implicarse en propuestas de innovación curricular, de comprometerse con propuestas de trabajo en las aulas eficientes con la diversidad cultural con las diferencias grupales e individuales. (pp 211-212)

Así, subdirectores nos coordinamos para localizar a los alumnos “*ausentes*” por diferentes medios como teléfonos, Whatsapp y correo electrónico, tratando de que ningún alumno quedara fuera, aunque se localizó a varios hubo un pequeño porcentaje aproximadamente del 5% que fue imposible contactar. El equipo directivo estaba en constante comunicación con los docentes para apoyarles en lo que fuera necesario y quitando carga administrativa para que se dedicaran a lo meramente educativo.

Sin embargo, se presentaron diversas situaciones que marcaron grandes desigualdades en la comunidad escolar, como alumnos que no contaban con los recursos suficientes para tener acceso a internet, a pesar de que se implementó la estrategia de la Secretaría de Educación Pública “*Aprende en casa*” con apoyo de varias televisoras del país para dirimir esas diferencias hubo casos (pocos) con los que no se tuvo contacto durante este periodo, ocasionando diferentes tensiones en las familias y en los docentes ante la impotencia de no tener comunicación.

Esto no sólo se manifestó en los alumnos, al principio también hubo algunos docentes que no contaban con los dispositivos adecuados ni con la red de internet eficiente para la impartición de clases ocasionando estrés en ellos, esto por un lado y por otro lado, la pérdida de familiares cercanos y el deceso de un compañero del equipo

docente, lo que provocó diferentes emociones y manifestaciones físicas en la comunidad educativa como temor, incertidumbre y depresión.

El confinamiento en el hogar es una situación sin precedentes en nuestro país, y es previsible que tenga un importante impacto en el bienestar físico y psicológico. La suspensión de la actividad económica, el cierre de centros educativos y el confinamiento de toda la población durante semanas ha supuesto una situación extraordinaria y con múltiples estímulos que generan estrés. Durante el confinamiento, los dos factores que más afectaron al bienestar físico y psicológico fueron la pérdida de hábitos, rutinas y el estrés psicosocial, de acuerdo al primer estudio que analiza el impacto psicológico de la cuarentena por COVID-19 en China. Así como, la interrupción de hábitos durante el confinamiento y la instauración de otros poco saludables (malos hábitos alimenticios, patrones de sueño irregulares, sedentarismo y mayor uso de las pantallas) pueden derivar en problemas físicos (Balluerka-Lasa et al., 2020).

En cuanto a los adultos que en ese momento se encontraban laborando, tuvieron que cambiar sus estilos de vida y rutinas de trabajo, como lo menciona Salgado (2021):

Por su parte, en el trabajo, se nos ha pedido que trabajemos desde casa conectados bajo un horario que, si bien se ha flexibilizado, también se ha ampliado por la naturaleza de las circunstancias y las actividades. Ante la lejanía y la incertidumbre económica y, por ende, laboral, se despierta la sensación de que hay que demostrar todo el tiempo que uno está trabajando; que está siendo más productivo y no está participando activamente en un maratón de series durante la jornada laboral (s. p.)

Y en lo que respecta a la convivencia en el hogar, evidentemente hubo un ajuste en casi todos los ámbitos, es decir, padres de familia e hijos modificaron la forma tradicional en que se concebía los deberes tradicionales de cada miembro de la familia como señala Salgado (2021):

La dinámica familiar que resulta de este cóctel de factores sui-generis, no es fácil. Porque lo cierto es que los hijos no están haciendo un “homeschooling” normal, la mayoría de las madres no tienen conocimientos didácticos ni pedagógicos; no son las maestras de sus hijos -y los hijos lo saben-; el padre no es el prefecto de disciplina; la sala no es el patio del recreo, los padres y las madres trabajadoras no están en una dinámica de home office regular; el comedor no es la oficina y los niños siguen esperanzados a que el horario vuelva ser el de vacaciones. Además, entre todo este circo que no acabamos de entender y organizar, es difícil planear y hay que buscar tiempo para cocinar, comer, descansar y limpiar sin salir de casa y procurando que la hora del recreo no se junta con la del trabajo (s. p.).

Tanto alumnos como tutores, madres y padres de familia también se vieron afectados como lo menciona Díaz Barriga (2020) citado en Rendón (2020):

Hoy en día hay una nueva ‘ecología del aprendizaje’; porque los escenarios para aprender y enseñar sobrepasan el aula física, se han salido de la institución escolar, han vinculado lo formal con lo informal, y porque la gente cuando busca aprender quiere que esto se vaya personalizando, se vaya ajustando a sus necesidades, intereses, perfiles, disposiciones y estilos (s. p.).

En la escuela primaria *Sor Juana Inés de la Cruz*, la situación no fue muy diferente a lo descrito en los párrafos anteriores, la comunidad escolar había vivido situaciones sin precedentes, diferentes manifestaciones de amor y de violencia, pero a pesar de todo se logró el objetivo, los alumnos recibieron educación en sus hogares, las madres y padres de familia hicieron lo correspondiente acorde a sus posibilidades y docentes dieron su cien por ciento y un poco más hasta concluir el ciclo escolar, pero sigue faltando la socialización que solo se vive en el espacio físico del edificio escolar.

En agosto de 2021 la Secretaría de Educación Pública emitió en el DOF el Acuerdo 23/08/21 por el que se establecen diversas disposiciones para el desarrollo del ciclo escolar 2021-2022 y reanudar las actividades del servicio público educativo de forma presencial, responsable y ordenada, y dar cumplimiento a los planes y programas de estudio de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), normal y demás para la formación de maestros de educación básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio de los tipos medio superior y superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, así como aquellos particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en beneficio de las y los educandos.

A raíz de la publicación este Acuerdo, se presentaron diversas opiniones unas a favor de regresar a las aulas y otras de inconformidad entre los integrantes de la comunidad escolar, generando enfrentamientos verbales entre padres de familia y entre los docentes al defender sus posturas con argumentos válidos para ambas partes, que vinieron a romper los lazos de convivencia armónica y solidaria que se habían construido. Sin embargo, el colectivo docente está trabajando en afrontar esos conflictos de manera

profesional realizando su labor acorde a las indicaciones de las autoridades, aunque la convivencia después de lo vivido se encuentre fracturada.

2.2 La pandemia atraviesa la convivencia

Como sucede en las situaciones de emergencia y ante el hecho de sentirnos vulnerables al inicio del confinamiento se generó un ambiente colaborativo y solidario, entre directivos y docentes, buscábamos alternativas para disminuir la brecha tecnológica que era evidente, ya sea por la migración digital o en algunos casos por la falta de dispositivos recientes y con un software insuficiente e incluso por la mala calidad del internet, al afrontar el trabajo a distancia.

El equipo de dirección decidió apoyar a los docentes de grupo quitándoles carga administrativa por lo que se les solicitaba lo más mínimo en ese periodo de adaptación, con la intención de que el trabajo colaborativo (directivos y profesores) fuera en beneficio de los alumnos, es decir, que sólo se enfocaran al proceso de enseñanza con las estrategias pertinentes, las relaciones entre docentes fluctuaban de manera armónica, aunque la ausencia directiva era muy notoria.

Sin embargo, esta situación cambió cuando las autoridades a nivel federal, notificaron que era necesario volver a las clases presenciales, aun cuando el semáforo epidemiológico estuviera en color rojo (indicativo del alto número de contagios en la entidad). Cuando la directora requirió de asistencia física de los docentes en el plantel escolar, causó un malestar generalizado, además de la negativa a acatar la indicación.

Ante esta situación, los profesores frente a grupo formaron un frente común para retrasar el trabajo administrativo, es decir, entregar después de la fecha indicada o no entregar, argumentando que las indicaciones no eran claras manifestando su inconformidad, por su parte la directora hacía llamadas de atención verbal, generando conflictos y acrecentando el descontento de ambas partes, denotando la falta de habilidades para gestionar las diferencias de manera positiva. Al respecto, Ospina (2010) menciona:

Educar para la comprensión y reconocimiento de los diversos tipos de conflictos como situación inevitable de las relaciones humanas, pero a la vez positiva en la medida en que su manejo y resolución no violenta permite emprender acciones para eliminar o cambiar las causas que los generan como la discriminación, el abuso de poder, la pobreza, es decir, las manifestaciones de la violencia presente en las estructuras sociales (p. 123)

Actualmente no existen vínculos colaborativos y cooperativos que se requieren para el trabajo en comunidad entre el colectivo docente por lo que es necesario gestionar la convivencia entre profesores y directivos. De esta forma, se considera de suma importancia abrir nuevamente canales de comunicación para identificar la problemática actual y tras reconocerla, construir una nueva forma de convivencia entre los integrantes del colectivo docente.

2.3 Micropolítica en la convivencia escolar

Ante la ola de situaciones por la que atravesaba el colectivo docente del plantel y dado que la convivencia escolar se construye con la participación de cada integrante de la

comunidad, en donde intervienen factores de diversa naturaleza, dentro de la institución se hizo presente la micropolítica escolar.

Ball (1989) retoma la definición de Hoyle, quien define la micropolítica escolar como “estrategias con las cuales individuos y grupos, que se hallan en contextos educativos, tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses” (p.10), también afirma que lo anterior tiene relación con la convivencia y se manifiesta en el clima escolar debido al proceso de planificación y ejecución de las personas involucradas, ya que intervienen factores como el poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflictos, intereses y actividad política, a diferencia de los mencionados por la ciencia organizacional que son: autoridad, metas en común, neutralidad ideológica, consenso, motivación y consentimiento, alejándose del comportamiento de los involucrados como único referente para explicar la organización escolar.

Lo anterior repercute en las relaciones de convivencia, dado que las instituciones educativas son espacios privilegiados para aprender a vivir con otras personas, brindando la oportunidad de experimentar la práctica de la democracia capacitando a los alumnos para participar en conversaciones necesarias en el entorno social, cultural y político del mundo contemporáneo. De esta manera, también se convierte en el entorno propicio para adquirir habilidades de convivencia ciudadana (Ministerio de Educación, 2011).

En este sentido, se entiende por convivencia la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la

comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes. (Mertz, 2006).

Dicha concepción no se limita solo a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos quienes participan del proceso educativo, profesores, estudiantes, padres, tutores y asistentes de la educación. Vivir y convivir con otros en armonía supone el respeto a las ideas y sentimientos de los demás, la tolerancia frente a las diferencias, la aceptación y valoración de la diversidad, la solidaridad, reciprocidad y cooperación mutua en función de objetivos comunes.

La convivencia escolar tiene un enfoque formativo, por lo mismo se considera la base de la formación ciudadana y constituye un factor clave de la educación integral de los estudiantes; los profesores deben enseñar y los estudiantes aprender una suma de conocimientos, habilidades, valores y principios que les permitan poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros; es por eso que la gestión de la convivencia escolar constituye la forma más efectiva de entornos libres de violencia escolar.

Dado que la experiencia de la convivencia escolar es un momento de formación de ciudadanía involucra a todos los integrantes de la comunidad educativa; debiendo ser ejercitada por los profesores, para ser enseñada y aprendida para ponerla en práctica en todos los espacios formales e informales de la vida escolar.

Una convivencia escolar armónica y sin violencia, incide directamente en la calidad de vida de la comunidad educativa, en los resultados de los aprendizajes, en la gestión del conocimiento y en el mejoramiento de la calidad de la educación. Relacionarse con otros en paz es el fundamento de una convivencia social democrática, la cual se constituye en un aprendizaje que debe ser intencionado desde las prácticas pedagógicas, tanto en el aula como fuera de ella, asumiéndola como una tarea educativa y formativa que es de responsabilidad de todos los miembros de la comunidad escolar.

Una creencia generalizada es que los profesionales de la educación (en este caso los docentes) deben poseer características especiales que les permitan, además de tener armonía en el aula y ejecutar con gran pericia los programas que requiere para que los alumnos puedan acceder al aprendizaje significativo, el diálogo como principio comunicativo de su actuar en el aula.

Sin embargo, de acuerdo con Calderhead (1998) los esquemas de pensamiento que tienen los profesores acerca de su práctica se originan a través de experiencias de ensayo y error y se organizan en esquemas que contienen conceptos y un repertorio de guiones con conocimiento procesal que le permiten representar las rutinas de enseñanza. Estos esquemas representan un conjunto coordinado de ideas y acciones que utilizan los docentes para afrontar las situaciones que ocurren en el aula (Tabachnick y Zeichner, 1988).

Nisbett y Ross (1980) aseguran que la comprensión que tienen las personas acerca del rápido flujo de acontecimientos sociales depende de su amplia reserva de conocimientos generales sobre objetos, personas, sucesos y de las relaciones que los caracterizan. Indican, además, que algunos de esos conocimientos serían organizados

en estructuras cognitivas esquemáticas, en tanto que otros se representan como creencias o teorías, es decir proposiciones razonablemente explícitas sobre las características o clases de los objetos.

A estas estructuras esquemáticas se les llama teorías implícitas porque los profesores no están conscientes de ellas la mayor parte del tiempo, sino hasta que enfrentan alguna dificultad o se les pide que las expliciten. Las teorías implícitas son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y que guían las acciones de su propia conducta en el mundo (Rando y Menges, 1991).

Justamente estas teorías implícitas son las que permean entre lo que sucede en las escuelas y lo que creen que debe ocurrir entre directivos, profesores, padres de familia y alumnos. Esta característica recurrente en la mayoría de instituciones escolares es el malestar que se genera por diversas circunstancias. Esteve (1994) nombra y define el malestar docente como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (p.24).

Ubica dos tipos de factores que inciden en el malestar docente, los de primer orden, que corresponderían a la función docente como tal: "los que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas" Por otro lado, identifica los factores de segundo orden referidos a tensiones ambientales, al contexto en que se ejerce la docencia. Su acción es indirecta promueve disminución de motivación en el trabajo, de su implicación y de su esfuerzo y además genera tensión con los administrativos (Esteve, 1994 p. 117)

Strauss, (1978) citado en Ball (1989), menciona que en la escuela se vive una situación que está construida con pautas de contrastes, arreglos, acuerdos y reglas que proporcionan la base para la acción concertada. Parte de estos contrastes se promueven por el rumor, Shibutani (1966) refiere que el rumor es una “respuesta a la ambigüedad”. Es un modo de suplir la información que falta, de explicar lo inexplicable. Los rumores actúan alrededor de la toma formal de decisiones como una forma de explicación. El rumor busca más allá de lo obvio “la razón real de las cosas”. Aquí los rumores sirven para explicar ascensos. Nos dicen por qué una persona obtuvo el puesto mientras que otras no lo obtuvieron. Y por supuesto, esto genera conflictos.

De acuerdo con Baldrige (1971), como se citó en Ball (1989), el conflicto escolar prioriza las órdenes, los objetivos, los intereses y las ideologías entre los miembros de la organización y que dan como resultado la controversia o la lucha por el control de la organización. Los principios implicados son los siguientes:

- La fragmentación de los sistemas sociales en grupos de intereses, cada uno de los cuales tiene sus metas particulares
- La interacción de estos grupos de intereses y los procesos conflictivos mediante los cuales un grupo trata de ganar ventaja sobre otros.
- Los grupos divergentes se forman alrededor de valores divergentes
- Se provoca un cambio basado en el conflicto, pues es de esperarse dichos cambios si el sistema social se fragmenta en valores divergentes y grupos de intereses conflictivos

Este tipo de características es lo que se denomina como la micropolítica de la escuela. De acuerdo con Ball, (1989) lo que no sabemos de las escuelas, “el lado oscuro de la

vida organizativa” (p.21). Hoyle (1986) la define como “las estrategias mediante las cuales los individuos y los grupos en contextos organizativos tratan de utilizar sus recursos de autoridad e influencia para promover sus intereses” (p.2). Santos (2000) dice que la micropolítica escolar “tiene como característica la atención preferencial hacia el comportamiento e interés de los grupos más que los de la institución, se presta mayor atención a los intereses grupales, se asume que los fines de la organización son inestables y ambiguos” (p.201).

De acuerdo con la percepción de los docentes existen tipos de poder en las organizaciones escolares. En las escuelas el concepto de poder se asocia con la autoridad formal y con el derecho del directivo (rector o coordinador) de quien se espera que sea quien mande, quien tome las decisiones básicas. Su poder emana de las normas que establecen las funciones de los directivos (Rojas y Sánchez, 2020).

Con base en lo antes expuesto, se puede entender la situación que prevalece en el centro escolar *Sor Juana Inés de la Cruz*, es innegable que existe un conflicto derivado por la lucha de poder que se generó como resultado de lo abrupto e intempestivo cambio realizado en la dirección y ocupar los puestos en la subdirección que no atiende a los intereses de un grupo en particular. Según Ball (1989) la sucesión en la dirección provoca actos de oposición que pueden surgir cuando se ven amenazados intereses particulares y la oposición como actitud permanente de resistencia a la autoridad establecida es una constante en el cuerpo docente.

A partir de la identificación y comprensión del problema se aspira a diseñar un dispositivo de intervención que promueva la formación docente para construir una convivencia con enfoque de derechos humanos y formar comunidad educativa.

2.4 Problematicando la convivencia docente

El cuerpo docente de la escuela primaria oficial *Sor Juana Inés de la Cruz*, conformado por 20 integrantes: 1 directora, 1 subdirectora de gestión, 1 subdirector académico, 1 maestra de lectura, 1 maestro especialista de la UDEEI, 12 profesores de grupo, 2 profesores de educación física y una profesora de danza; ha pasado por diversos procesos de adaptación y acomodación, por ejemplo, el director. Comenzó cuando la directora que tenía una antigüedad de 10 años solicitó su cambio de plantel por convenir a sus intereses, acontecimiento que causó desconcierto pues tenía gran experiencia y grandes habilidades directivas, ya que durante su gestión se realizaba el trabajo de manera colaborativa, el clima escolar era positivo pues a pesar de que surgían conflictos, se afrontaban de manera satisfactoria para la comunidad educativa.

A su salida llegó otro director con su subdirectora de gestión (JS) y ante la expectativa de profesores, logró formar un equipo docente encaminado a trabajar hacia metas comunes desde el ejemplo, obteniendo rápidamente la acogida del profesorado, pero sólo estuvo seis meses y se jubiló, ocasionando tristeza y decepción en el colectivo, dejando el plantel a cargo del supervisor de la zona.

Durante este tiempo, la persona que conducía la escuela era la subdirectora de gestión JS, bajo la dirección del supervisor escolar mientras que las autoridades competentes asignaban a otra persona, esto duró cuatro meses hasta que llegó un nuevo director. Este director causó gran polémica por su peculiar forma de dirigir la escuela causando división entre el colectivo, ya que por un lado estaban los profesores que apoyaban su gestión, por otro lado, quienes se manifestaban en su contra generando

diferentes conflictos entre el cuerpo docente afectando las interacciones y la convivencia. A pesar de que él afrontaba los conflictos y trataba de dirimirlos, muchas veces se le salían de las manos, aunque esa no fuera su intención, y quien fungía como mediadora era la subdirectora de gestión JS.

También me designó como subdirectora académica ante la salida por cambio de centro de trabajo de una profesora, situación que causó descontento en el grupo de profesores que no estaban de acuerdo con las decisiones tomadas por él, además de que comentaban que había profesoras con mayor antigüedad que merecían el cargo. Esto empeoró las relaciones de convivencia y a los seis meses de tomar la función como subdirectora académica, el director quien llevaba año y medio en la escuela, enfermó y falleció de manera repentina a mitad del ciclo escolar. Ante este lamentable acontecimiento y la consternación del colectivo, la escuela volvió a quedar en manos del supervisor por el resto del ciclo escolar teniendo al frente a la subdirectora de gestión JS, quien consiguió volver a trabajar de forma colaborativa con los docentes de grupo, de educación física y el especialista de UDEEI, además de formar un gran equipo de trabajo en dirección.

Durante ese tiempo las interacciones entre nosotros eran de cordialidad, se realizaba el trabajo con responsabilidad y los conflictos entre docentes disminuyeron. Al inicio del siguiente ciclo escolar, las autoridades asignaron de manera formal la función de Directora Comisionada a la subdirectora de gestión JS, noticia que fue recibida con mucha alegría por la comunidad educativa, al mismo tiempo fui designada como subdirectora de gestión y otra docente asumió la función de subdirectora académica. Como sucede al inicio de una relación, nuestras interacciones de directivo-directivo,

directivo-profesor y profesor-profesor fluían en un ambiente agradable, trabajábamos en equipo y construimos relaciones colaborativas.

Sin embargo, como se trataba de una comisión, al mes de tomar el cargo, llegó una Directora Dictaminada para asumir el puesto; la Directora Comisionada salió del plantel de forma abrupta ocasionando el descontento de la comunidad educativa y generando un ambiente desagradable al interior del colegiado, por considerar que la nueva directora era la causante de que se fuera la profesora JS y al tercer día de su llegada, la escuela fue cerrada por los padres de familia quienes no permitieron la entrada a la Directora Dictaminada y solicitaban la restitución de la Directora Comisionada, este conflicto nos trasladó hasta nuestra Dirección Operativa y la Directora Regional reunió al cuerpo docente y a representantes de padres de familia para ordenar que no se podía atender a la petición de los padres de familia debido a que la nueva directora JZVT contaba con un dictamen emitido por la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México y por lo tanto tenía la responsabilidad legal y ética de ejercer la función que le fue asignada e invitó a los presentes a seguir trabajando en favor de la educación y con esta aseveración dio por finalizada la reunión.

Ante esta declaración, en medio del silencio y un clima de frustración e impotencia, nos retiramos del lugar. Al tercer día se reabrió el plantel y las clases empezaron con normalidad para los alumnos aunque dentro del cuerpo docente se percibía un ambiente tenso, mi función era de mediadora entre docentes y directora. A los seis meses llegó la pandemia a nuestro país y empezó el periodo de confinamiento. La pandemia, vino a calmar el clima tenso que se estaba viviendo en ese momento y obligó a la comunidad escolar a concentrarse en salvaguardar la salud y la vida.

CAPÍTULO 3. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Después de describir el contexto y exponer la problemática encontrada en la escuela surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo es la convivencia entre profesores y directivos de la escuela primaria *Sor Juana Inés de la Cruz* en el contexto escolar y cómo se puede contribuir a su fortalecimiento?

Para responder la pregunta, primero se buscó conocer cómo es la convivencia entre el colectivo docente, para posteriormente diseñar una intervención para fortalecer las relaciones.

3.1 Metodología cualitativa

La presente investigación pretende comprender la forma en que se dan las relaciones de convivencia entre los integrantes del cuerpo docente de la primaria *Sor Juana Inés de la Cruz* con el objetivo de diseñar un dispositivo de intervención que promueva la formación docente a través de estrategias de comunicación para construir una convivencia con enfoque de derechos humanos en comunidad. Se recurre a la metodología cualitativa, puesto que se realiza un trabajo situado y descriptivo, con participantes que pertenecen a la misma comunidad escolar; como lo mencionan Taylor y Bogdan (1996), “la metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”. (p. 20-21)

También refieren características propias de la investigación cualitativa; es inductiva porque desarrolla conceptos y comprensiones que parten de sus datos, es sistemática porque se conduce con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados, es holística puesto que ve a las personas y a sus escenarios como un todo no como simples variables, es flexible en tanto que sigue lineamientos orientadores pero no reglas y va diseñando su propio modo de conducir la investigación, además de que no debe ajustarse a diversos instrumentos para comprobar hipótesis o teorías, sino que va creando sus conceptos y comprensiones a través de datos empíricos.

Respecto al enfoque cualitativo, Tamayo (1994) señala que se utiliza generalmente en grupos pequeños y el investigador construye el conocimiento científico en función de la realidad observada. En este sentido lo que se espera al final de la investigación cualitativa es “brindar una descripción tersa, una comprensión experiencial y múltiples realidades” (Álvarez-Gayou, 2012 p.29).

Desde esta perspectiva se llevará a cabo la presente investigación para conocer cómo es la convivencia entre los integrantes del cuerpo docente de una escuela primaria a partir de la selección de técnicas de recogida de datos (Rojas-Soriano, 1995), como la entrevista estructurada, la observación participante, el cuestionario, narrativa autobiográfica y diario de campo.

Mejorando la práctica de convivencia: Método Investigación Acción (I-A)

Para la construcción del dispositivo, este trabajo retoma el método de la Investigación Acción (I-A) dado que el objetivo es mejorar la práctica educativa relacionada a la

convivencia entre pares, donde los mismos docentes son los actores principales, quienes participan, reflexionan, y transforman su realidad en un tiempo y un espacio vivido por ellos.

Suárez (2002) menciona que la I-A surge en 1946 a consecuencia de la segunda guerra mundial en los trabajos de Kurt Lewin y señala:

El objetivo de estos trabajos era resolver problemas prácticos y urgentes, adoptando los investigadores el papel de agentes de cambio, en colaboración directa con aquellas personas a quienes iban destinadas las propuestas de intervención.

La I-A es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como indagadores los implicados en la realidad investigada. (p. 42)

El objeto de estudio de la I-A es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en ambientes naturales; se trata de una situación problemática o, capaz de ser mejorada. Se distingue de otros métodos cualitativos desde la forma en que aborda el objeto de estudio, los propósitos, el comportamiento de los actores sociales involucrados, la variedad de procedimientos y las metas alcanzadas.

John Elliott (1993) define la investigación acción como:

El estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Se puede concebir como la reflexión de los integrantes de la misma comunidad educativa acerca de sus interacciones en problemas inmediatos para modificar o transformar su realidad en beneficio de todos.

Tiene el objetivo de proporcionar herramientas útiles para ampliar la comprensión del colectivo docente en situaciones concretas y actuar en consecuencia, generando un cambio y por lo tanto, la mejora de su práctica; elemento fundamental que le da su validez teórica. (p.88)

Como lo señalan Carr y Kemmis, (1988), la investigación-acción es un método que vincula la teoría y la práctica, la acción y la reflexión para mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza.

El método I-A sigue una serie de ciclos o fases, las cuales han sido nombradas de diferentes maneras por los investigadores que han llevado a cabo su enfoque, aunque, en esencia se siguen las orientaciones propuestas por Kurt Lewin en su triángulo investigación-acción- formación que está sistematizada por fases o ciclos: un diagnóstico, un plan de acción, ejecución de dicho plan y la reflexión permanente de los involucrados en la investigación para la transformación. En este orden de ideas, cobra sentido la construcción del dispositivo. Un conjunto de acciones planificadas para un proceso de formación (Navia, 2006).

En la escuela primaria *Sor Juana Inés de la Cruz*, se han presentado situaciones disruptivas entre los integrantes del cuerpo docente conformado por directivos y docentes, afectando sus interacciones e impactando directamente en su convivencia. Por lo que, es apremiante reflexionar acerca del modo en que ocurren las relaciones de convivencia dentro del plantel, a través de un diagnóstico donde participen los miembros de la comunidad docente, entre todos construir un plan de acción y realizar una evaluación para perfeccionar la práctica.

3.2 Construcción del dispositivo

El dispositivo está formado por una red o conjunto de elementos discursivos y no discursivos, relaciones de fuerza de poder y saber de diversa naturaleza que confluyen en un lugar determinado, es dinámico, parecido a un juego en el que hay movimientos y cambios de posición en donde los elementos se alteran mutuamente en una estrategia real. La función del dispositivo según Foucault, (1977):

“El dispositivo se constituye al interior de un juego de relaciones de poder, su función consiste en responder a una urgencia histórica concreta, por ello frente a un determinado problema, potencia o bloquea relaciones de fuerza con claros efectos en el orden del saber” afirma: “un dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos” (p.140)

En los espacios educativos, el dispositivo surge cuando se habla de formación.

En este sentido Bernard (en Navia, C., 2006) menciona:

El enseñante enfrenta entonces una situación en la que paso a paso debe conducir a través de los objetivos, del recorrido singular de unos y otros, de la modalidad del camino y las reglas del juego; todo esto constituirá lo que yo llamaré dispositivo, es decir, ese conjunto construido necesario para una acción de formación, más que una acción de formación, un proceso de formación. (p.60)

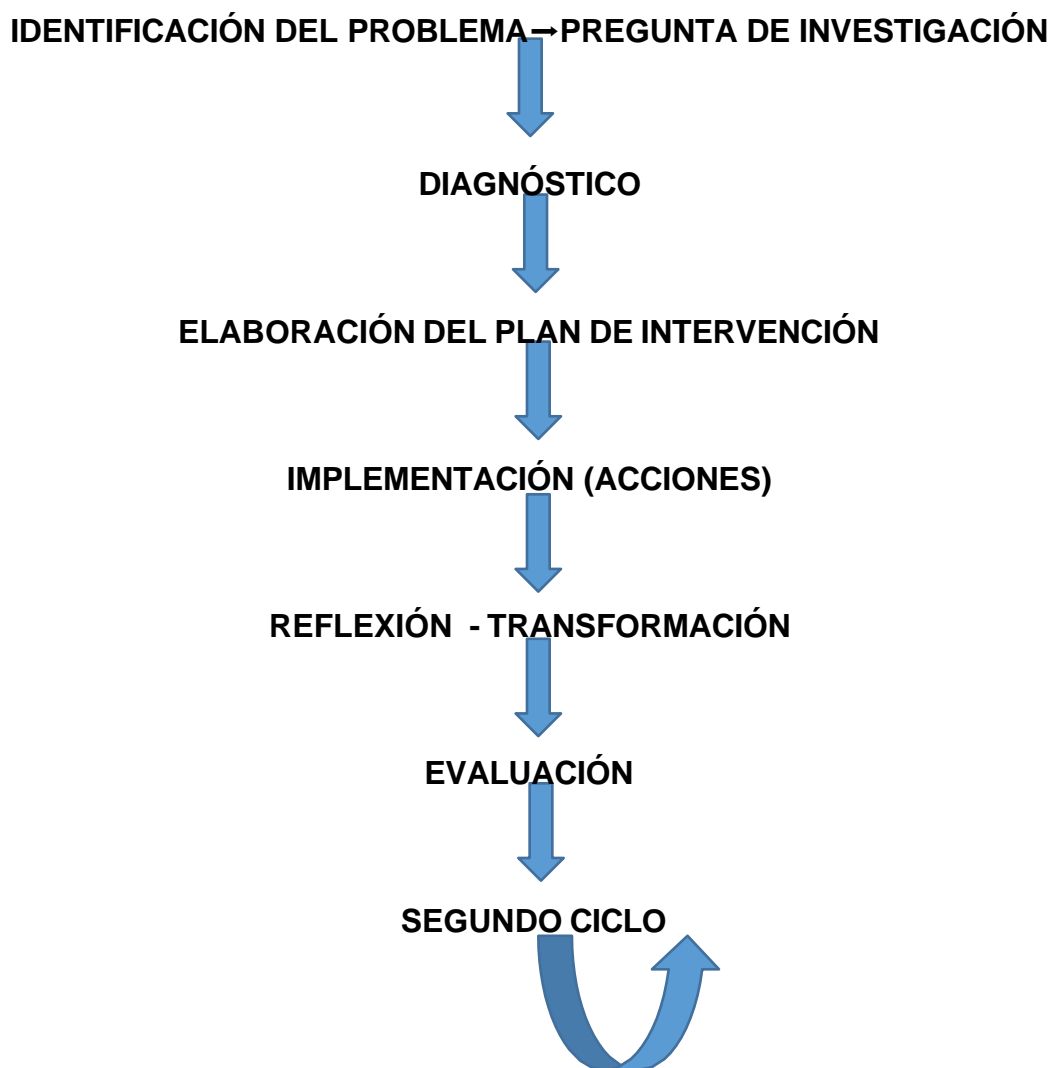
En este sentido se espera que las y los docentes expresen su sentir, sus ideas y su percepción acerca de la convivencia para realizar un diagnóstico, después elaborar

un plan de intervención con su participación para finalmente construir una convivencia basada en la perspectiva de derechos humanos.

Dicho de otra manera, el dispositivo de formación se realizará mediante un ciclo del método de Investigación Acción, fomentando la reflexión simultánea entre el proceso y los resultados deseados, que tendrá como efecto la transformación de la práctica y el posible inicio de un segundo ciclo de acciones. (Figura 1)

Figura 1

Proceso de Investigación-Acción para el dispositivo



En la figura 1, se muestra el desarrollo de las fases o etapas. Dentro de la etapa de identificación de la problemática se plantea una pregunta de investigación, en la siguiente etapa se realiza el diagnóstico con diferentes técnicas de recogida de datos como la entrevista estructurada, observación participante, cuestionarios, narrativa autobiográfica y diario de campo. Tras el análisis de los datos; se elabora el plan de intervención que consiste en una serie de actividades con la finalidad de generar un proceso formativo.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Los datos son aspectos de la realidad que se está investigando, se obtienen a través de herramientas metodológicas de la investigación, conocidas como técnicas o instrumentos diseñados para la investigación (Rojas-Soriano, 1995). Para esta investigación se eligieron las técnicas que se describen a continuación.

Entrevista estructurada

Se realizó a una muestra seleccionada de manera intencional a seis docentes de acuerdo a los años de antigüedad en el plantel, su formación profesional, su función y su disposición para participar en el estudio; así los entrevistados quedaron conformados de manera diversa: dos profesores con una antigüedad de 16 años en el plantel (una docente frente a grupo y un docente de educación física); dos con 7 y 8 años de antigüedad respectivamente (las dos profesoras frente a grupo); y dos docentes con sólo dos años de antigüedad (el maestro especialista de la UDEEI y la directora del plantel).

Esta técnica se eligió para tener una visión más profunda de algunos integrantes del colectivo docente. La entrevista estructurada consiste en realizar las mismas preguntas a cada uno de los entrevistados para centrar la atención en el fenómeno a investigar. “Se trata de extraer información sobre opiniones, creencias, concepciones, estados subjetivos del informante. Permite recoger la subjetividad” (Abero, 2015, p.149). Además, es importante rescatar los gestos y el énfasis que pone el entrevistado en sus palabras, no únicamente la oralidad. (Anexo 1)

Observación participante

Se realizaron dos dentro de las sesiones de Consejo Técnico Escolar. La primera durante una sesión ordinaria y la segunda se realizó en una asamblea con profesores y directivos abordando el tema “*Comunicación entre docentes*”. La asamblea se llevó a cabo con la finalidad de que los integrantes del colectivo docente participaran en un proceso dialógico y tuvieran la misma oportunidad de ser escuchados. Para el registro de las observaciones, se tomaron en cuenta los criterios y características formales de los registros ampliados de observación propuesto por Bertely, (2000), en una tabla que incluye datos generales como iniciales del investigador, nombre de la escuela, fecha y escenario. Debajo de los datos generales, dos columnas, en la primera se anota la inscripción de lo dicho y lo hecho, en la segunda columna se escribe la interpretación mediante preguntas, inferencias, conjeturas y categorías. Finalmente se redacta una conclusión de lo observado. (Anexo 2)

Cuestionarios

Se aplicaron de forma voluntaria a los integrantes del colectivo docente. En la fase diagnóstica se realizaron dos; uno llamado *“Reconozco y manejo mis emociones”* propuesto en *el manual para el docente de educación primaria del Programa Nacional de Convivencia Escolar [PNCE]* (SEP, 2016, p.10), respondido por 15 docentes. El segundo de elaboración propia con base en *el manual para el docente de educación primaria del PNCE* (SEP, 2016, p.7) que titulé *“Identificación de conflictos y convivencia”* respondido por 20 docentes.

Esta técnica se utilizó para dar la misma oportunidad de expresar de forma escrita y anónima el manejo de sus emociones en las interacciones entre docentes, su percepción acerca de las situaciones que causan conflictos y manifiesten sus ideas para construir una convivencia ideal dentro de la comunidad docente. “Su característica singular radica en que para registrar la información solicitada a los mismos sujetos, ésta tiene lugar de una forma menos profunda e impersonal, que el “cara a cara” *de la entrevista*” (García-Muñoz, 2003).

También se utilizó como instrumento de evaluación al final de la intervención y lo respondieron 18 docentes. En el cuestionario se incluyeron datos como su nombre y su función.

Narrativa autobiográfica

Se incluye dentro de las técnicas de recolección de los datos para plasmar mi experiencia como integrante de la comunidad docente, desde mi ingreso como profesora de grupo

hasta mi función actual como subdirectora de gestión describiendo las tensiones provocadas vinculadas con la problemática encontrada.

La autobiografía es una técnica biográfica, en la que se presenta la vida de una persona escrita por ella misma. Está escrita en primera persona y hay una identidad entre el autor y el personaje principal. Tiene como elemento central el análisis de la narración que esta persona realiza sobre sus experiencias vitales. Se trata del relato de una experiencia de vida de una persona (Campoy y Gomes, 2015).

Diario de campo

Se utilizó cotidianamente para plasmar la información de forma inmediata en las interacciones de convivencia entre directivo-profesor y profesor-profesor, principalmente cuando surgía algún conflicto y cuando la comunicación sea favorable. Del diario de campo señala Valverde, (1993):

Puede definirse como instrumento de recolección de información, que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas, pero con un espectro de utilización ampliado y organizado metódicamente respecto a la información que se desea obtener, en cada uno de los reportes, y a partir de diferentes técnicas de recolección de información para conocer la realidad, profundizar sobre nuevos hechos de la situación que se atiende, dar secuencia a un proceso de investigación e intervención y disponer de datos para la labor evaluativa posterior.

(p.308)

Las técnicas e instrumentos mencionados sirvieron para recoger la realidad y poder realizar el proceso de análisis de los datos desde el diagnóstico hasta la evaluación final.

CAPÍTULO 4. PRIMERA FASE DEL DISPOSITIVO: EL DIAGNÓSTICO

El diagnóstico se desarrolló mediante las siguientes interrogantes

¿De qué manera es la convivencia entre el cuerpo docente (profesor-profesor y profesor-directivo) de la escuela primaria *Sor Juana Inés de la Cruz* del turno matutino?

¿Cómo y por qué se generan los conflictos de convivencia entre profesores y directivos y cómo se solucionan?

¿Qué habilidades socioemocionales se manifiestan en las relaciones de convivencia entre docentes?

Las preguntas del diagnóstico se acompañaron de los siguientes propósitos

- Indagar la manera en que el colectivo docente se relaciona (profesor-profesor y profesor-directivo) para identificar las formas en que abordan los conflictos.
- Conocer las habilidades socioemocionales que utilizan los docentes en sus interacciones cotidianas.
- Diseñar un programa de intervención que involucre la participación de los profesores y directivos en la comunidad para construir una convivencia con enfoque de derechos humanos.

4.1 Momentos del diagnóstico

La fase diagnóstica se desarrolló en dos momentos; en el primer momento se llevó a cabo la recolección de la información a través de seis entrevistas, narrativa autobiográfica personal, observación participante en el Consejo Técnico Escolar del 29 de octubre, diario de campo, aplicación de los cuestionarios *“Reconozco y manejo mis*

emociones” e *“Identificación de conflictos y convivencia”* en CTE del 26 de noviembre 2021.

En el segundo momento se definió el tema para la asamblea *“Comunicación entre docentes”* realizada en la junta de Consejo Técnico del 28 de enero 2022, con la finalidad de abrir el diálogo entre los participantes, para que expresen sus opiniones y sean participantes en la construcción de propuestas para mejorar las relaciones de convivencia. Después de la asamblea se inició el proceso de análisis de la información recolectada hasta este momento. El análisis consistió en identificar y vincular categorías analíticas (Coffey y Atkinson, 2003). De acuerdo con lo que surgió en esta fase se realizó la propuesta de intervención.

4.2 La convivencia entre docentes de una escuela primaria: Análisis de datos

Se realizaron las entrevistas con base en un guion preparado con preguntas que me llevaron a obtener información necesaria para realizar el diagnóstico de las relaciones de convivencia entre directivos y profesores. Me ajusté a los tiempos que cada docente me concedió y de manera individual entrevisté a cada uno de ellos. Hice la transcripción en el procesador de textos Word. Para el análisis de los datos obtenidos en las entrevistas (Anexo 1) y las observaciones (Anexo 2) asigné códigos para clasificar y ordenar la información como lo sugiere Bertely (2000).

La clave: el informante D (directivo), PG (profesor de grupo), PF (profesor de Educación Física), PU (profesor de la UDEEI) y género f (femenino) o m (masculino), E (entrevista) y el número de entrevista (1, 2, 3, 4, 5, 6) como PGfE3.

Recolecté los datos en un formato de observación (Bertely, 2000), registrando fecha, lugar, asistentes y el tiempo de observación. Se transcribió lo dicho y lo hecho en un formato de observación y se le asignaron códigos para su identificación.

Para las observaciones, el código se construyó así: la persona que interviene D (directivo), PG (profesor de grupo), PF (profesor de Educación Física), PU (profesor de la UDEEI) o S (supervisor); género f (femenino) o m (masculino), O (observación) y el número de observación (1, 2). Ejemplo: PUmO2.

El cuestionario “*Reconozco y manejo mis emociones*”, lo apliqué de manera individual a las y los profesores de grupo que quisieron participar cuidando su anonimato mientras su grupo tomaba clases de danza o educación física, las y los docentes de educación física, UDEEI y dirección, lo respondieron en cuanto sus actividades se los permitieron; solo anotaron la fecha y su género para cuidar el anonimato, en total lo respondieron 15 docentes y concentré los resultados en una tabla (Anexo 3) colocando el número de frecuencia de sus respuestas. Este instrumento se aplicó con la finalidad de conocer las habilidades de los docentes en relación con el manejo de sus emociones en el trabajo o en la familia. En este ejercicio se observa que la mayoría de las y los profesores identifican sus emociones y son capaces de regularlas para sacar el trabajo adelante, escuchan las ideas de los otros, utilizan la vía del diálogo para defender sus ideas, reconocen que practican el manejo del estrés para mantenerse calmados, ayudan a personas que difieren de sus ideas y defienden sus ideas de manera respetuosa.

El cuestionario “*Identificación de conflictos y convivencia*”, la realicé en la sesión de CTE del 26 de noviembre de 2021 en la primera parte llamada “*Empiezo por mí*” dado que la guía para el CTE es flexible y la directora apoya el proyecto, me permitió llevarla

a cabo con apoyo del maestro especialista de la UDEEI. El objetivo de esta actividad fue que todo el colectivo docente tuviera la oportunidad de expresar por escrito y de manera anónima los conflictos que han observado en las interacciones entre profesores y a su vez manifestaran su ideal de convivencia en su centro de trabajo. Reuní lo enunciado por ellos en una tabla, las frases que más se repitieron en las situaciones de conflicto identificadas y las situaciones a mejorar son: la falta de comunicación, la falta de empatía, escucha activa, desigualdad, injusticia, paciencia y tolerancia. Lo que desean para la convivencia es una comunicación asertiva, respeto, apoyo y trabajo colaborativo. (Anexo 4)

La asamblea se realizó en la reunión de CTE del 28 de enero de 2022, también dentro de la primera parte de la sesión llamada *“Empiezo por mí”*. El tema de la asamblea fue *“Comunicación entre docentes”*, después de explicar la técnica y el motivo de la elección del tema, el coordinador inició las participaciones del colectivo con las preguntas: ¿Qué observan en la comunicación entre docentes? o ¿Qué conflictos observan en la comunicación entre docentes? El registro se realizó mediante el formato de observación ampliada (Anexo 2). Esta actividad se llevó a cabo con el propósito de identificar los problemas de comunicación que manifestaron en las entrevistas. En el cuestionario *“Identificación de conflictos y convivencia”* tuvieron la oportunidad hacer propuestas de manera conjunta para construir una convivencia en beneficio todas y todos los docentes.

El diagnóstico se enfocó en la búsqueda de una comprensión más profunda de la problemática con la finalidad de encontrar las necesidades vinculadas con las relaciones de convivencia entre docentes. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos

brindaron información para construir categorías de análisis y poder identificar las posibilidades de acción para la intervención.

Con base en lo señalado por Dey (1993), [citado en Coffey y Atkinson, (2003)], “Es el proceso de descomponer los datos en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos. Tres procesos: describir, clasificar y conectar” (p.10).

Se construyeron tres dimensiones de análisis y sus categorías derivadas de los temas más recurrentes por los docentes como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

Dimensiones y categorías de análisis

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	ABORDAJE DEL CONFLICTO	INSTITUCIONALIZACIÓN
Comunicación asertiva	Procesos de consenso	Gestión directiva
Malestar docente	Respeto de acuerdos	Clima escolar

Fuente: elaboración propia

4.2.1 Habilidades Socioemocionales

El término habilidades socioemocionales surge del concepto de inteligencia emocional, difundido por Goleman (1996), él define la inteligencia emocional con cinco competencias personales: conocer las propias emociones (autoconocimiento), manejar las emociones (autocontrol), motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás (empatía) y establecer relaciones (habilidades sociales). De aquí la importancia de retomarlas en esta investigación ya que son indispensables en el ser humano para la formación de la

personalidad y para el establecimiento de relaciones sociales en la comunidad educativa, de esta forma las competencias de los integrantes van a moldear la manera de construir la convivencia y el trabajo con los otros.

Las habilidades socioemocionales se definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales en uno mismo y los demás” (Bisquerra-Alzina, 2003, p. 22). En ese sentido, las habilidades socioemocionales son aquellas herramientas que tiene cada persona para conocerse, manifestar sus emociones, regularlas de forma asertiva, controlar el estrés, resolver conflictos, tomar decisiones y comunicarse efectivamente con los demás.

Las habilidades socioemocionales constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales. Las relaciones sociales están impregnadas de emociones.

Las habilidades socioemocionales están presentes en las interacciones en la escuela, tal como lo señalan dos docentes:

“Así como nosotros estamos trabajando con seres humanos pequeñitos, ustedes también en dirección están tratando con seres humanos con emociones y sentimientos y cada uno trae sus cargas de afuera” PGfE2

“Siento que estas situaciones de convivencia son personales, primero porque somos adultos y segundo porque somos profesionales, obviamente venimos más sensibles todos (de confinamiento por la pandemia), pero yo digo que debemos separar las situaciones personales de lo laboral, no puedo traer, no puedo venir con todos mis conflictos de la casa al trabajo y dejar que trasciendan, se deben

quedar en casa. Siento que es más que la pandemia es de la forma de cómo manejarlo de manera personal”. E6Df

4.2.2 Comunicación asertiva

En los instrumentos de diagnóstico las y los docentes manifestaron que existen formas de comunicación donde se excluye e invalida a la persona, no tomando en cuenta sus aportaciones o ignorando al otro cuando interactúa con sus pares, pues no contamos con la habilidad de expresar las inconformidades de manera asertiva y regularmente nos vamos hacia los extremos, es decir, empleamos la comunicación agresiva o la pasiva ocasionando interrupciones entre compañeros. Por esta razón, la gestión de emociones es indispensable para poder entablar una comunicación asertiva.

Cuando se utiliza el estilo de comunicación asertiva según Caballo, (2007):

“La persona es capaz de exponer sus opiniones, hacer y rechazar peticiones, defender sus derechos, afrontar críticas, disculparse, admitir ignorancia, pedir cambios en el comportamiento de otras personas, expresar molestia, desagrado o enfado, sin la necesidad de llegar a un conflicto, como resultado de lo anterior, obtiene una respuesta favorable o conveniente tanto para quien emite como para quien recibe el mensaje”.

En este sentido, los docentes expresaron situaciones en donde la comunicación juega un papel determinante en las relaciones de convivencia, mencionan que hace falta comunicarse de manera asertiva, como lo manifestaron ocho docentes:

“Se requiere repensar la forma de comunicar las cosas, cómo transmitir las a los demás porque así como nosotros estamos trabajando con seres humanos

pequeñitos, ustedes también en dirección están tratando con seres humanos con emociones y sentimientos y cada uno trae sus cargas de afuera. Yo a veces me pongo empática con los subdirectores y pienso que hay cosas que vienen de mucho más arriba y que tienen que salir pero la clave es la forma en que se piden las cosas”. PGfE2

“Aquí paso más tiempo que en mi casa, entonces debe existir esa cordialidad, esa tolerancia y esa convivencia o convivio con mi par, primero para trabajar y salir adelante con el trabajo y bueno, ya más adelante si se dan otras situaciones de amistad ya es diferente”. PFmE5

“Tengo muchas ideas pero creo que algo nos está faltando para sincerarnos y hablar de manera asertiva para cambiar muchas situaciones. Me siento con esta flaqueza de decirle a los compañeros, qué necesitas y te apoyo, pero luego creen que cuando se les da apertura, ellos piensan que es libertinaje y no hacen lo que les corresponde”. DfE6

“Yo pienso que se debe tener tacto para dirigirte con los compañeros porque a veces parecen que son groseros cuando nos dan una indicación”. PGmO2

“Otra cosa que sucede es que se habla y no se es tomado en cuenta. Siento que existe una fuerza de poder en un grupo y se hace lo que ellos dicen y creo que se deben tomar en cuenta todas las opiniones”. PGfO2

“Creo que lo que pasa muchas veces es que nos cerramos a lo que dice el otro porque nos cae mal aunque yo sepa que es una buena propuesta”. PGfO2

“Cuando los demás aprueban un acuerdo y yo no estoy de acuerdo, pues no lo hago y lo que sucede es que a ese compañero se le deja de tomar en cuenta”.

PFmO2

“Pero en la medida de lo que hemos aprendido del manejo de las emociones debemos ver la forma en que no afecte o no impida mejorar nuestra convivencia ahora que regresamos (de confinamiento por la pandemia) como colectivo y que sabemos que pasamos muchas horas juntos y que somos como una familia también”. PGfE3

“Todos los días yo llego muy contenta a trabajar pero ya estando acá y veo las groserías desde el saludo que no me contestan y se presentan diferentes situaciones, se me va bajando el ánimo”. DfE6

En el cuestionario *Identificación de conflictos y convivencia*, 18 de 20 docentes mencionaron *la falta de comunicación* como una situación de conflicto y que debe mejorar, además 9 personas citaron *la comunicación asertiva* como parte de una convivencia ideal y otros enunciados relacionados con la comunicación. (Anexo 4)

4.2.3 Malestar docente

Esteve (1994), define el malestar docente como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (p.24). Esta categoría se refiere al sentimiento de malestar provocado por el enojo que causan ciertas situaciones de injusticia y falta de respeto que se presentan en la interacción entre profesor-profesor y profesor-directivo como lo señalan cinco docentes:

“Y yo no creía que la directora fuera así, porque conmigo tanto la directora como ustedes subdirectores son muy amables pero después de escuchar eso (como se dirigió a la maestra de danza, hasta acá se escucharon los gritos), pude constatar que si es como dicen los demás, también he visto como la directora me saluda a mí y a otras maestras no. Cuando se cierran los puentes de comunicación, ya es difícil que podamos manifestar las inconformidades”. PGfE1

“la pandemia ha ocasionado que vivamos de una manera distinta la forma de relacionarnos, a distancia, ha ocasionado ciertas fricciones, he de decirlo francamente relacionadas con la disposición en cuanto al horario que con la pandemia se hizo necesario estar disponible las 24 horas al día los 7 días a la semana y provocó enojo de los docentes con las autoridades tanto de dirección como con autoridades de más arriba, lo digo por si se puede hacer algo, se haga, y eso generó un descontento general” PGfE2

“Sin embargo a veces las contestaciones, las actitudes, la toma de decisiones unilaterales en aspectos que son colectivos y que ya se habían hablado en colectivo y se había tomado una determinación y se cambian de momento han generado conflictos muy fuertes en este ciclo escolar y necesitamos limarlo, cambiarlo o modificarlo y pues no estar a la defensiva” PGfE3

“Ciertas prácticas terminan siendo hasta cierto punto terminan siendo opresivas para algunos maestros y es normal que eso cause una fricción entre todos porque ante una opresión va haber una resistencia. En la comida pude ver cuatro o cinco grupos diferentes. La relación entre docentes y directivos está rota. Pero también entre docentes están divididos”. PumE4

“Actualmente yo considero que no hay convivencia, en este momento cada maestro asume su trabajo individual, ha trabajado de forma individual y de la convivencia ha sido individual y más ahorita por la pandemia todavía más, se ha acentuado ese alejamiento de convivencia”. PFM5

La empatía forma parte de las habilidades socioemocionales, se incluyó dentro de esta categoría, ya que cuando no existe o no se percibe dentro del colectivo es causa de malestar docente. Así, 13 de las y los docentes citaron la falta de empatía como una situación que causa conflicto y que puede mejorar y 3 docentes mencionaron la empatía como parte de la convivencia ideal. (Anexo 4). Además en lo expresan tres docentes:

“Debe haber empatía y humildad hacia nuestros compañeros porque hay egocentrismo de parte de algunos y nacen las fricciones y por eso no hay comunicación”. PGfO2

“Durante el confinamiento la convivencia era una situación muy fuerte, yo no sé si ustedes como directivos lo percibían, porque cada uno lo vivió de diferente manera angustiante, preocupante, estresante y muchas veces no se veía que hubiera empatía por parte de los demás”. PGfE2

“Entendiendo que las instituciones manejan ciertas normas sin pensar en el lado humano, entonces creo que se debe de reflexionar sobre priorizar el lado humano, entender al otro y saber qué está pasando con el otro antes de hacer una sanción o antes de seguir un lineamiento”. PUmE4

El malestar docentes, también se refleja en la desconfianza que existe actualmente entre el colectivo docente en dos sentidos, por un lado la imposición de una directora antes

del confinamiento ocasionando división entre profesores debido a que una parte del colectivo continuó su trabajo en colaboración con la directora y otra parte del colectivo ponía resistencia a colaborar con ella; por otro lado al volver de manera presencial a la escuela, se generaron varios conflictos a raíz de las condiciones sanitarias, el estado de salud físico y emocional de algunos integrantes e indicaciones que se daban vía estructura de manera repentina que causaban incertidumbre en la autoridad directiva ocasionando decisiones poco acertadas y cambiantes de un momento a otro, lo que acabó por fracturar la relación que se había construido durante el periodo de confinamiento. Esto lo expresaron cinco docentes:

“Pero creo que si ya habíamos superado la forma en que llegó, después de su actitud como que reviven viejos rencores”. PGfE1

“Un conflicto que sigue latente que yo lo sigo observando por la actitud que a veces tiene nuestra directiva que no se terminó de limar la aspereza por la forma en que llegó la maestra, como nosotros no estamos dispuestos a soltar nuestra anterior directora, pues yo creo que ha de ser muy difícil estar en el lugar de la directora y sentir que no es bienvenida por su colectivo docente, pero pues creo que eso ya quedó atrás”. PGfE3

“Y después con la maestra J como que empezábamos a construir comunidad y la forma en que la sacaron fue muy injusta y obviamente al llegar la actual directora se vuelve a romper esa confianza y ella nos tiene resentimiento y nosotros a ella por la forma en que llegó y eso está muy complicado de resolver”. PFmE5

“Con poca comunicación, definitivamente, los siento (a las y los profesores) con renuencia de hablar hacia mi persona porque siento que la dinámica con los niños es diferente, ellos son más amables; con los maestros, si yo no saludo, ellos no saludan y a veces no hay respuesta”. DfE6

“No es el miedo, es lo que pueda pasar después por eso se evita decir lo que sentimos o pensamos”. PFfO2

“A veces el lenguaje no verbal puede generarte confianza o desconfianza porque está mandando un mensaje”. PGfO2

“Tal vez voy a decir algo que pueda ofender, pero la verdad es que yo observo mucha hipocresía de parte de muchos compañeros porque por un lado te dan una cara y te dicen “si manita” o a los demás, pero cuando te dan la espalda hablan mal de ti y hasta se burlan porque lo he visto. Entonces yo creo que deberían dejar de ser hipócritas o doble cara, mejor decir en que no están de acuerdo, pero de frente en su cara y no estar complotando atrás de la persona”. PGfO2

4.2.4 Abordaje del Conflicto

Los conflictos son parte de la vida cotidiana, surgen de manera natural en las interacciones con los demás cuando hay incompatibilidad de intereses por lo que la confluencia en la escuela da pauta a una gran diversidad de posturas y opiniones diferentes, de ahí la necesidad de tomar en cuenta las estrategias que utilizan las y los docentes para afrontarlos y transformarlos.

Paco Cascon (1990) señala que hay cinco actitudes ante el conflicto y depende de cada persona identificar sus actitudes y las actitudes de los demás para encontrar la

resolución; esas actitudes son: competición (gano/pierdes), acomodación (pierdo/ganas), la evasión (pierdo/pierdes), la cooperación (gano/ganas) y la negociación.

Las y los docentes manifiestan que los conflictos están presentes en la vida escolar pero se evaden por problemas de comunicación, cuando se adquiere esta actitud como forma de afrontar el conflicto señala Paco Cascón (1990) nadie gana, no se enfrentan los conflictos por miedo o por pensar que se resolverán solos, sin embargo menciona que una vez que el conflicto aparece, tiene su propia dinámica y no se para por si sola. Así lo expresan estas docentes:

“Creo que no se resuelven (los conflictos) porque nadie dice nada solo se comenta entre nosotros pero nada más, y con quien deben hablar no lo hacen”.

PGfE1

“Yo creo que no hemos utilizado estrategias para solucionar los conflictos por ejemplo un conflicto que sigue latente que yo lo sigo observando por la actitud que a veces tiene nuestra directiva que no se terminó de limar la aspereza por la forma en que llegó la maestra, como nosotros no estamos dispuestos a soltar la anterior directora pues yo creo que ha de ser muy difícil estar en el lugar de la directora y sentir que no es bienvenida por su colectivo docente”. PGfE3

“El problema es que no utiliza estrategias para resolverlos, creo que tiene más que ver con las herramientas personales y una cuestión de autocontrol emocional”. PUmE4

“Siento que ya había un detonante antes de la pandemia. Lejos de que estemos más unidos, estamos más separados, tú has lo tuyo y yo hago lo mío. Pero no todos, hay quienes si te abren los canales de comunicación, en la dirección por ejemplo”. DfE6

4.2.5 Respeto de acuerdos

Una buena comunicación es indispensable para la solución no violenta del conflicto, en este trabajo toma relevancia puesto que la mayoría de las y los profesores mencionaron *la falta de comunicación* como una situación que causa conflictos por no respetar los acuerdos tomados previamente y debe mejorarse en las relaciones de convivencia (Anexo 4); también en las entrevistas y en la observación aluden 10 docentes:

“No se respetan los acuerdos desde la dirección, que no se tomen en cuenta a los profesores para la toma de algunas decisiones y que no se abran canales de comunicación”. PGfE1

“Que se hablaran las cosas y se abrieran canales de comunicación de la dirección hacia los docentes, eso me gustaría que sucediera más”. PGfE1

“Cuando los demás aprueban un acuerdo y yo no estoy de acuerdo, pues no lo hago y lo que sucede es que a ese compañero se le deja de tomar en cuenta”. PFmO2

“Eso genera molestia en toda la plantilla porque haces lo que te toca y el otro no, y ya sabemos quiénes son los que no cumplen y no pasa nada pero a mi si me sancionan y al otro no”. PFmO2

“Cada uno trae sus cargas de afuera, y con estas situaciones uno dice: ¡ay no, yo no quiero entrar! ¿Qué otra cosa va pasar? Porque se pensaba: hoy se dijo una cosa y mañana la cambian, no se respetaron los acuerdos y no se platicaron previamente”. PGfE2

“Cuando los demás aprueban un acuerdo y yo no estoy de acuerdo, pues no lo hago y lo que sucede es que a ese compañero se le deja de tomar en cuenta”. PFmO2

“Eso genera molestia en toda la plantilla porque haces lo que te toca y el otro no, y ya sabemos quiénes son los que no cumplen y no pasa nada pero a mi si me sancionan y al otro no”. PFmO2

“Cuando se tome un acuerdo, respetarlo; y si por alguna situación extraordinaria (porque ya sabemos que a veces las autoridades de más arriba dan indicaciones para ya ahora mismo) avisar a todos en tiempo y forma porque todos somos parte del colectivo”. PGfO2

“el problema es que se cierran los canales de comunicación cuando hay un conflicto” PGfO2

“Debemos tener tolerancia ante las críticas, no tomarlas de manera personal, abrir canales de comunicación”. PFfO2

En todos los procesos de socialización, la escucha es un elemento clave para la comunicación asertiva, ya que si el receptor no comprende el mensaje que le transmite el interlocutor, provoca malos entendidos y resultados inesperados en muchas situaciones, ocasionando fricciones entre quienes transmiten y quienes reciben el

mensaje. Como lo describe Echeverría, 2005 [citado en Cova, 2012] *La escucha es la habilidad comunicativa que dirige a la comunicación*. A diferencia de oír, que es un fenómeno de orden fisiológico en el cual se percibe algún estímulo sonoro, escuchar es un proceso activo en el que se establecen conexiones entre los sonidos, gestos, posturas, expresiones faciales y silencios, entre otros, para comprender e interpretar los mensajes (verbales y no verbales) de la o el interlocutor. Si no hay interpretación, no hay escucha (Cova, 2012). La escucha y la capacidad de empatía son indispensables en la construcción de un clima favorable en el trabajo en comunidad (Bisquerra-Alzina, 2003).

La escucha activa se integra dentro de esta categoría a partir de que en el cuestionario *Identificación de conflictos y convivencia*, 11 de los integrantes del colectivo docente identificaron la falta de *escucha activa* como una situación que se debe mejorar en la comunicación entre directivos y profesores (Anexo 4), dado que repercute en el respeto de acuerdos. En la entrevista y en la asamblea también lo expresaron:

“Se podría llegar a un acuerdo porque yo entiendo esta parte de escuchar al otro, y eso causa no solo una sensación de pertenencia y saberse escuchados sino que cambia la convivencia, porque es muy diferente a que yo escuche al otro a que sólo aplique una sanción sin saber qué pasa”. PUmE4

“Tomar en cuenta la escucha activa porque a veces se dice que sí, solo por decirlo pero no se entendió lo que se dijo o ¿cómo lo estas interpretando tú?”. DfO2

“Abrirnos a la escucha y no tomarnos las cosas personales”. PGfO2

La información recabada en el cuestionario de evaluación, los acuerdos de convivencia y el diario de campo, se analizó atendiendo las dimensiones y categorías construidas en

el diagnóstico, incluyendo la nueva dimensión: Modificación en la Práctica con dos categorías, como se observa en la tabla 4 .

Tabla 4

Dimensiones y categorías finales analizadas

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	ABORDAJE DEL CONFLICTO	INSTITUCIONALIZACIÓN	MODIFICACIÓN EN LA PRÁCTICA
Comunicación asertiva	Procesos de consenso	Gestión directiva	Disposición al cambio
Malestar docente	Respeto de acuerdos	Clima escolar	Reflexión Individual

Fuente: elaboración propia

4.2.6 Procesos de consenso

Los procesos de consenso se deben realizar cuando se habla del trabajo en grupo dentro de la comunidad educativa especialmente cuando las decisiones tomadas afectan o involucran directamente a sus integrantes, es requisito indispensable si se presume de una convivencia democrática. Cascon (1990) sugiere que los procesos de consenso son herramientas necesarias para transformar el conflicto ya que junto con la escucha activa, se demuestra que es importante lo que los otros piensan. Así lo manifestaron estos docentes:

“La falta de comunicación, que no se respetan los acuerdos desde la dirección, que no se tomen en cuenta a los profesores para la toma de algunas decisiones y que no se abran canales de comunicación” PGfE1

“Cada uno trae sus cargas de afuera, y con estas situaciones uno dice: ¡ay no, yo no quiero entrar! ¿Qué otra cosa va pasar? Porque se pensaba: hoy se dijo una

cosa y mañana la cambian, no se respetaron los acuerdos y no se platicaron previamente” PGfE2

“Sin embargo a veces las contestaciones, las actitudes, la toma de decisiones unilaterales en aspectos que son colectivos y que ya se habían hablado en colectivo y se había tomado una determinación y se cambian de momento han generado conflictos muy fuertes” PGfE3

“Que se hicieran asambleas para llegar a acuerdos que se pudiera tener ese lado empático entre todos, ese lado más humano y que no se dejara lo institucional en el sentido de ahí vamos hacer lo que quieras pero sí reconocer ciertas violencias institucionales que a veces reproducimos sin darnos cuenta, lo que creo que al final eso puede generar conflictos entre todos” PUmE4

“Yo estoy preparada para que se hagan las asambleas y no quiero llegar a este punto de en vez de salir bien, salgamos mal” DfE6

El trabajo colaborativo ocurre cuando las personas trabajan juntas uniendo sus ideas y pensamientos para alcanzar un objetivo común en donde comparten e intercambian sus conocimientos, habilidades y actitudes, en una relación horizontal, equitativa y sin jerarquías. Es también una herramienta para afrontar los conflictos con la fuerza de todas y todos, que nos enseña a descubrir e interiorizar que la diferencia es un valor y una fuente de enriquecimiento mutuo. Como lo señala Paco Cascon (1990):

Establecer relaciones cooperativas(...) es una técnica que nos enseña descubrir los valores de la otra parte, que la veamos como alguien con quien puedo colaborar, con quien puedo aprender y enseñar, y no como un enemigo a eliminar

porque piensa o es diferente a mí y puede llegar a convertirse en un obstáculo para mis fines (p.17)

En el cuestionario *Identificación de conflictos y convivencia* seis docentes mencionan *el trabajo en equipo y la colaboración* como situaciones de conflicto y que se debe mejorar, otro lo cita como cooperación y participación; finalmente en la convivencia ideal 4 docentes lo señalan como *trabajo colaborativo* y 4 lo mencionan como *apoyo* (Anexo 4).

En las entrevistas cuatro docentes lo mencionan como sigue:

“El ver que tres o cuatro compañeros estamos bien comprometidos y el resto no están comprometidos entonces el trabajo no se ve y esa propuesta de trabajo que puede ser todo un éxito para toda la comunidad pues se convierte en un éxito mínimo o solamente focalizado en algunos grupos y eso pues no causa una buena impresión a la comunidad de padres de familia porque ellos aprovechan esa división para entrar y crear más conflicto” PGfE3

“La maestra V fomentó la convivencia de apoyarse entre docentes y si sabíamos que alguien estaba mal, empezábamos atacarlo para que se metiera a trabajar pero no con el afán de atacarlo sino que le entrara al trabajo. Era una convivencia colaborativa y participativa”. PFmE5

“Poderte comunicar con los demás, el que puedas compartir tus situaciones cotidianas, el que puedas apoyar al otro también, compartir cosas que te han funcionado a ti cuando el otro no puede resolver algo y también del otro hacia ti”. PGfE2

4.2.7 Institucionalización

Las instituciones se definen desde diferentes perspectivas según la teoría y el campo desde donde esta teoría habla, se clasifican según su función. El diccionario de sociología de Fairchild define las instituciones desde dos perspectivas no excluyentes [citado en Del Cueto, A. 1999]:

“...configuración de conducta duradera, completa, integradora y organizada, mediante la cual se ejerce el control social y por medio del cual se satisfacen los deseos y necesidades fundamentales”

“... organización de carácter público o semipúblico que supone un cuerpo directivo y de ordinario un edificio o establecimiento físico de alguna índole, destinada a servir algún fin socialmente reconocido y autorizado. A esta categoría corresponden las instituciones tales como asilos, universidades, orfanatos, hospitales, etcétera” (p. 96).

Esta dimensión *Institucionalización* en mi dispositivo, se refiere a los conflictos en torno al ejercicio del poder y de las funciones de los integrantes del cuerpo docente en términos de reglamentos y normas que van desde el reglamento escolar hasta la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que son necesarias para regular la convivencia dentro en un sistema, marcan los límites de los derechos y obligaciones que pueden estar explícitos o implícitos. Se llevan a la práctica de acuerdo a las dinámicas de la institución y algunas veces de acuerdo a la interpretación de la autoridad inmediata. Sin embargo “la norma no debe aplicarse a partir del uso de la autoridad, porque obstaculiza la interiorización de la norma” (Lira et al, 2016, p.76).

4.2.8 Gestión directiva

La figura del director es la máxima autoridad de un centro escolar, debe cumplir con las tareas administrativas propias de su cargo pero también poseer habilidades como el liderazgo, así lo señala Rincón, (2011):

“...Liderazgo dentro de su proceso de gestión, donde sus competencias, habilidades y actitudes sirvan de apoyo para desarrollar su desempeño profesional y esté en capacidad de influir, dirigir y motivar a su equipo de trabajo, orientándolo hacia la consecución de metas compartidas a través de una mejora permanente de rendimiento” (p. 21).

Además, su función es de vital importancia en la vida escolar. Como lo señala Sandoval, (2007) [cit. en INEE, 2011. P.12]:

“el trabajo del director es importante para dar orden a la organización escolar porque su visión —la perspectiva que tiene sobre cómo se deben hacer las cosas en la escuela— ofrece las pautas del trabajo pedagógico, administrativo y para la convivencia, que día con día negocia con los profesores, padres de familia y otros actores de la escuela”

Esta categoría se construyó a raíz de lo mencionado por las y los docentes en relación a la forma en que se gestiona la autoridad directiva en el plantel, ya que en los centros escolares, es de gran importancia que las normas sean construidas en procesos de consenso, y no como imposiciones de la autoridad, como se observa en lo mencionado por ocho docentes:

“La fuerza debe salir del equipo de dirección, se debe favorecer el trabajo directivo para poder trabajar de manera colaborativa y desde ahí darles la fuerza para comunicarse conmigo” DfE6

“Las decisiones de la directora parecen imposiciones porque no toma en cuenta la opinión de los profesores”. “No se respetan los acuerdos desde la dirección, que no se tomen en cuenta a los profesores para la toma de algunas decisiones y que no se abran canales de comunicación”. PGfE1

“la toma de decisiones unilaterales en aspectos que son colectivos y que ya se habían hablado en colectivo y se había tomado una determinación y se cambian de momento han generado conflictos muy fuertes en este ciclo escolar y necesitamos limarlo, cambiarlo o modificarlo y pues no estar a la defensiva” PGfE3

“Mi obligación también como autoridad es pedirles a todos que alcancen el 10 y sin que se vea que, como tú nomás no vas alcanzar el 10 pues te pido un 5 y a los demás les pido hasta el 20 por lo que tú no me vas a dar, entonces esa la parte que se puede mejorar muchísimo”. PGfE3

“Veo que hay ciertas situaciones que han mermado una convivencia armónica, el hecho de seguir a veces ciertos lineamientos de forma muy cuadrada ha causado diferencias entre dirección y docentes y entre docentes he visto que a veces ciertas cuestiones que pide la institución como tal causa molestias en los docentes, sobre todo por el cambio que hubo de una directora que era más flexible y llega otra que no es tan flexible”. PUmE4

“Pero todo fue encabezado por los directores, las relaciones de convivencia se daban si ellos la propiciaban o se cierra por su dirección”. PFmE4

“Yo reconozco que la regué en la toma de algunas decisiones pero si ya lo acepte, siguen en la negativa, y se supone que si una pandemia viene a sensibilizar desde tu familia creo que también en el trabajo se debe formar un grupo fuerte”. DfE6

“Y hablando de liderazgo, pienso que se me está saliendo de las manos y no he encontrado la forma de generar ese liderazgo positivo para poder...” DfE6

“Como me dijeron, ya estás ahí ahora afronta y yo lo veo en esta parte de ganar-ganar y si yo gano, tú ganas y la verdad, no sé cómo hacerlo porque me llega la inseguridad o el miedo de no saber cómo llegarles para que se de esta parte de comunicación” DfE6

“Cuando se tome un acuerdo, respetarlo; y si por alguna situación extraordinaria (porque ya sabemos que a veces las autoridades de más arriba dan indicaciones para ya ahora mismo) avisar a todos en tiempo y forma porque todos somos parte del colectivo”. PGfO2

“Que desde la dirección se le den las mismas oportunidades y el mismo trato a todos”. PGmO2

En toda institución escolar es indispensable que haya una planificación de las actividades para tener certidumbre de las prácticas educativas que realizarán docentes y directivos, se debe evitar caer en improvisaciones para no causar malos entendidos, incomodidad, malestar, crear disputas y luchas de poder entre los integrantes del colectivo. La falta de organización se incluyó dentro de esta categoría porque forma parte de la gestión

directiva. Dado que 5 docentes identificaron la falta de organización como una situación de conflicto y 6 mencionaron que la organización debe mejorar (Anexo 4). La organización está vinculada con las decisiones directivas, decisiones en consenso y el respeto de acuerdos; como lo señalan estos docentes:

“Esa contradicción de que un día se decía una cosa y al otro día otra, yo creo que tal vez sucedía esto por las indicaciones que bajaban de las autoridades educativas de repente, pero se requiere repensar la forma de comunicar las cosas” PGfE2

“La toma de decisiones unilaterales en aspectos que son colectivos y que ya se habían hablado en colectivo y se había tomado una determinación y se cambian de momento han generado conflictos muy fuertes en este ciclo escolar y necesitamos limarlo, cambiarlo o modificarlo y pues no estar a la defensiva, entiendo que todos estamos súper sensibles” PGfE3

“Cuando se tome un acuerdo, respetarlo; y si por alguna situación extraordinaria se cambia (porque ya sabemos que a veces las autoridades de más arriba dan indicaciones para ya ahora mismo) avisar a todos en tiempo y forma porque todos somos parte del colectivo”. PGfO2

4.2.9 Clima escolar

Cere, 1993 [citado en Rojas y Sánchez, (2020) p.35] define el clima escolar como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinado por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución

que, integrados en un proceso dinámico y específico confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.

En esta definición se incorporan los elementos de relaciones interpersonales, los valores, las estructuras organizacionales, el ambiente físico y los estilos de liderazgo. Así esta categoría surgió de la percepción que tienen las y los docentes en torno al ambiente en el que se desarrollan sus actividades en el centro de trabajo. Seis docentes identificaron *la desigualdad* y cuatro docentes *la injusticia* como situaciones de conflicto; siete docentes identificaron *la paciencia* y cuatro docentes *la tolerancia* como situaciones que se deben mejorar; en la convivencia ideal dos más mencionaron *la tolerancia* y seis *el respeto* (Anexo 4); además lo expresan cinco profesores:

“Se siente el ambiente feo y tenso. Y después de lo que pasó con la maestra de danza creo que está peor porque hasta acá se escuchó como el maestro J y la directora le gritaron antes de iniciar la junta”. PGfE1

“Yo creo que ahora la convivencia entre profesores de grupo es más empática, ahora más que nunca, porque entendemos las situaciones que vive cada quien. Por lo tanto las fricciones existentes actualmente son entre directivos a docentes porque entre profesores no”. PGfE2

“Existe cierto favoritismo hacia ciertas personas y mucha exigencia hacia otros y eso pues no genera un buen ambiente de trabajo agradable, pero esa es mi percepción”. PGfE3

“Pero algo hay por ahí que se siente en el aire y que no permite acercarte al otro, y no se habla, no sé plática, no se dice y cuando se llega a platicar pues se molestan y se generan distanciamientos”. PGfE3

“Veo que hay ciertas situaciones que han mermado una convivencia armónica, el hecho de seguir a veces ciertos lineamientos de forma muy cuadrada ha causado diferencias entre dirección y docentes, y entre docentes. He visto que a veces ciertas cuestiones que pide la institución como tal causa molestias en los docentes, sobre todo por el cambio que hubo de una directora que era más flexible y llega otra que no es tan flexible pues obviamente va haber respuestas y ciertas prácticas terminan siendo hasta cierto punto terminan siendo opresivas para algunos maestros y es normal que eso cause una fricción entre todos porque ante una opresión va haber una resistencia”. PUmE4

“Hay muchas situaciones que no se resuelven porque están ahí como escondidos y siento que esperan un detonante para estallar, pero se sienten en el aire que están ahí”. DfE6

“Un conflicto parte de la relación directivo-docente porque no permite que haya una buena organización y otro es que hay varios grupitos, no hay un solo grupo. En la comida pude ver cuatro o cinco grupos diferentes. La relación entre docentes y directivos está rota. Pero también entre docentes están divididos”. PUmE5

Otra situación que impacta en el clima escolar tiene relación con el ejercicio responsable de la práctica educativa y ética profesional, considerando que cada integrante es parte importante de la comunidad docente en el mismo centro de trabajo y lo que uno haga puede afectar o beneficiar al colectivo. Así lo manifestaron siete docentes:

“Considero que tendría impacto si cada profesor hace la parte que le corresponde empezando por sí mismo para que sea transmitido a los alumnos y padres de familia”. PGfE2

“Lo que yo he visto es la falta de compromiso en el trabajo o sea que unos nos comprometemos mucho, otros nos comprometemos regular y otros no nos comprometemos nada y eso genera malestar, a lo mejor yo no lo externo pero para mí es un conflicto. El ver que tres o cuatro compañeros estamos bien comprometidos y el resto no están comprometidos”. PGfE3

“Y para mi será más sencillo dar exhortos pero considero que no es lo más adecuado porque nos comunicaríamos a través de documentos y la verdad que pereza, mejor lo decimos pero no, porque cuando tu autoestima está mal, cualquier cosa que me digas lo voy a tomar a mal y eso pasa mucho en ambas direcciones porque puede llegar el momento en que diga, oye te saque tu chamba, ¿y tú qué hiciste?”. DfE6

“A veces te pierdes, probablemente por comodidad no te das por enterado y no se respetan los acuerdos”. PGfO2

“Cuando los demás aprueban un acuerdo y yo no estoy de acuerdo, pues no lo hago y lo que sucede es que a ese compañero se le deja de tomar en cuenta”. PFmO2

“Eso genera molestia en toda la plantilla porque haces lo que te toca y el otro no, y ya sabemos quiénes son los que no cumplen y no pasa nada pero a mi si me sancionan y al otro no”. PFmO2

“...el profesor llegó aproximadamente a las 9:00 horas, sabiendo que la entrada es a las 8:00 con una tolerancia de diez minutos, a partir de las 8:11 hasta las 8:30 es retardo, a partir de las 8:31 ya es falta como lo establece el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, no obstante el profesor ingresó y firmó como si hubiera llegado en tiempo sin que la directora dijera alguna palabra, además es una conducta constante del profesor en los Consejos Técnicos”. PGfO2

4.3 Conclusiones del diagnóstico

Al finalizar la primera fase del dispositivo se identificaron las necesidades del colectivo docente relacionadas con la convivencia, mismas que se describieron en tres dimensiones y dos categorías derivadas de cada una; enunciando a la comunicación como necesidad de atención prioritaria , misma que forma parte de las habilidades socioemocionales.

Así, la convivencia entre el colectivo docente se caracteriza porque presenta interacciones disruptivas no sólo entre directivos y profesores, sino también entre profesor- profesor. Principalmente porque los mensajes del emisor no llegan con la intención deseada al receptor, en ese momento surgen diferentes manifestaciones de violencia verbal y no verbal.

La violencia verbal se manifiesta levantando la voz a otro compañero para expresar que se tiene la razón, carcajadas, comentarios sarcásticos e indirectos cuando alguien habla o no se está de acuerdo con lo que dice. La violencia no verbal se expresa de diferentes maneras, como por ejemplo ignorar a la persona que está externando su

opinión, mirar hacia otro lado, levantar los ojos hacia arriba o salirse del salón cuando empieza hablar.

También se manifiesta en conflictos que no se resuelven, expresados en enfrentamientos frontales entre profesor-profesor y profesor-directivo, cotilleos sin sentido, que afecta el bienestar emocional del colectivo docente y el respeto de acuerdos. Además, las interacciones de convivencia, están enmarcadas por el malestar docente en la mayoría del profesorado, provocado por la forma en que desarrolla la gestión directiva desde la organización de las actividades escolares, la toma de decisiones de forma unilateral porque no se realizan procesos de consenso para las actividades que involucran a todo el colectivo así como los favoritismos a la hora de aplicar el reglamento. Situaciones que se reflejan en el clima escolar tornándolo tenso y desagradable.

A partir de esto, se definen las acciones para llevar a cabo la fase de intervención mediante la planificación de actividades diseñadas en un proceso de formación docente y encuentros dialógicos para construir una convivencia con enfoque de derechos humanos en comunidad con actividades de Comunicación No Violenta, herramientas para el abordaje de los conflictos y derechos humanos, con el objetivo de propiciar la reflexión y transformación de la práctica de convivencia entre las y los integrantes del colectivo docente.

CAPÍTULO 5. SEGUNDA FASE DEL DISPOSITIVO: LA INTERVENCIÓN

En esta fase se llevaron a cabo las acciones planificadas para la intervención, en donde se plantearon los objetivos descritos a continuación:

- Mejorar las relaciones de convivencia entre los integrantes del colectivo docente incorporando en su práctica el esquema de Comunicación No Violenta para fomentar estilos de relación en los que predomine el respeto, el cuidado mutuo y la colaboración en comunidad que impacten en el clima escolar.
- Fortalecer la gestión de habilidades socioemocionales de directivos y docentes como grupo en un espacio participativo y constructivo de aprendizaje.
- Participar en acciones de transformación del conflicto desde la práctica individual hacia lo colectivo con enfoque de derechos humanos.

5.1 La formación docente como un proceso de intervención

El diagnóstico muestra un panorama sobre las necesidades de trabajo con los docentes, que se puede desarrollar a través de un proceso formativo para mejorar la convivencia, con un enfoque de derechos humanos, donde el respeto a la dignidad humana sea un principio fundamental.

Cuando hablamos de formación docente, es común pensar en talleres, cursos, instituciones educativas que ofrecen preparación a nivel técnico o universitario, sin embargo el término va más allá, no se supedita sólo al hecho de emprender el camino

para adquirir ciertos conocimientos y habilidades en un ramo a lo largo de la vida, sino que exige y nos invita al constante meta aprendizaje. El ser humano está en constante construcción, siempre se está configurando de acuerdo con el contexto y a la cultura en que se encuentre. Como ser social, su formación está intrínsecamente relacionada con el otro.

Para Navia (2006), la formación es un proceso que empieza desde el nacimiento y a lo largo de la vida en dos niveles; el biológico como maduración y el nivel de su proceso de vida humana como formación. En este sentido señala:

- a. La formación humana es un proceso que ocurre en la intimidad de cada individuo. Nadie se forma colectivamente. Mi formación es mía, personal, y se desarrolla en el transcurso de mi vida personal.
- b. Al mismo tiempo, la vida del hombre no es, *stricto sensu*, humana sin la coexistencia con otros seres humanos iguales a mí. En la relación con ellos, se me abren las posibilidades de un perfeccionamiento de mi formación o, por el contrario, de un deterioro de mi formación. (p. 29)

De ahí que, el proceso de formación docente sucede en las interacciones con los otros y con la cultura, aunque, es el propio sujeto quien tiene la facultad de decidir qué elementos requiere y adopta para su autoformación e intervención en el ámbito educativo. Esta concepción se observa en las relaciones que se dan entre los integrantes del colectivo docente del plantel escolar *Sor Juana Inés de la Cruz* al regreso a la modalidad presencial, donde las y los profesores han adoptado posturas y conductas comunes que merman la comunicación y relaciones con las figuras directivas generando un clima escolar negativo.

En este trabajo la formación docente se aborda de acuerdo con lo que menciona Yuren et al. (2005):

La formación de docentes es un conjunto de procesos y programas que tiene la finalidad de formar, es decir, de favorecer la desestabilización del sistema disposicional del futuro docente o del docente en servicio, a fin de que se organicen competencias y motivaciones nuevas y adquiridas en un sistema disposicional reestructurado, que permita al sujeto desarrollar actividades docentes y enfrentar de manera competente los problemas que se le presentan como profesional en el campo educativo. (p.31)

En este sentido, para este trabajo la formación docente pretende modificar pautas de comportamiento adoptados por el colegiado al regresar del confinamiento, donde las manifestaciones de violencia simbólica se han hecho presentes en las interacciones entre directivos y docentes. Estas manifestaciones se observan en las formas de comunicación que denotan la ausencia de asertividad, la actitud de evasión que se toma ante los conflictos donde ambas partes pierden por no afrontarlos, la carencia de habilidades para gestionar emociones de forma adecuada que se expresan en confrontaciones de diversa índole afectando las relaciones entre pares, debido a que un clima escolar desfavorable genera en la comunidad escolar condiciones emocionales poco propicias para el aprendizaje y el desempeño laboral. La gestión de la autoridad directiva ha desencadenado reacciones de malestar por concebirla como impositiva e injusta, generando un clima escolar negativo percibido por la mayoría de las y los docentes.

Fierro et al., (2013), consideran a la convivencia como un componente esencial de la calidad del servicio educativo que ofrece una escuela, desde un enfoque analítico que mira a la convivencia como punto clave de conocimiento útil para la vida, en donde se fomenta la práctica y la participación democrática, inclusiva y pacífica.

Por lo anterior, fortalecer la convivencia es parte fundamental de la formación docente en comunidad en este dispositivo; está enfocada a construirla a través de estrategias que favorezcan la comunicación asertiva, la transformación del conflicto, el desarrollo de actividades escolares mediante procesos de consenso para generar un clima escolar positivo donde el respeto a la dignidad humana y el ejercicio de los derechos humanos sean parte de la cotidianidad.

Para configurar el sistema disposicional de los docentes del plantel se propone una intervención que propicie la Comunicación No Violenta (CNV) entre los integrantes del colectivo docente por medio del proceso de la CNV diseñado por Rosenberg (2013), que enmarca dentro de cuatro componentes: observación, sentimiento, necesidades y petición. Con la finalidad de atender la necesidad primordial que directivos y docentes manifestaron en el diagnóstico: la comunicación.

Se pretende que con la adquisición de estas herramientas los actores involucrados se apropien de pautas de conducta que les permitan establecer relaciones comunicativas basadas en el respeto, el cuidado mutuo y el trabajo colaborativo, que son la base para formar comunidad y al mismo tiempo fortalecen la convivencia.

Desde este enfoque, la presente investigación se desarrolla a través de la Metodología Socioafectiva ya que se desprende de un modelo educativo para la paz y los derechos humanos con actividades que incluyen acciones, afectividad y emociones permitiendo a

los participantes ser ellos quienes descubran la mejor manera de comunicarse, convivir y resolver sus conflictos. Como lo señala Papadimitriou, (1996) “la Metodología Socioafectiva es una propuesta abierta que incluye procesos cognitivos, socioafectivos, valorales y críticos que propician la construcción para la resolución de necesidades, realidades y conflictos” (p.24).

Con lo anterior se pretende que las y los docentes vivan experiencias encaminadas a mover o desequilibrar su sistema disposicional y les haga reflexionar de manera personal su propia práctica de convivencia dentro del colectivo docente.

Como lo expresa Yuren et al. (2005):

Toda formación requiere experiencia y reflexión. Una experiencia es formativa cuando lo vivido y reflexionado logra romper el equilibrio del sistema disposicional y la forma en la que están articuladas las experiencias y estructuradas las identificaciones. Cuando esto sucede el sujeto despliega estrategias que tienden a la recuperación del equilibrio. En ocasiones, el equilibrio se recupera una vez que se ha logrado el cambio en el sistema disposicional; otras veces, el sujeto se resiste al cambio y procura volver a su equilibrio anterior. (p.29)

De esta forma, se espera que las y los integrantes del colectivo docente se reafirmen como grupo y como comunidad educativa donde el trabajo colaborativo, cuidado mutuo y respeto son indispensables para alcanzar objetivos comunes.

5.2 La dignidad humana: principio fundamental en el enfoque de derechos humanos

En este orden de ideas, la formación docente aspira a fortalecer la convivencia en comunidad, dentro de espacios y encuentros dialógicos planificados para influir en la

forma de relacionarse y organizarse en las actividades escolares desde su individualidad empezando por el autoconocimiento y gestión adecuada de emociones aportando al grupo conocimientos y saberes para alcanzar un objetivo común en beneficio de todos.

Así, la diversidad del colectivo docente ha dado lugar para que se den situaciones de exclusión, discriminación o estigmatización entre los integrantes del grupo, desde simples apreciaciones hasta conductas despectivas como se observa en estos comentarios que realizaron algunas maestras cuando se tenía que trabajar en parejas: “¿oye, de verdad me pusieron con la india?” o “¿ya entró otra paisa a la escuela verdad?; así como las risas de varios docentes al referirse a una de ellas como “*la yalitza*”.

Me pongo a pensar como fui incorporando formas de discriminación en mi práctica al aceptar este tipo de situaciones, que en algún momento me parecieron divertidas; no alcanzaba a comprender la profundidad que tenían esas simples expresiones con total indolencia hacia la otra persona y el impacto que van adquiriendo en la construcción de nuestra cultura escolar, donde la dignidad humana no se tomaba en cuenta, siendo esta, base indispensable para tener una perspectiva de derechos humanos.

Como lo menciona Muñoz, (2002):

La base de la cultura no es un conocimiento compartido, sino reglas compartidas de interpretación. No es una información sustantiva común, que se aprende, sino un conocimiento de sentido común, que puede describirse como razonable, fáctico, relacionado. (p. 50)

Al darme cuenta de este tipo de conductas que se dan entre los docentes, considero que dentro de la intervención en este dispositivo, es necesaria la asimilación de los conceptos de persona

y dignidad humana para construir una convivencia con enfoque de derechos humanos y al mismo tiempo se propicie la formación en comunidad.

Formar comunidad no se refiere únicamente al espacio que comparte una población sino también a las relaciones y tensiones que establecen en su territorio. Entendiendo por comunidad lo que señala Bauman, (2008):

La comunidad es una construcción que se entreteje a partir del cuidado mutuo que se procuran los sujetos, así como la responsabilidad que asumen hacia la igualdad de derechos de los demás y la igualdad de posibilidades para ejercer esos derechos. (p. 147)

Una comunidad se crea partiendo de una identidad común en algún grupo social constituido por intereses compartidos como en el caso de los integrantes del cuerpo docente, que son parte de la comunidad educativa en donde resulta necesario construirla a partir del reconocimiento y el encuentro con los otros. Como lo señala Giménez (2007):

La identidad tiene que ver con la idea que tenemos acerca de quiénes somos y quiénes son los otros, es decir, con la representación que tenemos de nosotros mismos en relación con los demás. Implica, por lo tanto, hacer comparaciones entre las gentes para encontrar semejanzas y diferencias entre las mismas. Cuando creemos encontrar semejanzas entre las personas, inferimos que comparten una misma identidad distinguible de la de otras personas que no nos parecen similares. (p.60)

Dado que la identidad constituye un elemento vital en la vida social y a raíz ella se dan las interacciones y sentido de las mismas, se pretende que como cierre del proceso de

intervención se construya la visión y la misión de la escuela *Sor Juana Inés de la Cruz*, con las aportaciones de todas y todos los docentes, con base en el enfoque del Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Este objetivo adquiere relevancia para coadyuvar a la formación en comunidad y la construcción de identidad del colectivo como un símbolo de pertenencia grupal.

La idea busca que los docentes participen en acciones de transformación de su práctica individual hacia lo colectivo; cobra importancia el Marco Curricular 2022, una nueva propuesta para la educación básica, que pone al centro a la comunidad, donde se promueve el diálogo como herramienta de intercambio, construcción del conocimiento y potencialización de las capacidades individuales.

5.3 Generando mejores relaciones entre docentes. Una apuesta para fortalecer la convivencia en la escuela

Favorecer la convivencia con enfoque de derechos humanos fue parte fundamental de la formación docente en este dispositivo. Por lo tanto, el primer paso de la intervención en su fase vivencial se encaminó a reforzar las habilidades socioemocionales de los participantes, debido a que las relaciones de convivencia se basan principalmente en las reacciones afectivas que producen, mediadas por diversos pensamientos, que pueden ser de felicidad o infelicidad, lo que conlleva a actuar de determinada manera.

Las emociones permiten expresar lo que se percibe. Son una vía no verbal efectiva para la comunicación intrapersonal y la comunicación con las demás personas, funcionan como herramientas del comportamiento propio y ajeno. En este sentido, Bisquerra (2000), señala:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

De ahí la importancia de gestionar las emociones personales y conocerse a sí mismo para que cada docente empiece desde lo individual para impactar en las relaciones de convivencia dentro del colectivo.

La intervención se desarrolló en dos momentos: informativo y vivencial. La importancia de vincular estos aspectos, responde a la necesidad de que los docentes cuenten con la teoría y la práctica para adquirir habilidades en el proceso de CNV en sus relaciones de convivencia, así como, la comprensión y apropiación del enfoque en Derechos Humanos. Al mismo tiempo favorecer acciones en comunidad educativa, basadas en el respeto, el cuidado mutuo y trabajo colaborativo. La manera en que se llevó a cabo fue mediante la Metodología Socioafectiva, ya que es un modelo educativo para la paz y los derechos humanos, como lo señala Papadimitriou, (1996):

La Metodología Socioafectiva facilita la construcción grupal en un ambiente que privilegia la autoestima y la confianza, para apoderar a personas y colectivos, y que desarrollen habilidades necesarias para comunicarse, cooperar y aprender a resolver conflictos. Esta metodología ha sido la columna vertebral de la educación para la paz y los derechos humanos (p.24)

El momento informativo consistió en el aprendizaje de los conceptos básicos del tema de la Comunicación No Violenta, para estar en sintonía y hablar el mismo lenguaje dentro del colectivo docente. Se definió qué es la comunicación violenta, la Comunicación No Violenta y sus componentes: observación, sentimientos, necesidades y petición, así como sus características (Anexo 5).

El concepto guía de Comunicación No Violenta para este dispositivo se refiere a lo que señala De la Torre (2018) “consideraremos Comunicación No Violenta cualquier cosa que digamos o que no digamos, que hagamos o no hagamos que provoca en la otra persona sensación de cuidado, consideración y comprensión” (p.15).

De ahí que todas las acciones que se realicen se omitan, de manera verbal o no verbal y cause daño en la otra persona será comunicación violenta y por lo tanto ocasiona que recibe el mensaje reaccione de manera agresiva o se aleje interfiriendo en la convivencia.

El momento vivencial se planificó en fichas descriptivas (Anexo 6), se realizó en tres sesiones de Consejo Técnico y permitió que los integrantes del colectivo docente aprendieran haciendo, con actividades que propiciaron experimentar de manera personal situaciones en las que la comunicación violenta ha interferido en las relaciones de convivencia, impidiendo la transformación de los conflictos, la toma de acuerdos por consenso, el logro de metas y por lo tanto a las fracturas como grupo. Tal y como señala Kilpatrick, (1951):

A fin de que algo sea genuinamente aprendido, “debe ser antes vivido; es decir, debe entrar funcionalmente, fiel a sus propias características, en una efectiva situación vital, una situación en que el aprendiz mismo se sienta vivir. Aprendemos

lo que vivimos, y lo aprendemos al mismo tiempo que lo aceptamos como algo que mantiene nuestra vida; lo aprendemos en la medida que lo aceptamos” (Carson, 1954 p. 410)

Tabla 5

Cronograma de actividades

Fecha	Actividad	Recurso	Seguimiento y evaluación
22/08/2022 al 25/08/2022	Taller Componentes de la Comunicación No Violenta	Proyectos Cuestionarios	-Ejercicio escrito -Reflexión final de manera colectiva
28/10/2022	1. “Un viaje por sí mismo” Adaptado del Fichero de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (2021). Ficha 9. Programa Nacional de Convivencia Escolar 2. “Conociéndonos”	Ficha descriptiva	-Acordar con el colectivo docente la incorporación del esquema CNV en las interacciones comunicativas entre profesor-profesor y directivo-profesor. -Colocar un tabloide en cada aula sólo con las imágenes del esquema. -Bitácora para registrar el empleo del esquema.
25/11/2022	1. “El árbol de logros” Adaptado del Fichero de Desarrollo de Competencias Socioemocionales (2021). Ficha 10. Programa Nacional de Convivencia Escolar. 2. “Conociéndonos” 3. “Nuestras actitudes ante el conflicto” Elaboración propia con base en Cascón (2001).	Ficha descriptiva	-Identificar la actitud que tomo ante un conflicto durante este mes, con el propósito de elegir la actitud de cooperación. Utilización del esquema de CNV y compartir la experiencia propia en la siguiente sesión. -Bitácora para registrar el empleo del esquema.
27/01/2023	1. “Conociéndonos” 2. Flower power la línea de partida	Ficha descriptiva	-Aprender que la dignidad humana es la base para vivir los derechos humanos en comunidad respetando la individualidad que al mismo tiempo enriquece a la propia comunidad. -Bitácora para registrar el empleo del esquema de CNV.

24/02/2023	1. "Conociéndonos" 2. Seguimiento y evaluación	-Evaluar las actividades realizadas y el impacto que han tenido en nuestra convivencia. -Bitácora para registrar el empleo del esquema de CNV.
31/03/2023	1. "Conociéndonos" 2. Cierre y evaluación	Construcción de la visión y misión de la escuela

Fuente: elaboración propia

Primer momento (informativo):

Se realizaron cuatro sesiones de 60 minutos a manera de taller en las cuales se les dieron a conocer los componentes de la CNV, un componente por día, durante la semana del 22 al 25 de agosto de 2022, al inicio de cada sesión.

Propósitos específicos:

- Conocer los fundamentos y características de la CNV.
- Visibilizar la forma en que observamos al otro, identificando juicios, evaluaciones y los sentimientos que nos provoca.

Primera sesión: iniciar con el video de una historia de la literatura popular árabe *Los dientes del sultán* (Noble, 2013), para propiciar la reflexión y participación de los docentes respecto a las formas en que se dicen las cosas y cómo influye en las respuestas del otro. Luego se expone que es la CNV y su primer componente *observación* propiciando el intercambio de opiniones. Para finalizar se entrega un ejercicio final y se califica en grupo para verificar la comprensión de lo explicado.

En la segunda sesión: se iniciará con el video del cuento *La otra orilla* (Secretaría de Cultura, 2020) se sigue el procedimiento de la primera sesión con el mensaje del cuento y se realiza la exposición del segundo componente de la CNV *sentimientos*.

Segundo momento (vivencial)

Este momento se realizó en tres sesiones del Consejo Técnico Escolar a través de la metodología socioafectiva para la construcción de grupo favoreciendo la autoestima y la confianza para desarrollar habilidades necesarias para comunicarse, cooperar y aprender a resolver conflictos por medios pacíficos

Propósitos específicos:

- Favorecer el trabajo de introspección y autoconocimiento para fomentar la confianza como grupo en los docentes.
- Potenciar los aspectos positivos de los integrantes del colectivo docente donde todas y todos se sientan libres de expresar sus sentimientos y necesidades.
- Incorporar a las interacciones comunicativas (directivo-profesor, profesor-profesor y profesor-padre o madre de familia) el esquema de CNV.
- Desarrollar la comprensión sobre la relación entre las necesidades humanas, el bienestar personal y los Derechos Humanos.

5.4 Conclusiones de la intervención

Las actividades planificadas para la fase de intervención se realizaron conforme a los tiempos programados para este fin, aunque hubo bastante disposición de los docentes, en algunas ocasiones se presentaron situaciones disruptivas entre profesor- profesor y directivo-profesor que se detonaron por las mismas temáticas presentadas, principalmente en el tema de dignidad y derechos humanos, sin embargo cuando se realizó la dinámica de las actitudes ante el conflicto hubo mucha participación de los

docentes y varios identificaron las actitudes que se han tomado en el colectivo, mencionándolo incluso en forma de guasa.

Cuando se realizó la actividad de *la línea de partida* que hace referencia al goce de derechos humanos únicamente por el hecho de ser persona sin distinción alguna, la mayoría de docentes participantes experimentaron diferentes reacciones, por un lado quienes se iban quedando atrás mencionaron sensaciones como tristeza, desesperación, impotencia, nostalgia, indignación, rechazo, explotación y confusión; por otro lado quienes iban avanzando hacia adelante manifestaron sentir felicidad, comodidad y dos maestras hasta indiferencia al sentirse muy alejadas de las personas que se quedaron atrás. Pero al realizar la reflexión en colectivo concluimos que el discurso es diferente a la realidad y entre los comentarios surgió la propuesta para que nosotros como docentes y garantes de los derechos humanos de nuestros alumnos, hagamos lo posible desde nuestra función para que en nuestra comunidad escolar disminuyan esas desigualdades a las que se tienen que enfrentar en la vida tanto alumnos, como padres de familia y docentes.

En el marco de estas actividades pude observar que la mayoría de docentes tenemos las ganas y la disposición de mejorar nuestra práctica relacionada con la convivencia que se expresaban en diversos comentarios cuando ocurrían eventos desagradables por situaciones que no ameritaban el desgaste emocional de las partes. Comentarios hechos por una profesora el 25 de abril cuando nos poníamos de acuerdo para festejar el día de la niñez “ay ya, de verdad nos podríamos evitar todo esto, el ambiente es desagradable” y otro profesor comentó: “¡¿es enserio, debemos cambiar nuestra actitud, venir así es muy desgastante?!”, en esa misma semana pero del 27 de

abril, al final de la jornada escolar y estando reunidos en el patio frente a la dirección afinando detalles para recibir a las y los niños en su día, una profesora argumentó: “Mañana vengamos con buena actitud para que no se haga pesado” y otra respondió: “¡si, por favor!”. En ese tenor, el 4 de mayo otra docente se dirigió a mí para manifestarme que se ha sentido desanimada y sin ganas de dar propuestas porque el ambiente escolar es muy feo, pareciera que lo revisado no tuvo impacto, aunque menciona lo contrario, sólo que cada integrante del colectivo debe modificarse para que el otro compañero cambie.

También el 11 de mayo después de realizar el festival del día de las madres, nos reunimos para evaluar la actividad y dialogar de ese clima que se respira en la escuela. Una profesora expresó: se realizaron actividades para comunicarnos de forma no violenta, pero parece que sucedió el efecto contrario. No compañeros, demos vuelta a la página, borrón y cuenta nueva, iniciemos de cero a partir de mañana”. Otra docente dijo: “es muy feo venir a trabajar así, sólo son 4 horas, hagámoslo sencillo, yo pongo de mi parte”, otra profesora comentó: “creo que de mi parte me he estado dirigiendo con respeto al profesor V a pesar del conflicto que tuvimos la semana pasada, se deja atrás y vamos a continuar, dejemos atrás la forma en que llegó la directora, eso ya debemos superarlo” pero me extraña que la subdirectora P que ya lleva más tiempo aquí y trabajó al lado de la maestra J, no oriente a la directora para ayudar a resolver los conflictos con los docentes, por eso sugiero que nos comuniquemos a través de diálogo de forma asertiva y no violenta”, finalmente otra docente mencionó que utilicemos el esquema de comunicación no violenta para resolver los conflictos con cada profesor de manera personal sin exhibirlo en el colectivo y los demás asintieron con la cabeza.

De lo anterior puedo concluir que el colectivo docente se encuentra en un proceso de acomodación y configuración durante el cual se están presentando resistencias propias del mismo proceso de formación, sin embargo puedo apreciar que esa desestabilización del sistema disposicional de los profesores responde a lo esperado en el dispositivo, debido a que al introducir pautas diferentes en un sistema que ha funcionado de cierta manera, se generan crisis o desestabilidad entre los miembros que lo integran, ya sea para generar un cambio o para retomar su equilibrio y volver a funcionar como lo estaban haciendo. Como lo señala Yuren et al. (2005) “la formación implica procesos de subjetivación y en la reestructuración de sus formas de identificación”. p. (28)

CAPÍTULO 6. TERCERA FASE DEL DISPOSITIVO: LA REFLEXIÓN/FORMACIÓN

En esta fase se llevó a la práctica el proceso reflexivo y formativo de los participantes.

Propósitos específicos:

- Propiciar un encuentro dialógico entre docentes para intercambiar opiniones considerando la modificación de práctica individual y colectiva para mejorar el clima escolar
- Evaluar las actividades realizadas en la intervención, para definir compromisos individuales y grupales que fortalezcan la convivencia, y establecer acuerdos que sean revisados a lo largo del ciclo escolar.
- Proponer la elaboración de la visión y la misión de la escuela en comunidad docente para crear identidad como grupo.

El proceso de reflexión se realizó con aportaciones de profesores y directivos en un espacio dialógico donde se definió una meta en común, se construyeron los “Acuerdos de convivencia” (Figura 2), se realizó un cuestionario final titulado “*Evaluación de acciones de formación*” (Anexo 8) y se proyectó construir la visión y la misión de la escuela en el Programa Escolar de Mejora Continua.

El encuentro para la reflexión se realizó en dos sesiones del Consejo Técnico Escolar. Se destinaron 45 minutos de cada sesión para realizar un encuentro dialógico con el colectivo docente con la finalidad de intercambiar opiniones y evaluar lo vivido hasta este momento en la convivencia. En cada una de esas sesiones, 15 minutos se emplearon para continuar con la presentación de tres docentes en la parte de “*Conociéndonos*”. En la primera sesión de reflexión se construyeron en plenaria los “*Acuerdos de convivencia*” para la comunidad docente y se acordó construir la visión y la misión de nuestra escuela. En la segunda sesión se respondió el cuestionario “*Evaluación de acciones de formación*” (Anexo 8) y después se intercambiaron opiniones al respecto.

Se finalizó con la firma de cada uno de los integrantes al margen de los acuerdos de convivencia y quedándose con una copia del documento.

Figura 2

Acuerdos de convivencia

<p style="text-align: center;">ACUERDOS DE CONVIVENCIA</p> <p>Como colectivo docente intentar protegernos y/o apoyarnos para salvaguardar nuestra integridad.</p> <p>Ser cordiales y saludarnos entre compañeras y compañeros.</p> <p>Tener atenta escucha cuando otra compañera o compañero está hablando.</p> <p>Ser asertivos para comunicarnos y utilizar el proceso de comunicación no violenta.</p> <p>Respetar los acuerdos y realizar procesos de consenso en proyectos que involucren a todo el colectivo docente.</p> <p>Abrir los espacios de tiempo para poder planificar, organizar y comentar asuntos urgentes.</p> <p>Dar un trato de equidad y respeto entre todo el colectivo docente.</p> <p>Cumplir con la responsabilidad que existe en cuanto al cuidado del recreo y áreas en común.</p> <p>Implementar y apoyarnos entre docentes con estrategias para contener y mejorar la disciplina grupal.</p> <p>Involucrar a los ASP para la vigilancia de sanitarios durante el recreo.</p> <p>A partir de las 12:30 nadie permanecerá dentro de las aulas.</p>
--

Fuente: elaboración propia

6.1 La experiencia de intervención

Como subdirectora de una escuela primaria tienes ciertas facultades y funciones que te permiten interactuar con la comunidad educativa alumnos, padres de familia, docentes frente a grupo, docentes de educación física, docente especialista de la UDEEI, directivos y personal de supervisión, lo que te da una perspectiva general del ambiente que se vive en el centro educativo. Esta facultad me dio la oportunidad de observar la manera en que se dan las interacciones entre los miembros que la conforman. Al iniciar

el trabajo de investigación para la primera parte del dispositivo, me di cuenta de que había una gran necesidad de cambio, reconocido también por la mayoría de mis compañeros docentes en diferentes charlas, ya que el ambiente que se percibía era negativo; aunque el trabajo se realizaba, el clima institucional no era favorable para construir una convivencia armónica.

Al platicar con la directora y con algunos docentes coincidimos en que era necesario hacer algo, por lo que, la directora me concedió las facilidades para empezar el trabajo de diagnóstico con el propósito de identificar las necesidades del colectivo docente para trabajar de manera colaborativa en un ambiente favorable para la convivencia y las relaciones laborales que impactaran en la comunidad.

Se inició con la elección de las técnicas de recogida de datos: seis entrevistas estructuradas a docentes elegidos intencionalmente de acuerdo con sus años de antigüedad, dos observaciones ampliadas, dos cuestionarios y una narrativa autobiográfica personal.

Cuando se realizó la selección de las personas a entrevistar, primero se platicó con cada una de ellas y se les explicó que el propósito era conocer su percepción y punto de vista acerca de la convivencia entre docentes y directivos dentro del plantel. Se acordó un día y una hora propuesta por ellas y ellos de acuerdo a sus tiempos, en los que yo me adapté con los cinco profesores de grupo, sin embargo con la directora fue diferente, pues cambió la fecha en siete ocasiones para realizar su entrevista.

Para las observaciones participantes no hubo mayor problema, ya que se obtuvieron sin restricción alguna. Los cuestionarios se aplicaron de manera anónima, el

primero se les entregó de manera personal a las y los docentes que quisieron participar al inicio de la jornada escolar y lo devolvieron contestado a la hora de la salida, colocándolo dentro de un sobre; el segundo cuestionario se realizó en una actividad dentro de una sesión de Consejo Técnico sin que tuvieran que escribir su nombre, esto dio apertura para que contestaran con mayor libertad.

Las actividades de la fase de intervención permitieron encuentros dialógicos entre docentes, aunque se presentaron algunas contingencias durante el desarrollo, y el retraso de una actividad porque me contagié de covid-19, la parte llamada “*conociéndonos*” se realizó con normalidad en la sesión a la que no asistí y se programaron otros tres integrantes para presentarse la siguiente sesión.

Esta fase del dispositivo se convirtió en un desafío, dadas las condiciones por la que transitaba el colectivo docente, sin embargo, a medida que se desarrollaba, fui adquiriendo mayor seguridad y confianza, al observar la disposición de las y los compañeros, más bien fue todo un trabajo personal para modificar mis actitudes y mi práctica, también enmarcadas en la misma dinámica del colectivo docente que permitían que las cosas siguieran funcionando de la misma manera. No obstante, ante semejante reto y responsabilidad, después del nerviosismo, sufrí y disfruté cada sesión en donde participé dirigiendo las acciones de formación, pero a medida que transcurría el tiempo y observaba modificación desde las palabras utilizadas en otros compañeros para comunicarse, aunque sea una sola palabra, una sola actitud diferente como muestra del cambio para mejorar nuestra convivencia, me llenaba de satisfacción.

Es algo muy raro porque después de todo, observo aunque caigamos en situaciones conflictivas entre compañeros, ahora nos esforzamos para detenernos,

utilizar el esquema de comunicación no violenta y tomar conciencia de nuestras actitudes para modificarlas en ese momento y reconocer que el trabajo con los otros implica una responsabilidad personal constante ya que mis acciones afectan a la comunidad educativa.

6.2 Conclusiones de la Formación/Reflexión

Se realizó un proceso formativo en los integrantes del colectivo docente para atender las necesidades de comunicación entre directivos y docentes mediante herramientas de comunicación no violenta, afrontamiento del conflicto y derechos humanos teniendo como eje principal la dignidad humana para favorecer sus relaciones de convivencia.

La reflexión se conoce como un proceso metacognitivo, es decir, como la capacidad de analizar los procesos de pensamiento y la forma de aprender. Durante el desarrollo de este proceso, se logra una mayor comprensión de uno mismo y de la situación, principalmente debido a que el sujeto aprende a reconocer sus valores y creencias personales, necesarios para ser capaz de desarrollar la autoeficacia y así lograr ser un aprendiz autorregulado, conociendo sus propias capacidades y límites en el momento de tener que enfrentarse a una situación particular (Letelier-Farías et al., 2020)

El proceso de reflexión contempla tres etapas: hacer, revisar y planificar. Corresponde a un modelo cíclico que puede ocurrir un sinnúmero de veces: realizar el procedimiento una primera vez, revisar los resultados y determinar si se realizó de la manera correcta o no, y finalmente, planificar la realización del procedimiento una siguiente vez y hacerla de otra forma si es necesario. De esta manera, el enfoque

formativo que se utiliza para facilitar el proceso de reflexión depende tanto de los resultados que se pretende obtener como de la persona a que la recibe.

Es importante mencionar que la reflexión se fue dando a la par de la formación, al final de las actividades programadas de cada sesión cuando por voluntad propia alguien compartía su experiencia personal en plenaria y estas se tomaban como base para construir acuerdos grupales durante el proceso constructivo de una nueva convivencia o en los aspectos técnico-pedagógicos, en beneficio de la comunidad escolar.

La formación es un proceso de desestabilización en la disposición de los sujetos y esta, se hace notoria en la reflexión del colectivo docente, al mostrar el esfuerzo por comunicarse de manera asertiva y no violenta cuando se requiere hacer alguna aclaración o afrontar un conflicto. También se observó esa disposición abriendo canales de comunicación empezando por la directora quien mostró gran interés y disposición al cambio desde que reconoció en Consejo Técnico que se había equivocado en algunas decisiones por lo que comenzó realizando procesos de consenso en actividades que demandaban el trabajo colaborativo, lo que motivó a las y los profesores a dar propuestas y tomar en cuenta el punto de vista del colectivo. De esta manera, por primera vez se construyeron acuerdos de convivencia en nuestra comunidad docente, acordando revisarlos al inicio del próximo ciclo para ajustarlos.

CAPÍTULO 7. RESULTADOS

Como se mencionó en la metodología, esta investigación es de tipo exploratoria y descriptiva, se centró en identificar cómo son las relaciones de convivencia entre la comunidad docente conformada por directivos y profesores para fortalecerla en un proceso formativo que permitiera construir una convivencia con enfoque de derechos humanos, a partir de un diagnóstico, una intervención y una evaluación final.

Para conocer las relaciones de convivencia, se atendieron tres dimensiones de análisis: Habilidades Socioemocionales, Abordaje del Conflicto y la Institucionalización, con dos categorías cada una: comunicación asertiva y malestar docente, procesos de consenso y respeto de acuerdos, gestión directiva y clima escolar, respectivamente.

El análisis de los datos obtenidos en el cuestionario de evaluación final se realizó a través de un análisis de contenido y con el apoyo del software Atlas.ti, que es una herramienta tecnológica que sirve como apoyo para organizar la información en investigaciones cualitativas.

Se muestran enunciados de las palabras escritas por cada participante referentes a cada categoría. Además, con argumentos inéditos surgió una nueva dimensión a la que le asigné el nombre de *Modificación en la Práctica* conformada por dos categorías: *disposición al cambio* y *reflexión individual*. Así, los resultados se presentan con argumentos hechos por integrantes de la comunidad docente correspondientes a cada categoría.

Para la identificación de los docentes que realizaron el cuestionario se construyó un código de la siguiente manera: el participante D (directivo), SD (subdirector), PG

(profesor de grupo), PF (profesor de Educación Física), PU (profesor de la UDEEI) y género f (femenino) o m (masculino), C (cuestionario) y el número de cuestionario o caso (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17 y 18) como PGfC8.

En los gráficos presentados se puede observar la recurrencia de respuestas que se obtuvieron para categoría y el número de cuestionario en el que aparece.

7.1 Comunicación asertiva y Malestar docente

En la dimensión de Habilidades Socioemocionales se integra la *Comunicación Asertiva* y 18 de 20 docentes manifiestan que la comunicación ha mejorado pero hace falta seguir practicando los elementos de la Comunicación No Violenta para evitar enfrentamientos y solucionar los conflictos a través del diálogo (Figura 3), También lo mencionaron estas docentes:

“Se ha tratado de mejorar la comunicación de manera asertiva, si han tenido impacto, me ayuda a reflexionar en cómo se dicen las cosas y de qué manera se pueden sentir las otras personas cuando me comunico con ellas”. PGfC6

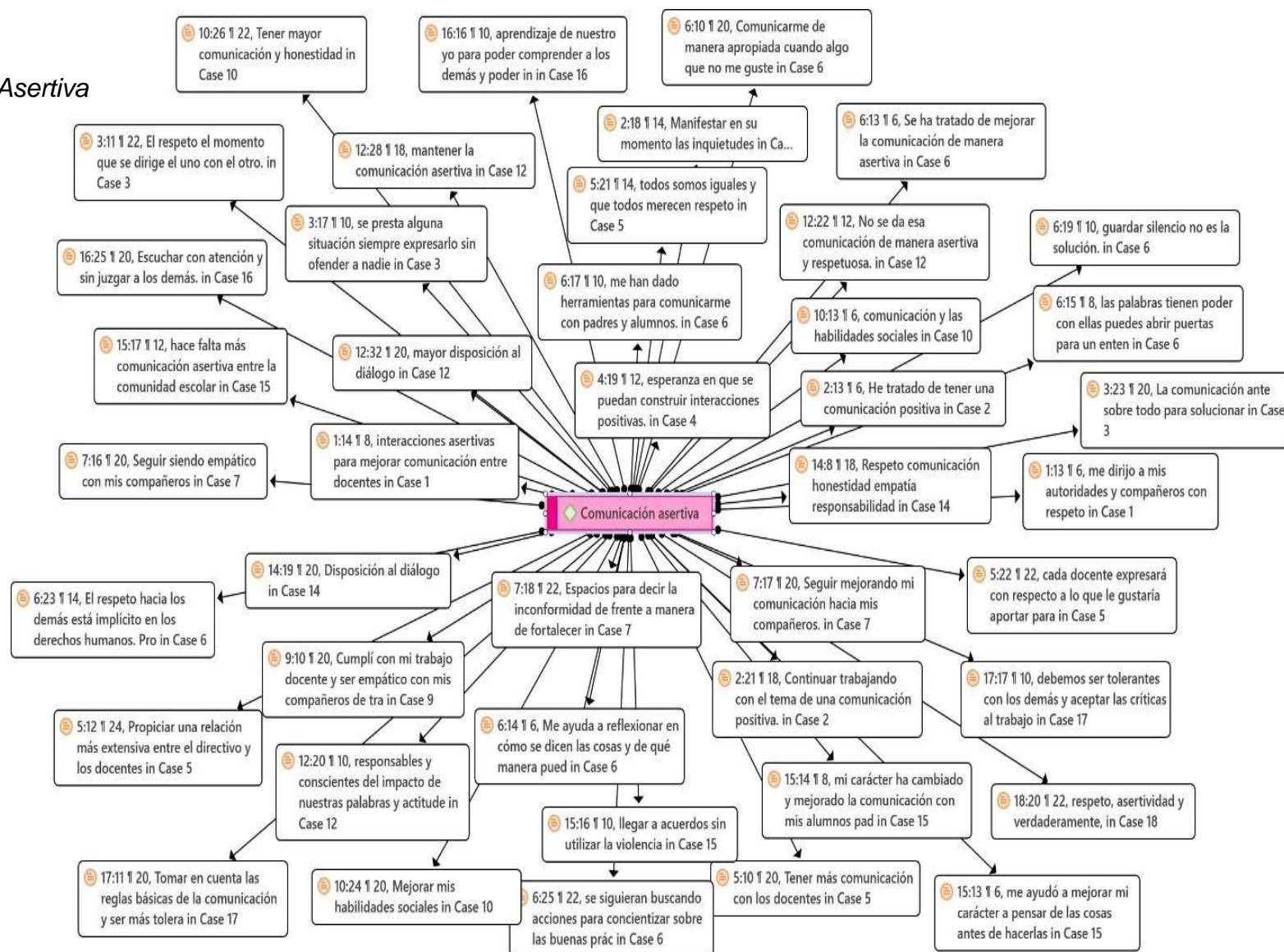
“Sí, ha venido retroalimentar el respeto que ya se manejaba para con los alumnos padres de familia y viceversa”.PGfC12

“Me ha permitido no tomar las cosas de manera tan personal y dar el punto justo a las cosas de trabajo”. PGfC16

“Sí, para la mejora en la interacción con profesores y alumnos me ha evitado problemáticas en mi quehacer diario”. PEFfC17

Figura 3

Comunicación Asertiva



Fuente: Elaboración propia

En la categoría de malestar docente, se observó un notable descenso en la recurrencia de profesores que lo siguen manifestando, disminuyeron los argumentos que se enfocaban en que el origen o causa de ese sentimiento era provocado por el cambio de directora, ahora se desencadena por situaciones que se presentan en las interacciones entre profesores como el incumplimiento de algunos compañeros para realizar el trabajo. (Figura 4)

“Todo depende de nosotros, de nuestra educación como persona y profesional” PUfC1

“Se debe demostrar en la práctica, el cumplimiento de compromisos” PGfC3

“Se han presentado situaciones que a mi parecer han sido desiguales” PGfC14

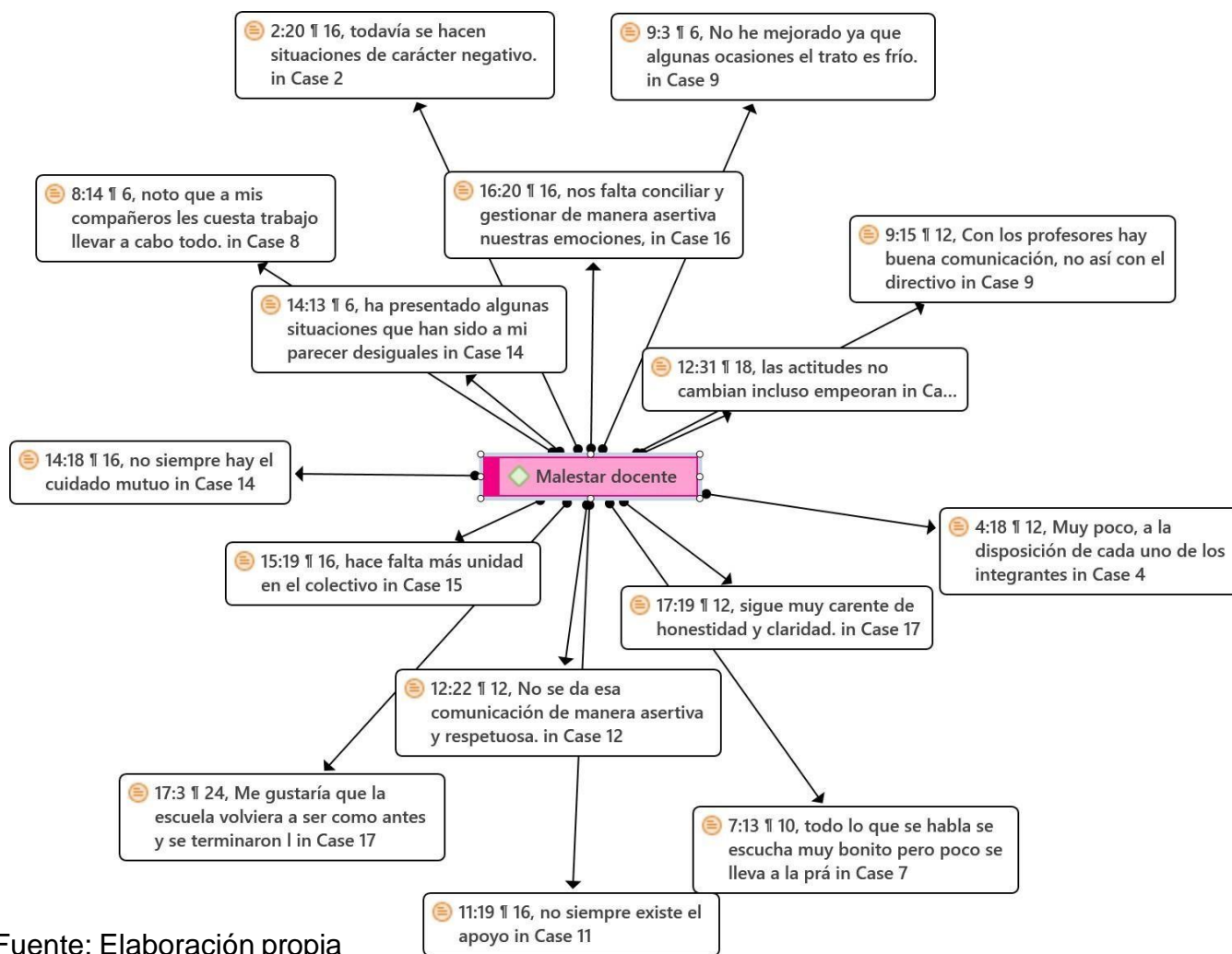
“En algunas ocasiones el trato es frío” PGfC9

“Se hacen acuerdos y compromisos sin que se lleven a la práctica” PGfC12

“Hace falta tomar una actitud positiva al trabajo para sumar en lugar de restar” PGfC16

Figura 4

Malestar docente



Fuente: Elaboración propia

7.2 Respeto de acuerdos y Procesos de consenso

En la dimensión de *Abordaje del Conflicto*, la mayoría de los docentes expresó que éstos se originaban porque no se realizaban procesos de consenso y generalmente no se respetan los acuerdos, después sólo se evadían, por lo tanto, iban creciendo, afectando la comunicación y la convivencia docente. Después de la intervención mencionan que ha mejorado la situación en cuanto al respeto de acuerdos, pero hace falta seguir trabajando desde el plano personal para alcanzar los objetivos comunes.

Así lo expresaron estos docentes:

“todo depende de nosotros, de nuestra educación como personas y profesionistas que somos” PUmC1

“si pensamos antes de hacer las cosas podemos solucionar conflictos de manera pacífica y llegar a acuerdos sin utilizar la violencia” SDmC15

“para poder lograrlo es necesario, leer, conocer, reflexionar y encaminar mis acciones hacia un cambio que me permita una mejor convivencia y claro, como todo proceso tomará tiempo”. PGf16

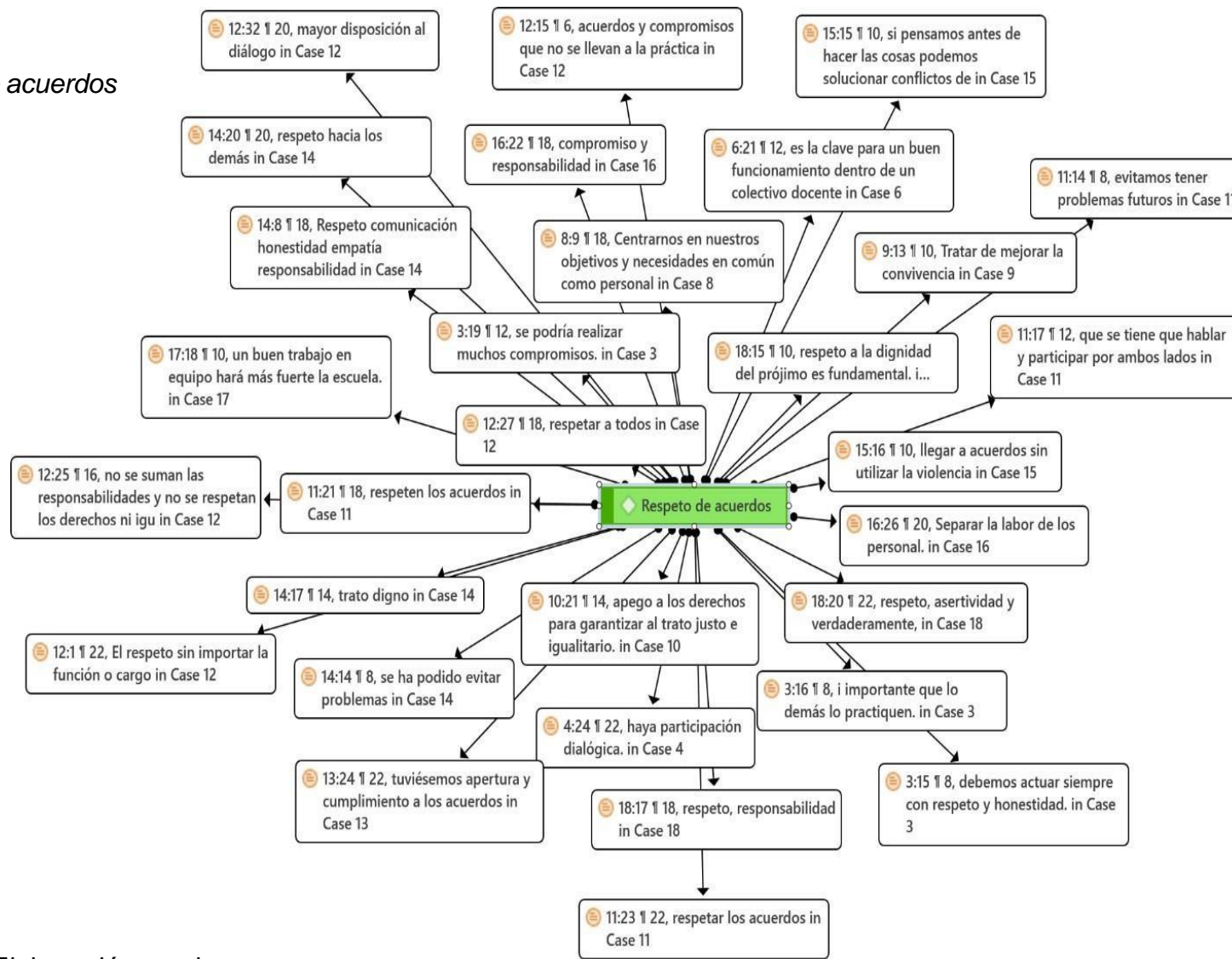
“debemos ser tolerantes con los demás y aceptar las críticas al trabajo, tener siempre en cuenta que un buen trabajo en equipo hará más fuerte a la escuela”.

PFf17

La mayoría de los docentes manifestó propuestas y compromisos personales para tener actitudes diferentes ante los conflictos mediante el respeto de acuerdos y procesos de consenso. Figura 5 y Figura 6.

Figura 5

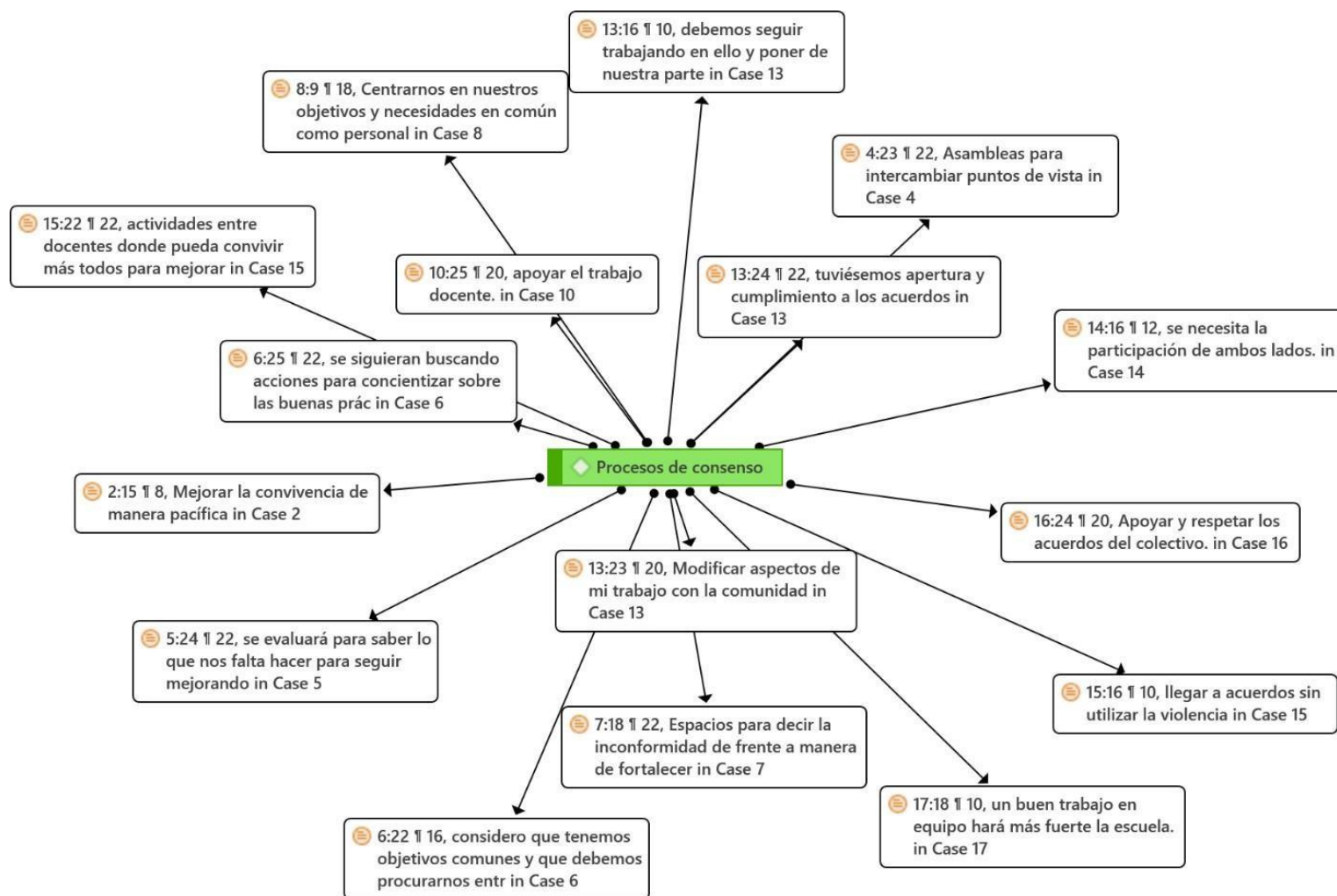
Respeto de acuerdos



Fuente: Elaboración propia

Figura 6

Procesos de consenso



7.3 Gestión directiva y Clima escolar

La institucionalización es la tercera dimensión construida en el diagnóstico, está integrada por las categorías de Gestión directiva y Clima escolar. En cuanto a la gestión directiva, sólo dos profesoras continúan mencionando que se deben modificar la actitud de la directora (figura 7). Algunos docentes manifestaron que falta hacer más para cambiar el clima escolar, reconocen que las actividades han contribuido a mejorar las relaciones de convivencia aunque a veces pareciera que se obtuvo el resultado contrario, dado que cada uno está tratando de transformar su práctica en beneficio de todo el colectivo ya que se asume que es responsabilidad de todos construir la convivencia (figura 8). Así lo expresaron estos docentes:

“se tiene una mala percepción de las cosas que se escuchan, sin embargo, poco a poco se han ido cerrando filas para mejorar”. PFfC17

“el proceso te da elementos para conocer las características que incitan a una comunicación violenta y de esa manera evitarlos”. PGf18

“Aún todos debemos seguir trabajando en ello y poner de nuestra parte”. PGfC13

“Mientras no seamos responsables y conscientes del impacto de nuestras palabras y actitudes hacia los demás y no comencemos con el cambio de actitud y respeto para nosotros mismos, no lo podremos dar a los demás” PGfC12

Figura 7

Gestión directiva

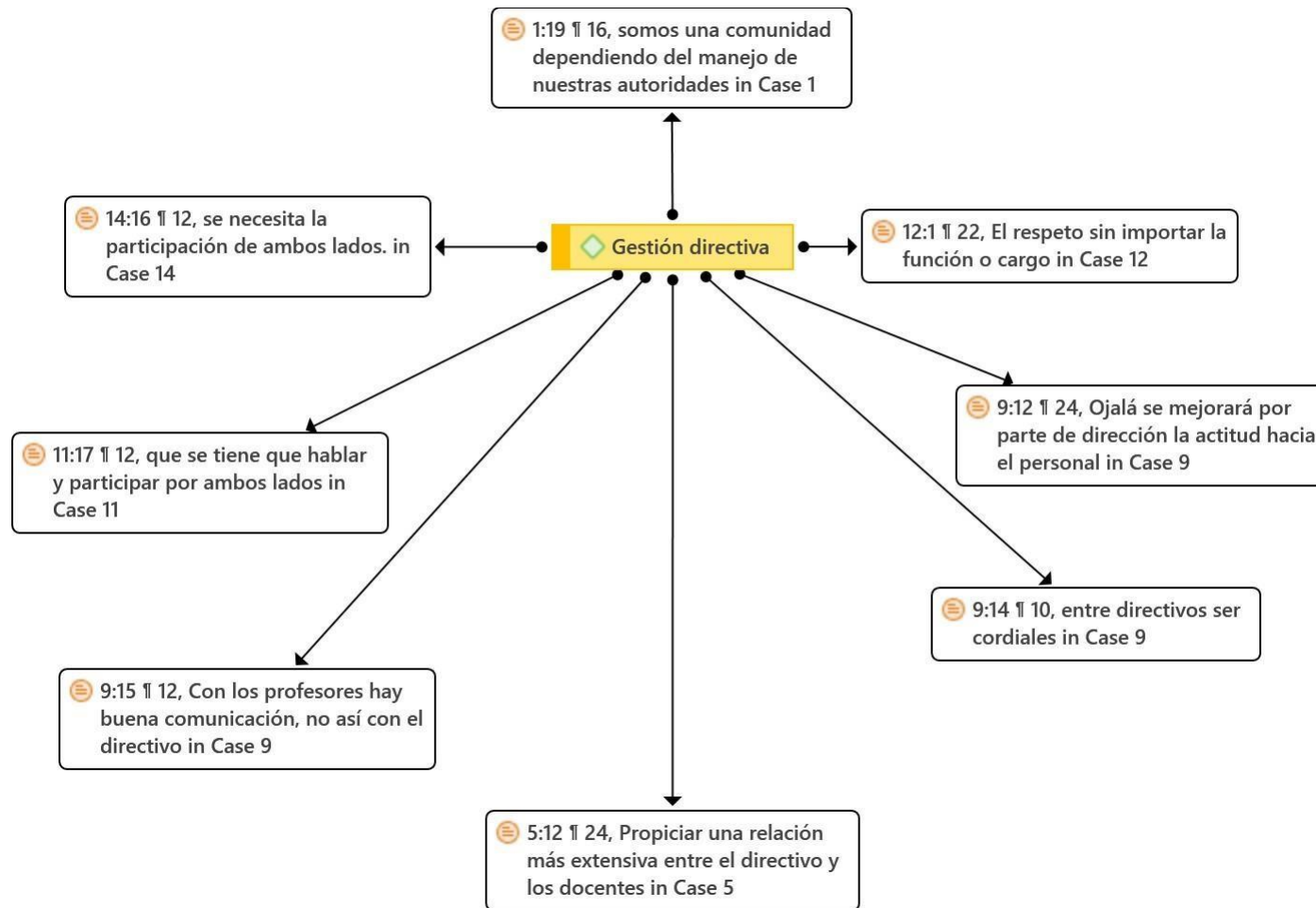
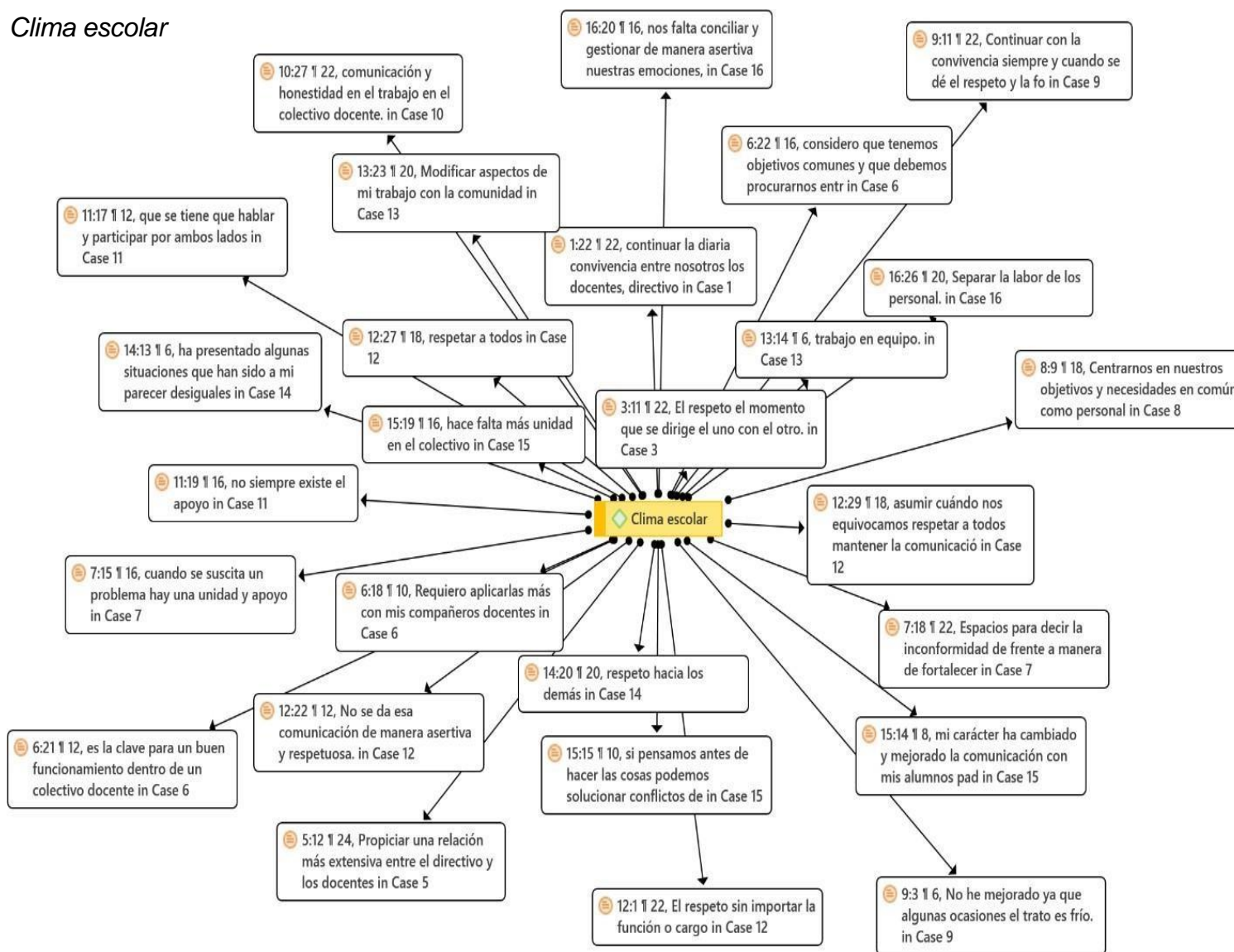


Figura 8

Clima escolar



7.4 Reflexión individual y Disposición al cambio

La nueva dimensión *Modificación de la práctica*, incluye las categorías de *Reflexión individual* y *Disposición al cambio*. Estas categorías se construyeron a partir de lo expresado por los docentes en la evaluación final, en donde sus respuestas indican que se ha hecho un trabajo reflexivo de manera personal para mejorar las relaciones de convivencia (figura 4 y figura 5).

Como lo expresan estos docentes:

“Cuesta trabajo llevarlo a cabo pero creo que con práctica será muy beneficioso para mejorar la convivencia”. SDmC4

“Sí, pude percatarme que mi comunicación y las habilidades sociales básicas forman parte de la mejora de mí ámbito laboral. Es parte de la formación como docente y el hecho de cómo comunicar” DfC10

“Me gustaría conocer más de los temas para aplicarlo en mi día a día”. PGfC11

“Cumplir con mi trabajo docente y ser empático con mis compañeros de trabajo, contribuir con la convivencia siempre y cuando se dé el respeto y buen trato”. PGfC9

“Identificar qué aspectos realizo y cuáles podría mejorar. Realizar ejercicios de conciencia del otro”. PFmC8

“Seguir siendo empático con mis compañeros y seguir mejorando mi comunicación con mis compañeros” PFmC7

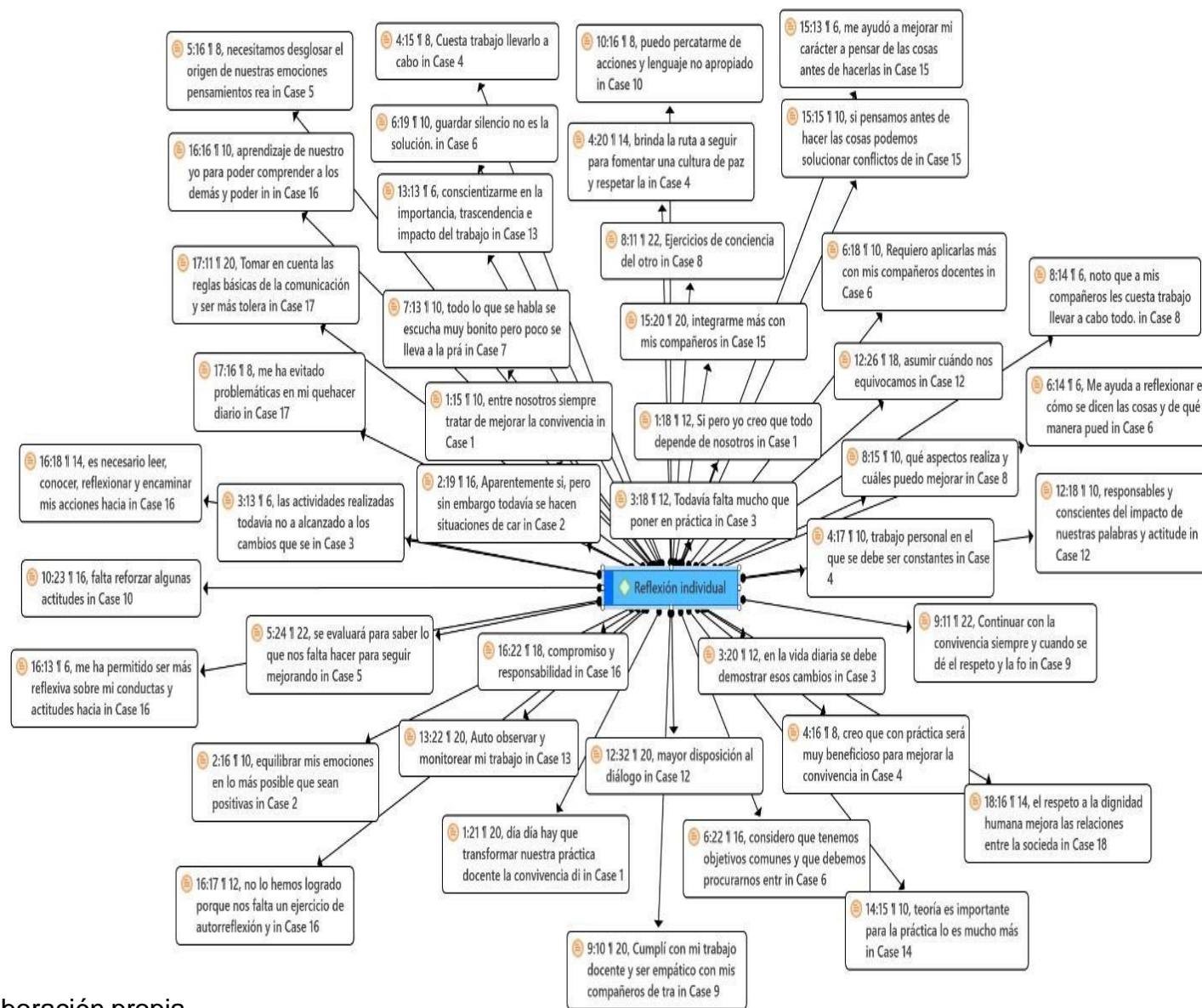
“Me ha dado herramientas para comunicarme con padres y alumnos, requiero aplicarlas más con mis compañeros docentes”. PGfC6

“Tendríamos que conocer otras estrategias de comunicación asertiva, revisar todos los aspectos que bloquean esa comunicación y trabajar en cada una de ellas”.
PGfC5

“Considero que es un trabajo personal en el que se debe ser constantes para que haya una configuración de mi propia práctica”. SDfC4

Figura 9

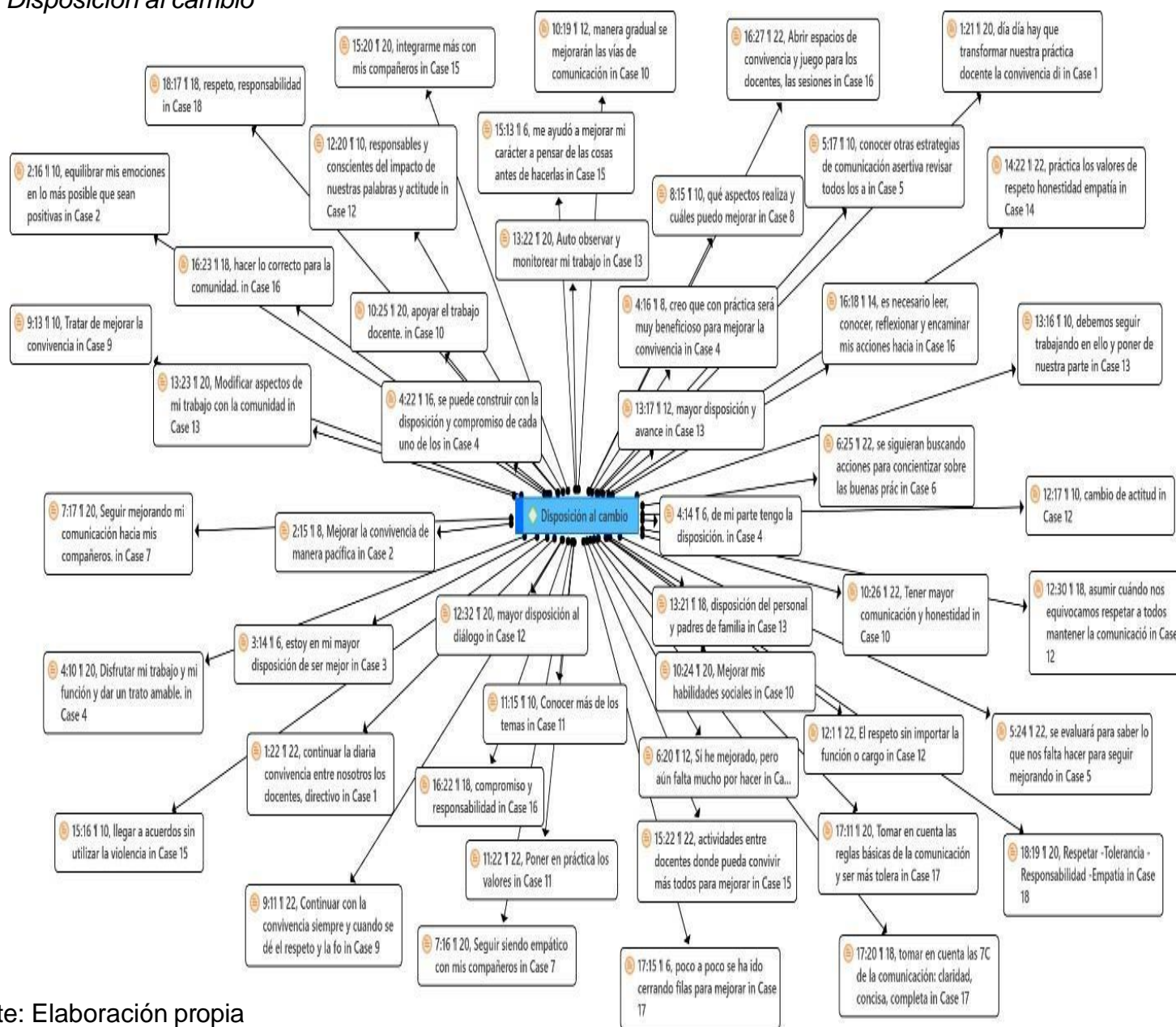
Reflexión individual



Fuente: Elaboración propia

Figura 10

Disposición al cambio



Fuente: Elaboración propia

REFLEXIONES FINALES

Durante el desarrollo de este dispositivo se ha planteado un proceso de formación para construir una convivencia con enfoque de derechos humanos entre los miembros de un colectivo docente que impacte en la comunidad escolar.

Desde el diagnóstico se observó que una de las principales carencias y al mismo tiempo necesidades del colectivo docente, era la comunicación. Si bien es cierto aún se suscitan algunos conflictos verbales entre acusaciones, reclamos, desacuerdos, disgustos, desaprobación, propios de la interacción que se vive en el contexto escolar, es notorio que se busca la conciliación a través de estrategias de comunicación no violenta.

Se consideró a la pandemia como una variable transversal durante el desarrollo del dispositivo puesto que se modificaron las formas de convivir, impacto de manera insólita emociones en todas las personas, la comunidad escolar no fue la excepción, por lo que el hecho de aprender a gestionar las habilidades socioemocionales es imprescindible dentro del ámbito escolar ya que se ocasionaban conflictos desde la colocación y uso del cubrebocas hasta el hecho de ocultar estar contagiado por temor al señalamiento en vez de asumir la responsabilidad para el cuidado mutuo.

Los resultados muestran que hubo un proceso reflexivo en la comunidad docente, sin embargo, para que sea significativo y provoque cambios durante periodos de tiempo largos se necesita constancia del grupo. En este caso, el proceso fue realizado al encontrar en su totalidad respuestas afirmando tener conciencia sobre la necesidad de

mejorar la comunicación y actitudes ante el conflicto desde lo individual para que impacte en la comunidad docente. A través de la intervención, se consiguió que cada uno de los participantes lograra reflexionar cayendo en cuenta de la importancia que implica la forma en que comunican sus necesidades, ideas, sensaciones con relación al trabajo docente en general, revisando como se hizo en alguna ocasión, observando los resultados para que en la siguiente vez se haga de manera diferente.

Así mismo, los profesores mencionaron tener disposición al cambio pero reconocen que como parte de un colectivo docente, es indispensable que se construya en comunidad; desde esta perspectiva, la mejora de la convivencia no puede ser considerada una experiencia aislada o puntual que involucre a unos pocos profesores. La voluntad de optimizar la calidad educativa se constituye como una señal de identidad permanente de cada escuela.

Como menciona Murillo y Krichesky (2012), impulsar y sostener procesos de cambio en las escuelas requiere entusiasmo, voluntad, compromiso y ganas de aprender a hacer mejor las cosas.

También se puede observar en los resultados que algunas categorías, como malestar escolar y gestión directiva, han disminuido de manera significativa, a través del proceso reflexivo, lo que ha servido para comprender que el cambio abrupto de director, no es en sí la causa del funcionamiento escolar ni necesariamente lo que provoca los conflictos verbales, mismo que se puede observar en la nueva concepción de gestión directiva y clima escolar, pues el colectivo docente ya no identifica a la directora como la única causante de este conflicto.

Sin embargo, se recomienda tomar en cuenta la preparación profesional, habilidades de gestión escolar y liderazgo de la persona que ocupan el equipo directivo, por ello, se debe profundizar la investigación en contextos escolares que cuenten con un director con estas aptitudes, así como realizar intervenciones enfocadas en la formación de habilidades socioemocionales e inteligencia emocional en los colectivos docentes.

Pues bien, considerando los avances que se lograron con esta intervención se puede mencionar que es este el punto preciso en donde las y los profesores pueden complementar sus estrategias y herramientas comunicativas, estableciendo códigos de comunicación que coadyuvan a formar comunidad.

Es decir, este dispositivo de formación ha logrado desestabilizar el sistema disposicional de los docentes para desarrollar relaciones de convivencia con enfoque de derechos humanos, manifestándose en un clima escolar favorable, si bien no está terminado por ahora, se han sentado las bases para que se siga construyendo y mejorando, esto a través del ensayo y error en la interacción docente que se ha hecho presente a lo largo del lapso en que se ha desarrollado este trabajo.

REFERENCIAS

- Abero, L. (2015). La investigación-acción como estrategia cualitativa. En Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García-Montejo, S., y Rojas-Soriano, R (Ed.), *Investigación Educativa: abriendo puertas al conocimiento* (pp. 119-132). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Acuerdo 96. [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias. 7 de diciembre de 1982. DOF 07-12-82.
- Acuerdo 97. [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas Secundarias Técnicas. 3 de diciembre de 1982 DOF 03-12-82.
- Acuerdo 98. [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria. 7 de diciembre de 1982 DOF 07-12-82.
- Álvarez-Gayou, J. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Educador.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I. Cuadros, O. y Nuñez, C. (2018). Significados Atribuidos a la Convivencia Escolar por Equipos Directivos, Docentes y Otros Profesionales de Escuelas Chilenas. *Psykhé*, 21(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>

Barragan A. (2021). Florecimiento y salud mental óptima en tiempos de COVID-19. *Psicología Iberoamericana*, 29(1).

<https://www.redalyc.org/journal/1339/133967526004/133967526004.pdf>

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España. Paidós.

Balluerka-Lasa, N., Gómez-Benito, J., Hidalgo-Montesinls, M. D., Gorostiaga-Mantrrola, A., Espada-Sánchez, J. P., Padilla-García, J. L., y Santed-Germán, M. A. (2020). *Las consecuencias psicológicas de la COVID-19 y el confinamiento* [Informe de Investigación]. Servicio Publicaciones de la Universidad del País Vasco.

<https://www.ehu.es/documents/10136/14449156/Consecuencias+psicol%C3%B3gicas+COVID-19+PR3+DIG.pdf/90d9172a-49cf-dee4-e693-d3a79fcbc9f8>

Bauman, Z. (2008). *Comunidad: En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bisquerra, R. (s.f.). *El cuento de la tortuga*. Educación emocional.

<https://www.rafaelbisquerra.com/tecnica-de-la-tortuga/el-cuento-de-la-tortuga/>

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra-Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.

<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Camps, V. (1990). *Virtudes Públicas*. Madrid: Espasa-Calpe. S.A.

Cascón, F. (1990). *Educación en y para el conflicto* [ponencia]. Catedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Facultad de Ciencias de la Educación. Edificio G6. Universidad Autónoma de Barcelona.

Cascon, F. (2020, 19 de junio). *Educación en y para el Conflicto desde la Formación Cívica y Ética* [webinar]. Editorial Esfinge.

https://www.youtube.com/watch?v=9ZmOzGNjPw4&ab_channel=EditorialEsfinge

Chávez-Romo, C., Gómez-Nashiky, A., Ochoa-Cervantes, A., y Zurita-Rivera, U. (2016). La Política Nacional de Convivencia Escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica. *Posgrado Y Sociedad Revista Electrónica Del Sistema De Estudios De Posgrado*, 14(1), 2–13. <https://doi.org/10.22458/rpys.v14i1.1483>

Chávez-Romo, M. C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Posgrado Y Sociedad Revista Electrónica Del Sistema De Estudios De Posgrado*, 16(2), 1-18. <https://doi.org/10.22458/rpys.v16i2.2268>

Calderhead, J. (1998). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L. Villar (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 21-37). España: Marfil.

Campoy, T. y Gomes, E. (2015). Técnicas e instrumentos de recogida de datos. En A, Pantoja (Ed.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 273-300). Madrid: EOS.

Carson Ryan, W. (1954). Cómo aprende la gente. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana* (OSP); 36 (4). [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/14731/v36n4p408.pdf ;DE](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/14731/v36n4p408.pdf;jsessionid=DE)

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cere, P. (1993). Evaluar el contexto educativo. Documento de Estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Comisión Económica para América Latina-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* [Informe COVID-19]. Naciones Unidas.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Confucio. (551-479 Ac). Historia de los derechos humanos.
<http://www.amnistiacatalunya.org/edu/es/historia/inf-intro.html>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Art. 3º del 15 de mayo de 2019 (México).
- Cova J. (2012). La comprensión de la escucha. *Letras*, 54(87), 98-109.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832012000200005
- Del Cueto, A. (1999). *Grupos, instituciones y comunidades*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
<https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/download/1413/1395/4555-1>

Departamento de Escuelas de Calidad, (2008). *Orientaciones para la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar*. Secretaría de Educación del Estado de México.

De la Torre, P. (2018). *Fundamentos y prácticas de comunicación no violenta*. Arpa.

Rendón, P. (2020, 12 de mayo). *COVID-19: Docentes deben ajustar sus clases a distintos lenguajes y formatos* [comunicado de prensa].
<https://ibero.mx/prensa/covid-19-docentes-deben-ajustar-sus-clases-distintos-lenguajes-y-formatos>

Díaz, L. (2011). *La observación. Textos de apoyo didáctico*. México: UNAM.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro* [compendio]. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
<https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/382ad892-a831-48b9-a36b-74775a0ae531/3-%20%20Elliot-El-Cambio-Educativo-Desde-La-IA.pdf>

Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

Fierro, C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En Furlán, A., y Spitzer, T. (Ed.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp 70-132). México: ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
<https://observatoriomexiquense.edomex.gob.mx/sites/observatoriomexiquense.edomex.gob.mx/files/files/Convivencia-disciplina-y-violencia-en-las-escuelas.pdf>

- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1-18.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467006>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2022). *¿Qué son los derechos humanos?* <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/que-son-derechos-humanos>
- Foucault, M. (1977). El juego de Michel Foucault. En M. Foucault (Ed.), *Saber y verdad* (127-143). Madrid: Ediciones La Piqueta.
- García-Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/ evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1(1), 1-47.
https://www.academia.edu/8713679/EL_CUESTIONARIO_COMO_INSTRUMENTO_DE_INVESTIGACION_EVALUACION
- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México. CONACULTA-ITESO.
http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/estsoc/pdf/estsoc_5/236.pdf
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós, S.A.
- Gómez-Gloria, J. y Caso-López, A. A. C. (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: experiencia de docentes de secundaria. *Sinéctica, Revista*

Electrónica de Educación, (57), e1276. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-016)

Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, LV(64), 3–25. <https://www.scielo.org.mx/pdf/dianoia/v55n64/v55n64a1.pdf>

Hoyle, E. (1982). Micropolitics of Educational Organisations. *Educational Management & Administration*, 10(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/174114328201000202>

Ibarra, Lourdes María (2005). *Psicología y Educación: Una relación necesaria*. Félix Varela, Cuba.

Jares, X.R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.

Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana: Editorial Caminos.

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Grao.

Letelier-Farías, R. F., Quiroz-Arriagada, N. D., y Paiyeé-Villegas, P. A. (2020). Desarrollo de procesos reflexivos por medio de innovación didáctica en el logro de habilidades. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 23(4), 219-225. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.234.1074>

Ley General de Educación 2019. Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. 30 de septiembre de 2019. DOF 30-09-19.

López, A. (2020, 24 de marzo). *Anuncio de fase 2 de COVID-19. Conferencia presidente AMLO* [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ApckBHmo0sc>

- Martínez, F. (2002): *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en Ciencias Sociales*. Laertes. Barcelona. España.
- Mertz, C. (2006). La prevención de la violencia en las escuelas. Programa Paz Educa. <https://biblioteca.cejamericas.org/bitstream/handle/2015/4036/violenciaescolar11.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley No20536 "Ley sobre violencia escolar"*. Chile: Ministerio de Educación.
- Muñoz, H. (2002). *Hacia una interculturalidad en la educación*. México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Ediciones Pomares, S.A.
- Nisbett, R., y Ross, L. (1980). *Human inference: strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, HJ: Prentice-Hall.
- Noble, I. (2013, 28 de marzo). Los dientes del Sultán - Cuento Árabe [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=axpYcy4MEdg>
- Organización de las Naciones Unidas. (1999). *Declaración Y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz A/RES/53/243 del 6 de octubre de 1999 en la 53ª Asamblea General de la ONU*. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n99/774/46/pdf/n9977446.pdf?token=bWR2EclajHZJGakbr2&fe=true>

Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Derechos humanos*.

<https://www.un.org/es/global-issues/human-rights>

Ospina, J. (2010). La educación para la paz como propuesta ético-política de emancipación democrática. Origen, fundamentos y contenidos. *Universitas: Revista de filosofía, derecho y política*, 11, 93-125.

<http://hdl.handle.net/10016/8897>

Papadimitriou, C.G. (1996). *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*. McGraw Hill.

Proyecto de Resolución 41 C/COM.ED/DR.1 [UNESCO]. Lanzamiento del Marco de la UNESCO Educación para el Desarrollo Sostenible para 2030. 8 de noviembre de 2021. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379748_spa

Puig R, Josep María. (2003). *Prácticas morales: Una aproximación a la educación moral*. Paidós.

Rando, W. C., y Menges, R. J. (1991). How practice is shaped by personal theories. *New directions for teaching and learning*, 1991(45), 7-14. <https://doi.org/10.1002/tl.37219914504>

Real Academia Española (2021). Definición de convivencia. <https://dle.rae.es/convivir?m=form>

Red Todos Somos Todos. (2020). *Confinamiento y aislamiento*. Plena inclusión España.

https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/plena_inclusion._confinamiento_y_aislamiento.pdf

Rojas, I. O. T, y Sánchez, J. O (2020). *Micropolítica en las instituciones educativas*. Colombia: Universidad del Magdalena.

- Rojas-Soriano, R. (1995). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Rosenberg, M. (2013). *Comunicación no violenta: un lenguaje de vida*. Buenos Aires: Gran Aldea Editores.
- Salgado, D. (2021). Covid-vencia familiar. Recuperado el 4 de diciembre de 2021 <https://www.up.edu.mx/es/noticias/37345/covid-vencia-familiar>
- Santos, M. (2000). *La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas*. Ediciones Aljibe.
- Secretaría de Cultura, (2020, 20 de abril). *Primera Infancia- La otra orilla: cuento en casa- 20.04.2020*. [vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2tExtZdbLOs>
- Secretaría de Educación Pública. (1980). *Manual de organización del plantel educación primaria*. México: DI.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Proyecto a favor de la Convivencia Escolar. Manual para el docente*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Manual para el docente. Educación primaria*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Programa Nacional de Convivencia Escolar. *Fichero de Desarrollo de Competencias Socioemocionales*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. Documento de trabajo de la Dirección General de Desarrollo Curricular*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México*. México: SEP.
- Shibutani, T. (1966). *Noticias improvisadas: un estudio sociológico del rumor*. Medios ardientes.
- Sistema Integral de Información en Web (2021)
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista electrónica de la Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 1-17.
http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Tamayo y Tamayo, M. (1990). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tabachnick, R. y Zeichner, K. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta de clase: Estudios de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos. En Villar, L. (1998). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. España: Marfil, pp. 135-148.
- Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ediciones Morata. S. L.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Valverde, L. A. (1993). El diario de campo. *Revista Trabajo Social*, 18(39), 308-319. <https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>
- Yuren, T., Navia, C. y Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México. Ediciones Pomares, S.A.

ANEXOS

ANEXO 1: ENTREVISTAS

ENTREVISTA NO.1

E1YDIC.MD

Fecha: 29/11/21

E: ¿Qué es la convivencia para ti?

YDIC: Es compartir el espacio con otras personas-

E: ¿Cómo es la convivencia entre el colectivo docente en el plantel?

YDIC: Es mala, no hay comunicación, se siente el ambiente feo y tenso. Y después de lo que pasó con la maestra de danza creo que está peor porque hasta acá se escuchó como el maestro J y la directora le gritaron antes de iniciar la junta. Y yo no creía porque conmigo tanto la directora como ustedes subdirectores son muy amables pero después de escuchar eso pude constatar que si es como dicen los demás, también he visto como la directora me saluda a mí y a otras maestras no.

E: ¿Qué aspectos de la convivencia cambiarías y qué aspectos te gustaría que sucedieran más a menudo?

YDIC: Que se hablaran las cosas y se abrieran canales de comunicación de la dirección hacia los docentes, eso me gustaría que sucediera más.

E: ¿Consideras que la pandemia del Covid-19 modificó la convivencia que tenemos actualmente?

YDIC: Pues yo creo que todos estamos sensibles, tenemos mucha carga de trabajo y pa acabarla, las decisiones de la directora parecen imposiciones porque no toma en cuenta la opinión de los profesores. Pero creo que si ya habíamos superado la forma en que llegó, después de su actitud como que reviven viejos rencores.

E: ¿Qué es el conflicto para tí?

YDIC: Es una situación donde se generan diferentes puntos de vista acerca de algo o las personas involucradas tienen intereses diferentes.

E: ¿Cuáles son los principales conflictos que se presentan en la convivencia?

YDIC: La falta de comunicación, que no se respetan los acuerdos desde la dirección, que no se tomen en cuenta a los profesores para la toma de algunas decisiones y que no se abran canales de comunicación.

E: ¿Cómo se resuelven los conflictos entre el colectivo docente?

YDIC: Creo que no se resuelven porque nadie dice nada solo se comenta entre nosotros pero nada más, con quien deben hablar no lo hacen.

E: ¿Qué sabes de la cultura de paz?

YDIC: Si la he escuchado, pero no sé bien del tema, pero supongo que tiene que ver con la convivencia armónica.

E: ¿Te gustaría contribuir en tu comunidad escolar educando para la paz? ¿Por qué o para qué?

YDIC: Si no implica más trabajo sí.

E: ¿Sabes cuál es la visión y la misión de tu escuela?

YDIC: No.

ENTREVISTA NO.2

E2GCGMD

Fecha: 30/11/21

E: ¿Qué es la convivencia para ti?

GCG: Es poderte comunicar con los demás, el que puedas compartir tus situaciones cotidianas, el que puedas apoyar al otro también, compartir cosas que te han funcionado a ti cuando el otro no puede resolver algo y también del otro hacia ti.

E: ¿Cómo es la convivencia entre el colectivo docente en el plantel?

GCG: Se ha procurado en los CTE, se ha hecho mucha labor en relación a la convivencia pero cada uno tiene su propia manera de ser, su propia manera de percibir las situaciones, últimamente se ha agudizado la situación, la pandemia ha ocasionado que vivamos de una manera distinta la forma de relacionarnos, a distancia, ha ocasionado ciertas fricciones, he de decirlo francamente relacionadas con la disposición en cuanto al horario que con la pandemia se hizo necesario estar disponible las 24 horas al día los 7 días a la semana y provocó enojo de los docentes con las autoridades tanto de

dirección como con autoridades de más arriba, lo digo por si se puede hacer algo, se haga, y eso generó un descontento general. Pero creo que los docentes nos llevamos bien, tenemos una buena relación, regresando a presencial se acomodaron las cosas un poquito y creo que esa sensación de no estar a gusto ha ido disminuyendo. Se sentía tensión en nuestra convivencia durante las reuniones, se percibía que no había convivencia.

E: ¿Consideras que la pandemia del Covid-19 modificó la convivencia que tenemos actualmente?

GCG: Durante el confinamiento la convivencia era una situación muy fuerte, yo no sé si ustedes como directivos lo percibían, porque cada uno lo vivió de diferente manera angustiante, preocupante, estresante y muchas veces no se veía que hubiera empatía por parte de los demás. Parecía que las autoridades no entendían que uno estaba preocupado por la salud propia y de la familia porque no dejaban de pedir trabajo atendiendo a los padres y alumnos 24-7. Regresando a presencial, el ambiente era muy pesado sobre todo porque yo creía que habría un poco más de empatía y comenzar poco a poco; te voy a decir la verdad, esa contradicción de que un día se decía una cosa y al otro día otra, yo creo que tal vez sucedía esto por las indicaciones que bajaban de las autoridades educativas de repente, pero se requiere repensar la forma de comunicar las cosas, como transmitir las a los demás porque así como nosotros estamos trabajando con seres humanos pequeños, ustedes también en dirección están tratando con seres humanos con emociones y sentimientos y cada uno trae sus cargas de afuera, y con estas situaciones uno dice: ¡ay no, yo no quiero entrar! ¿qué otra cosa va pasar? Porque

se pensaba: hoy se dijo una cosa y mañana la cambian, no se respetaron los acuerdos y no se platicaron previamente. Porque sé que alguien debe tomar las decisiones por eso es autoridad, pero yo creo que la manera en que se dicen las cosas puede dar buenos o malos resultados; es como yo cuando le comunico algo a los niños, puede ser que yo crea que está bien pero puede ser que ellos no lo tomen así y que hasta se sientan agredidos.

E: ¿Qué aspectos de la convivencia cambiarías y qué aspectos te gustaría que sucedieran más a menudo?

GCG: Que se respetaran acuerdos, la forma en que se comunican las cosas, la forma de comunicarse con los demás, creo que ahí está el meollo del asunto, el cómo digas las cosas porque te pueden decir algo negativo pero si te lo dicen bonito lo tomas de buena manera pero si te dicen algo positivo de tu persona pero te lo dicen de con una determinada manera hasta te sientes agredido. Y en las tres figuras de dirección nos han hablado de manera golpeada, lo digo para que puedan cambiar. Ya que estamos en estas, te digo: acuérdate cuando eras maestra de grupo, cómo te gustaba que te dijeran las cosas. Yo reconozco que tú siempre has tratado de componer y remediar las cosas entre docentes y dirección pero en algunas ocasiones en vez de corregir o remediar se complicaban y nosotros decíamos: a lo mejor Pili ya se olvidó de lo que es ser docente de grupo y la forma en que nos pide las cosas pues no es la más favorable; el maestro Jorge me parece una persona noble pero también se ha dirigido a nosotros de forma agresiva, pero más tú. Yo a veces me pongo empática con los subdirectores y pienso

que hay cosas que vienen de mucho más arriba y que tienen que salir pero la clave es la forma en que se piden las cosas. Yo creo que en ahora la convivencia entre profesores de grupo es más empática, ahora más que nunca, porque entendemos las situaciones que vive cada quien. Por lo tanto las fricciones existentes actualmente son entre directivos a docentes porque entre profesores no.

E: ¿Qué sabes de la cultura de paz?

GCG: ser empáticos con los demás, apoyar a los demás, empezando por ti mismo, reconociendo que tu solo no puedes y reconocer a los demás que tienen lo suyo y tratar de apoyar cuando se puede, pero tratar de empezar por lo tuyo, porque si no puedes reconocerte, no vas a poder reconocer a los demás ni ser empático con los demás.

E: ¿Te gustaría contribuir en tu comunidad escolar en un proyecto de convivencia y educación para la paz? ¿Por qué o para qué?

GCG: Si, considero que tendría impacto si cada profesor hace la parte que le corresponde empezando por sí mismo para que sea transmitido a los alumnos y padres de familia.

E: ¿Sabes cuál es la visión y la misión de tu escuela?

GCG: no.

ENTREVISTA NO.3

E3AGAMD

Fecha: 30/11/21

E: ¿Qué es la convivencia para ti?

AGA: - pues para mí la convivencia es estar con otros en un entorno agradable donde podamos compartir experiencias de vida para ayudarnos tanto positiva como bueno hacer cosas positivas y también damos apoyo cuando alguno de los participantes dentro de esta convivencia pues encuentra decaído preocupado con algún problema, para mí la convivencia tiene mucho que ver con el dar al otro, reconocer al otro pero también recibir apoyo del otro cuando sea necesario.

E: ¿Cómo es la convivencia entre el colectivo?

AGA pues en general es buena podría mejorar, para mí, pues hay situaciones muy complicadas, hay mucho recelo de algunas personas dentro del colectivo hay hasta cierto punto, cierto favoritismo yo así lo veo no sé si sea la realidad pero así lo veo cierto favoritismo hacia ciertas personas y mucha exigencia hacia otros y eso pues no genera un buen ambiente de trabajo agradable porque pues pero esa es mi percepción, lo que dejamos ver tiene mucho que ver con las reacciones del otro y bueno también mucho hay dos o tres personas en el colectivo que estamos cuidando siempre que hace el otro y no asumimos nuestra responsabilidad de lo que no estamos haciendo y eso hace que solo cumpla con lo que me piden el dirección y ahí muere, o sea no me comunico más allá porque sé que vamos a chocar. Aquí hablo de todos de dirección con ciertos favoritismos y en el equipo de docentes solo veo que algunos compañeros solo están viendo qué hace el otro como la maestra de lectura pero no pido lo que hago yo, y pongo

pretextos paro no hacer lo que me corresponde y eso merma las actividades del colectivo docente creo que nos estamos haciendo lo necesario, creo que nos faltan varios puntos por limar para que vayamos mejor.

E: ¿Crees que esta situación se agudizó a raíz de la pandemia?

AGA: La convivencia ya era así, pero creo que algunas se agudizaron con la pandemia en algunos casos, en otros casos creo que sirvió para unirnos más porque a mí me había tocado ya trabajar en otras ocasiones con otros compañeros tutorando a docentes de nuevo ingreso Y pues como que: si todo está bien no pasa nada o sea como que me decía no te necesito y pero ahora con unas compañeras compañeros que hemos hecho un buen equipo y que ahora sí a ver ¿qué te parece esto? ¿qué te pareció? Como más diferente y hemos abierto canales amistad con personas que ni siquiera lo hubiera pensado e incluso podrían ser mis hijitas. Pero ahora tenemos una convivencia más cercana y ahora sí nada hay más confianza y bueno puede ser difícil algunas de ellas.

E: ¿Qué es el conflicto para ti?

AGA: Es cuando estamos en algún desacuerdo o Queremos dos cosas diferentes para alcanzar un mismo fin, dos pensamientos divergentes que no se ponen de acuerdo.

E: ¿Cuáles son los principales conflictos que se presentan en la convivencia?

AGA: lo que yo he visto es la falta de compromiso en el trabajo o sea que unos nos comprometemos mucho, otros nos comprometemos regular y otros no nos comprometemos nada y eso genera malestar, a lo mejor yo no lo externo pero para mí es un conflicto. El ver que tres o cuatro compañeros estamos bien comprometidos y el resto no están comprometidos entonces el trabajo no se ve y esa propuesta de trabajo

que puede ser todo un éxito para toda la comunidad pues se convierte en un éxito mínimo o solamente focalizado en algunos grupos y eso pues no causa una buena impresión a la comunidad de padres de familia porque ellos aprovechan esa división para pues para entrar y crear más conflicto. La otra es que no empatamos en nuestros intereses y es respetable porque todos somos diferentes pero a veces no nos gusta respetar los intereses de los otros y hacemos crítica o descalificación o qué, pero algo hay por ahí que se siente en el aire y que no permite acercarte al otro, y no se habla, no sé plática, no se dice y cuando sé cuándo llega a platicar pues molestan y se generan distanciamientos y uno dice: mejor ya ni le digo para que no genere problemas y mejor me hago a un ladito.

E: ¿crees que sea posible mejorar esta parte entre docentes?

AGA: Si, siempre y cuando haya un compromiso real de parte de nosotros y desde dirección, digamos si a ti te pido el 10 también a todos les pido el 10, obviamente igual que los niños también tenemos nuestra diversidad de personalidades pero mi obligación también como autoridad es a todos pedirles a todos que alcancen el 10 y sin que se vea que como tu nomás no vas alcanzar el 10 pues te pido un 5 y a los demás les pido hasta el 20 por lo que tú no me vas a dar entonces esa la parte que se puede mejorar muchísimo.

Algo que yo vi el año pasado en la parte de lectura es que había mucho que arreglar y yo hablé con la maestra y le comenté: me permites mandar este mensaje porque ese, está muy confuso para los niños porque viene lo de los 6 grados y si de por sí lo de su

grado a veces esta difícil y los papitos los niños no lo comprenden y si le meto todo esto menos van a comprender y si me permites, te hago las modificaciones y logramos ponernos de acuerdo y uno y uno y estuvo muy bien pero solo un trimestre que no se pudo comunicar conmigo y se convirtió en un desastre aquello y yo después no sabía darles información a las mamás. Y entonces ante los papás nos vimos desorganizados como con falta de trabajo como por falta de interés y pues los papás ya no sabían a quién hacerle caso. Y creo que no hay ninguna otra situación y creo que trabaje muy bien con la compañera ahora yo le he visto apartada como enojada.

E: ¿consideras que el colectivo docente utiliza las estrategias adecuadas para solucionar los conflictos o no utiliza estrategias para solucionar los conflictos?

AGA: yo creo que no hemos utilizado estrategias para solucionar los conflictos por ejemplo un conflicto que sigue latente que yo lo sigo observando por la actitud que a veces tiene nuestra directiva que no se terminó de limar la aspereza por la forma en que llegó la maestra, como nosotros no estamos dispuestos a soltar nuestra anterior directora pues yo creo que ha de ser muy difícil estar en el lugar de la directora y sentir que no es bienvenida por su colectivo docente, pero pues creo que eso ya quedó atrás, creo que la mayoría del colectivo la demostró que tenemos ganas de trabajar, que vamos a participar con ella, que queremos mejorar que ella es nuestra directora, y que todos vamos a trabajar por el bienestar de la escuela y por estar bien con ella; sin embargo a veces las contestaciones, las actitudes, la toma de decisiones unilaterales en aspectos que son colectivos y que ya se habían hablado en colectivo y se había tomado una determinación y se cambian de momento han generado conflictos muy fuertes en este ciclo escolar y necesitamos limarlo, cambiarlo o modificarlo y pues no estar a la

defensiva, entiendo que todos estamos súper sensibles y pues que algo que decían mucho en los grupos donde estuve participando, pues todos estuvimos bajo la misma tormenta pero cada quién iba en su barco y cada quién tenía un barco diferente como familia nuestras redes de apoyo en casa fueron diferentes a la mejor algunos contamos con la fortuna de tener una buena red de apoyo en la familia que nos permitió no enloquecer, pero otros tuvieron conflictos familiares a independientemente del trabajo, muy fuerte de enfermedad de pérdida de conflictos de convivencia con la pareja con los hijos, un montón de cosas y por esa razón algunos venimos más sensibles que otros. Pero en la medida de lo que hemos aprendido del manejo de las emociones debemos ver la forma en que no afecte o no impida mejorar nuestra convivencia ahora que regresamos como colectivo y que sabemos que pasamos muchas horas juntos y que somos como una familia también. Sin embargo creo que hay muchas cosas que podemos hacer bien. A mí me dio un poco de sentimiento ahora que despedimos a las compañeras y es respetable y respetamos la decisión de los compañeros que no participaron, pero creo que era una buena oportunidad de brindarnos un poco de afecto o respeto por al otro aunque me caiga gordo, le sonrío por un rato y después me olvido de él, creo que son elementos muy importantes para la convivencia en la reunión de consejo y en esa pequeña reunión que hicimos para despedir a las chicas estemos aunque sea un par de segundos al menos para contarnos un chiste. Lo bueno fue que se les pudo hacer algo así nada más aunque sea simbólico y estuvieron los que quisieron. Y si no expresan en tiempo y forma que no quieren participar se respeta su decisión.

E: ¿Te gustaría contribuir en tu comunidad escolar educando para la paz? ¿Por qué o para qué?

AGA: Si he leído un libro que tenía por subtítulo Eduquemos para la paz y sí me parece muy interesante y sí me gustaría de hecho estuve trabajando en un curso de la sala de lectura la estación de Michoacán tomamos un taller que se llama “palabra y memoria” y es justamente un taller a través de la lectura para educar para la paz. Entonces este taller está muy bonito porque empieza por la identidad de los niños, el respeto al otro, el reconocimiento de la otredad y justamente tejer estos lazos de paz entre los niños pero a través de la lectura de diferentes textos, entonces este taller me parece muy interesante, también con el mediador de lectura en un proyecto de la lectura y cultura que se llama “mirar libritos” para el respeto y la identidad de género desde las infancias y trabajarlo con alumnos y padres de familia es importante y reconocer esa forma de aceptarse y amarse respetando sus identidades.

La idea del proyecto Empezando por nosotros tú tienes alguna propuesta?

AGA: mi propuesta es desde de la lectura y darle la importancia al maestro bibliotecario qué también sería bueno tener especialistas de los temas y realizar talleres con padres y también con niños sobretodo cuarto, quinto y sexto sería fabuloso que pudiéramos acercar asociaciones civiles donde un donativo simbólico nos podría proporcionar un montón de beneficios para los niños.

E: ¿Qué te parece la técnica de la asamblea para llevarla a cabo con los docentes?

AGA: Me parece interesante y yo la he realizado con los alumnos pero me parece una buena técnica de participación, también he realizado ejercicios de votación con ellos, son las que producen el ejercicio democrático de las reglas por parte de los niños.

ENTREVISTA NO.4

E4GSL.HMEU

27/11721

E: ¿Qué es la convivencia para ti?

GSL: La convivencia es la interacción entre personas entre sujetos No necesariamente tendría que ser este una situación de una situación de conflicto o una situación en paz y la convivencia simplemente es el hecho de relacionarse de convivir e interactuar

E: ¿Cómo es la convivencia entre el cuerpo docente del plantel?

GSL: Pues friccionada, está dividida en grupos, veo que hay ciertas situaciones que han mermado una convivencia armónica, el hecho de seguir a veces ciertos lineamientos de forma muy cuadrada ha causado diferencias entre dirección y docentes, y entre docentes. He visto que a veces ciertas cuestiones que pide la institución como tal causa molestias en los docentes, sobre todo por el cambio que hubo de una directora que era más flexible y llega otra que no es tan flexible pues obviamente va haber respuestas y ciertas prácticas terminan siendo hasta cierto punto terminan siendo opresivas para

algunos maestros y es normal que eso cause una fricción entre todos porque ante una opresión va haber una resistencia.

E: ¿crees que esto se pueda solucionar y de qué manera?

GSL: si, llegando a acuerdos, entendiendo que las instituciones manejan ciertas normas sin pensar en el lado humano, entonces creo que se debe de reflexionar sobre priorizar el lado humano, entender al otro y saber qué está pasando con el otro antes de hacer una sanción o antes de seguir un lineamiento.

E: ¿Qué aspectos de la convivencia cambiarías y qué aspectos te gustaría que sucedieran más a menudo?

GSL: que se hicieran asambleas para llegar a acuerdos que se pudiera tener ese lado empático entre todos, ese lado más humano y que no se dejara lo institucional en el sentido de ahí vamos hacer lo que quieras pero sí reconocer ciertas violencias institucionales que a veces reproducimos sin darnos cuenta, lo que creo que al final eso puede generar conflictos entre todos. Se podría llegar a un acuerdo porque yo entiendo esta parte de escuchar al otro, y eso causa no solo una sensación de pertenencia y saberse escuchadas sino que cambia la convivencia, porque es muy diferente a que yo escuche al otro a que sólo aplique una sanción sin saber qué pasa.

E: ¿Qué es el conflicto para ti?

GSL: es cuando hay dos formas diferentes de pensar que no llegan a un acuerdo.

E: ¿Cuáles son los principales conflictos que se presentan en la convivencia?

GSL: uno es la parte de la relación directivo-docente porque no permite que haya una buena organización y el otro es que hay varios grupitos, no hay un solo grupo. En la comida pude ver cuatro o cinco grupos diferentes. La relación entre docentes y directivos está rota. Pero también entre docentes están divididos.

E: ¿Cómo se resuelven los conflictos entre el colectivo docente?

GSL: el problema es que no utiliza estrategias para resolverlos, creo que tiene más que ver con las herramientas personales y una cuestión de autocontrol emocional.

E: ¿Qué son los derechos humanos?

GSL: son aquellas situaciones o facultades que nos defienden a que nuestra dignidad no sea vulnerada.

E: ¿Qué sabes de la cultura de paz?

GSL: tiene que ver con una construcción de una forma de vida en la cual gana la paz pero no entendida como que nunca va a pasar algo malo, sino tiene que ver con la forma de comportarnos, un cierto tipo de conductas.

E: ¿Te gustaría contribuir en tu comunidad escolar educando para la paz? ¿Por qué o para qué?

GSL: claro que se podría y se debe implementar aunque es muy compleja. Debe estar en todo desde la más mínima interacción y tiene que ver desde como llegas y como resuelves las situaciones y los conflictos que se presentan en la vida cotidiana y se debe empezar en la escuela, la familia y en la sociedad.

E: ¿Sabes cuál es la visión y la misión de tu escuela?

GSL: no lo conozco, me parece que debe existir un cartel a la entrada.

ENTREVISTA NO.5

E5JSVF.HDEF

29/11/21

E: ¿Que es la convivencia para ti?

JSVF: la convivencia es la participación o el mutuo estar conviviendo entre docentes ya sea de trabajo, ya sea de forma social dentro del mismo campo laboral , el poder intercambiar, el poder platicar con uno o con otro o sentarme y estar riéndome con otro y platicar de diferentes temas como el trabajo, casa o escuela.

E: ¿Cómo es la convivencia entre el colectivo docente en el plantel?

JSVF: Actualmente yo considero que no hay convivencia, en este momento cada que maestro asume su trabajo individual, ha trabajado de forma individual y de la convivencia sido individual y más ahorita por la pandemia todavía más, se ha acentuado ese alejamiento de convivencia.

E: ¿Consideras que se pueda trabajar de manera colaborativa con algún compañero que no me cae bien?

JSVF: decía bien un maestro de la UNAM, yo vengo a trabajar, no vengo a hacer amigos, pero sobre la marcha, sobre el proceso y porque aquí estoy mucho tiempo, se van haciendo esas convivencias para ir formando esos lazos de amistad que no son obligatorios porque aquí somos compañeros de trabajo y también decía y yo también lo

creo, aquí paso más tiempo que en mi casa, entonces debe existir esa cordialidad, esa tolerancia y esa convivencia o convivio con mi con mi par primero para trabajar y salir adelante con el trabajo y bueno Ya más adelante si se dan otras situaciones de amistad ya es diferente.

E: ¿Qué aspectos de la convivencia cambiarías y qué aspectos te gustaría que sucedieran más a menudo?

JSVF: Yo creo que a lo mejor no cambiaría, si no, se implementarían. Porque llego un momento que hacíamos muchas actividades como colectivo, hasta el de estar jugando, está platicando, yo no cambiaría ninguna convivencia porque a final de cuentas es la forma individual y personal de cada de cada persona que yo, en vez de cambiar implementaría más actividades como nosotros en educación física le conocemos como actividades rompe hielo, actividades psicológicas que hiciste muy buenas, pero esas que las hicimos a distancia y esa distancia que marcó el año y medio que yo lo decía en la junta de consejo deja una línea y una llaga a nivel social, a nivel convivencia, a nivel individual, el de no te me acerques y yo creo que ahorita tenemos que retomar todas actividades para mejorar esa convivencia y más que cambiar yo creo que sería más implementar esas actividades. Y pareciera o no pero estamos regresando a nuestra monotonía: mi trabajo, mi trabajo, nos vemos. Y no se cierran, incluso ni siquiera en las juntas de CTE se puede porque no hay tiempo, estás convivencias que teníamos por ejemplo hace mucho tiempo cuando yo llegué aquí terminamos la junta y el director que yo tuve aquí terminaba y te daba un lapso de tiempo para que te despejaras y eso fomentaba la convivencia entre todos. Y fíjate que ya era un maestro mayor pero no era tan cuadrado, era muy inteligente y te exponía el tema y era duro y te decía las cosas

como son pero te decía: pero no es contigo y todo lo que sucedía en el CTE se quedaba dentro del colectivo y después de los agarrones todo seguía normal porque era parte de la dinámica. Eran las juntas de verdad pero muy constructivas y quién retomó después fue con la maestra Vero. La maestra V fomentó la convivencia de apoyarse entre docentes y si sabíamos que alguien estaba mal, empezábamos atacarlo para que se metiera a trabajar pero no con el afán de atacarlo sino que le entrara al trabajo. Era una convivencia colaborativa y participativa además de convivir afuera de la escuela en eventos familiares con algunos compañeros. Después llegó el maestro A, quien estuvo muy poco tiempo y empezábamos a trabajar bien pero se fue y volvimos a quedar a la deriva. Luego llegó el profesor G y ahí tuve muchos problemas primero por la forma de ser y proceder del director, después porque se rompió esa confianza cuando la información que se daba en el CTE se filtraba entre los padres de familia ocasionando problemas con los docentes.

Pero todo fue encabezado por los directores, las relaciones de convivencia se daban si ellos la propiciaban o se cierra por su dirección. La comunicación que no tenía con el otro profesor de educación física de dio a raíz de la gestión del profesor G y cerramos filas a realizar solo lo que nos corresponde sin dar más. Ya teníamos fracturada la parte de convivencia. Y después con la maestra J como que empezábamos a construir comunidad y la forma en que la sacaron fue muy injusta y obviamente a llegar la actual directora se vuelve a romper esa confianza y ella nos tiene resentimiento y nosotros a ella por la forma en que llegó y eso esta muy complicado de resolver.

Con eso nos dimos cuenta que para la SEP sólo somos un número y pues tampoco es culpa de la directora porque a ella les dan las órdenes y pues preséntate.

Sin embargo, veo muy complicado que podamos establecer lazos de convivencia por ese recelo que existe, al menos yo soy muy rencoroso, a mí me hacen una y ya no se las paso, no les digo nada, no hago nada pero yo ya con esa persona, con permiso ni te me acerques ni me la acerco más que lo laboral.

E: ¿entonces consideras que no se puede generar una convivencia solidaria?

JSVF: Yo creo que sí se puede sí se puede tener la tolerancia y la apertura pero más allá no, creo solamente lo laboral.

E: ¿Qué es el conflicto para ti?

JSVF: el no poder entablar una solución a través de una comunicación entre personas que queda una situación en el aire y yo supongo que ella o el lo hace y el o ella supone que yo tengo una situación personal o laboral, porque son supuestos que te llevan a un conflicto.

E: ¿Te gustaría contribuir en tu comunidad escolar educando para la paz? ¿Por qué o para qué?

JSVF: si es algo que puede servir mucho para educar a la comunidad a respetarse entre sí.

E: ¿Sabes cuál es la visión y la misión de tu escuela?

JSVF: no.

ENTREVISTA NO.6

E6ZJVT.MDE

03/12/21

E: ¿Qué es la convivencia para ti?

ZJVT: Es la participación armónica de todas las personas que se encuentran físicamente en una determinada área

E: ¿Cómo es la convivencia entre el colectivo docente en el plantel?

ZJVT: Con poca comunicación, definitivamente, los siento con renuencia de hablar hacia mi persona porque siento que la dinámica con los niños es diferente, ellos son más amables, con los maestros, si yo no saludo, ellos no saludan y a veces no hay respuesta.

E: ¿Qué aspectos de la convivencia cambiarías y qué aspectos te gustaría que sucedieran más a menudo?

ZJVT: Que haya comunicación y que haya más confianza, aunque no pasa con todos pero eso cambiaría. Y me gustaría que hubiera más interacción verbal, que lo que comuniquemos laboralmente sea entendido de la misma manera todos porque decimos que todo está claro y después surgen dudas y no, resulta que la información es errónea, que sea de ambas partes, de la directora hacia ellos y de ellos hacia la dirección porque la información que se da a los padres no es la acordada porque ellos dicen que sí y yo digo que sí y resulta que no se entendió. Y estas relaciones de trabajo se van fracturando.

E: ¿Consideras que la pandemia del Covid-19 modificó la convivencia que tenemos actualmente?

ZJVT: No la modificó, siento que estas situaciones de convivencia son personales, primero porque somos adultos y segundo porque somos profesionales, obviamente venimos más sensibles todos, pero yo digo que debemos separar las situaciones personales de lo laboral, no puedo traer. No puedo venir con todos mis conflictos de la casa al trabajo y dejar que trasciendan, se deben quedar en casa, Siento que es más que la pandemia es de la forma de cómo manejarlo de manera personal. La pandemia no. Y lo que siempre nos dicen hasta en la tv: Ya paso, tienes que seguir., no puedes quedarte ahí. Ósea si impacta en la vida pero como que no modificó, Los hábitos fueron los que cambiaron. No tiene nada que ver pero no es igual tampoco. Siento que ya había un detonante antes de la pandemia. Lejos de que estemos más unidos, estamos más separados, tú has lo tuyo y yo hago lo mío. Pero no todos, hay quienes si te abren los canales de comunicación, en la dirección por ejemplo. Yo reconozco que la regué en la toma de algunas decisiones pero si ya lo acepte, siguen en la negativa, y se supone que si una pandemia viene a sensibilizar desde tu familia creo que también en el trabajo se debe formar un grupo fuerte, tengo muchas ideas pero creo que algo nos está faltando para sincerarnos y hablar de manera asertiva para cambiar muchas situaciones. Me siento con esta flaqueza de decirle a los compañeros, que necesitas y te apoyo pero luego creen que cuando se les da apertura, ellos piensan que es libertinaje y no hacen lo que les corresponde. Y hablando de liderazgo. Pienso que se está saliendo de las manos y no he encontrado la forma de generar ese liderazgo positivo para poder... Todos los días yo llego muy contenta a trabajar pero ya estando acá y veo las groserías desde el saludo que no me contestan y se presentan diferentes situaciones, se me va bajando el ánimo. A diferencia de los alumnos que son muy amables y otros que tienen

hasta miedo de hablarte pero yo no quiero que me vean así, tal vez porque soy autoridad, no me gusta que te vean arriba, no, soy igual. Y yo te lo he dicho: -Pily aterrízame- y yo sé que cuando nos aterrizan, muchas veces nos sentimos mal y como que nos enojamos pensamos ¿Por qué Pily me lo está diciendo o porque me corrige? Pero lejos de ver un superior- inferior es, ubícate por algo te lo está diciendo. Y entonces mejor me espero y te pregunto para aclarar y entender que sucede. Pero muchas veces las personas no lo entienden así y si yo aterrizo a un compañero y le digo que considero que no estás haciendo tu trabajo de manera correcta porque se te están saliendo de las manos muchas situaciones académicas y con tus alumnos, se va a sentir totalmente ofendido y agraviado y hasta me traen al sindicato. Y para mi será más sencillo dar exhortos pero considero que no es lo más adecuado porque nos comunicaríamos a través de documentos y la verdad que pereza, mejor lo decimos pero no, Y no he encontrado la estrategia de como proyectar a los maestros eso, que se acerquen, que me comuniquen y lo platiemos y yo me voy enfocar en el trabajo, no en la persona, debemos tener la madurez de recibir las observaciones de forma asertiva pero no he encontrado la forma de hacerlo.

E: ¿Qué es el conflicto para ti? Son situaciones de inconformidad que salen de manera esporádicas. Si yo no estoy conforme me voy a conflictuar porque no es acorde a mis intereses.

ZJVT: ¿Cuáles son los principales conflictos que se presentan en la convivencia? La comunicación

E: ¿Cómo se resuelven los conflictos entre el colectivo docente?

ZJVT: Hablando y hay muchas situaciones que no se resuelven porque están ahí como escondidos y siento que esperan un detonante para estallar pero se sienten en el aire que están ahí .

E: ¿Qué sabes de la cultura de paz?

ZJVT: Se que son varias estrategias que llevan a cabo los docentes, porque déjame decirte que soy promotora de convivencia en mi otro trabajo, pero son varias estrategias que se trabajan con alumnos, con padres de familia y docentes, no conozco todas pero se que hay varias que se aplican para trabajar en una cultura de paz. Déjame estudiar y podemos hablar porque en el programa de PNCE vienen varias propuestas.

E: ¿Te gustaría contribuir en tu comunidad escolar educando para la paz? ¿Por qué o para qué?

ZJVT: Claro que sí, es muy bonita. Llevar toda la propuesta está súper padre. Es el manejo de nuestra convivencia más que saber convivir. Es como el manejo de las emociones manejo, controlo, identifico. Como la violencia, el conflicto, como manejarlo desde la cultura de paz, incluso con las personas de cómo comunicarlos y si no podemos apoyarnos con un mediador.

E: ¿Sabes cuál es la visión y la misión de tu escuela?

ZJVT: No lo conozco, desde que llegue el PEMC me pareció muy escueto, falta mucho por argumentar, no tenemos ni visión, ni misión, ni objetivo, ni compromisos con la comunidad, hasta nuestro decálogo. Y como parte de Capitán del barco me pongo cero.

E: ¿quieres agregar algo más?

ZJVT: Yo creo que mi personalidad es la que detona la falta de comunicación. Y veo que no hay interés por conocer a la otra persona. [Y la forma en qué llego a la escuela fue

complicada] -si y como me dijeron, ya estás ahí ahora afronta- y yo lo veo en esta parte de ganar- ganar y si yo gano, tú ganas y la verdad, no sé cómo hacerlo porque me llega la inseguridad o el miedo de no saber cómo llegarles para que se de esta parte de comunicación, yo estoy preparada para que se hagan las asambleas y no quiero llegar a este punto de en vez de salir bien, salgamos mal. Porque cuando tu autoestima está mal, cualquier cosa que me digas lo voy a tomar a mal y eso pasa mucho en direcciones porque puede llegar el momento en que diga, oye te saque tu chamba y tú qué hiciste. Pero la fuerza debe salir del equipo de dirección, se debe favorecer el trabajo directivo para poder trabajar de manera colaborativa y desde ahí darles la fuerza para comunicarse conmigo y no ha llegado nadie para decirme que es lo que pasa, sólo tú y eso porque ya creamos lazos de comunicación. Y yo te lo dije a ti, yo te necesito a ti y también a Jorge porque le entra al trabajo aunque le hagan falta los conocimientos.

ANEXO 1.1: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: MPHIC

El primer encuentro que tuve con la comunidad educativa del centro escolar donde actualmente laboro fue como madre de familia a mitad del ciclo escolar 2012-2013 cuando realice el cambio de escuela de mi hija de 10 años a quinto grado de una escuela del Estado de México a una de la Ciudad debido a situaciones personales y convenir así a mis intereses. Así transcurrió el tiempo y mi hija mayor egresa de la primaria pero al mismo tiempo mi segunda hija entraba a primer grado. Al año siguiente me inscribo al examen de oposición para concursar por una plaza en el nivel de primaria, el cual aprobé

de manera favorable e ingresé al sistema educativo en la CDMX en la escuela donde mi hija estaba inscrita cuando fue promovida al segundo grado. Recibí mi Orden de Presentación y me presenté el 16 de agosto de 2015 ante la sorpresa de la directora y el colectivo docente que me recibieron atónitos a pesar de que ese mismo día llegaron tres compañeras más el recibimiento no fue de la misma manera. Solo la maestra M que en ese entonces era la maestra de mi hija me dio un abrazo y me dijo “*Bienvenida*”.

Sin embargo, al transcurrir de los días y el ciclo escolar fui realizando mi trabajo con responsabilidad y profesionalismo como lo había hecho durante los últimos 12 años en otros centros escolares (primarias particulares y una secundaria oficial en el Estado de México) en donde me desempeñaba como maestra de grupo, directora técnica en la primaria particular y como profesora horas clase, orientadora y directora escolar comisionada en la secundaria oficial, trayectoria que mis compañeros y padres de familia desconocían. Me fue asignado el grupo de 5º B y cuando inició el ciclo escolar, algunas madres de familia se resistían a inscribir a sus hijos con la “mamá” y pedían hablar con la directora para que les explicara porque una mamá iba a dar clases a sus hijos pero la directora logró persuadir a quienes presentaban sus quejas, las únicas personitas que no me demostraron rechazo y desprecio fueron los alumnos, lo cual permitió desempeñar mi labor docente de manera favorable con el apoyo de la directora.

Al final de ese ciclo escolar, la mayoría de las madres y padres de familia del grupo agradecieron mi trabajo y hasta solicitaron que fuera la maestra de sus hijos en sexto grado, mis compañeros docentes me dieron su confianza y aceptación como parte del equipo y la directora me felicitó por el trabajo realizado. En ese año la directora se cambió de plantel y estuvimos a cargo del supervisor por un tiempo, después llegó un director

quien realizó muy buen trabajo como líder pero a los seis meses se jubiló y volvimos a quedar en manos del supervisor de zona, posteriormente al inicio del siguiente ciclo escolar llegó otro director con una personalidad totalmente diferente a los anteriores quien causó opiniones encontradas respecto a su desempeño y me asignó el grupo de tercer grado y la comisión de tesorera de cooperativa escolar de manera emergente ante la salida del plantel de la maestra que tenía esa comisión provocada por los padres de familia.

Esos cambios de director y la organización de los padres de familia para pedir la renuncia de esa profesora desestabilizaron la tranquilidad y confianza que se había generado entre docentes ya que algunos acuerdos tomados en Consejo Técnico Escolar (CTE) eran ventilados entre los padres de familia, aunado a la personalidad y decisiones tomadas por el director, afectó la convivencia que se había generado hasta ese entonces entre el colectivo docente.

Se concluyó ese ciclo escolar en medio de diversas problemáticas y la incertidumbre de los docentes. Es entonces cuando una subdirectora solicita su cambio de plantel y el director me llama a formar parte de equipo directivo el inicio del nuevo ciclo yo acepto, decisión que provocó el descontento de profesoras que mencionaron que yo había sido, madre de familia de su grupo, después su compañera y ahora iba a ser su *jefa*.

Sin lugar a duda este nuevo cargo no fue lo que esperaba el colectivo docente porque ellos querían que ese nombramiento fuera para alguien con mayor tiempo laborando en el centro escolar. Como era de esperarse empecé a recibir fuertes críticas desde el inicio de mi gestión como sub directora académica que lejos de ser

constructivas, minimizaban mi desempeño a pesar de contar con el apoyo del director y de la subdirectora de gestión. Y a los seis meses de ese año el director fallece de forma inesperada, quedando el plantel nuevamente a cargo del supervisor.

Luego de un tiempo se le da la comisión para asumir la dirección a la subdirectora de gestión, con lo que se llama a otra docente a formar parte del equipo directivo en la subdirección académica y yo asumo la función de subdirectora de gestión y todo empezaba a marchar de forma armónica y se respiraba un ambiente agradable, pero al mes de tomar el cargo, empezar a formar grupo y generar lazos de confianza entre el cuerpo docente llegó una directora dictaminada para tomar posesión del cargo, y otra vez se generó el descontento de la comunidad escolar que ahora estaba dividida porque por una parte los docentes queríamos que se quedara la subdirectora de gestión con la comisión asignada y por otra parte un grupo de padres de familia apoyaban a la nueva directora que deseaban estabilidad y no les importaba quien fuera el director o directora siempre y cuando sus hijos no perdieran clases.

Sin embargo, otro grupo de padres de familia se organizó y cerró la escuela para manifestar su inconformidad y no dejar entrar al plantel a la nueva directora argumentando que las autoridades no tomaban en cuenta que la comunidad escolar estaba muy desestabilizada por todos los cambios de director y cuando se empezaba a realizar un buen trabajo bajo la dirección de la maestra J (directora comisionada), mandaban a otra persona sin importar nada. Esto sucedió a los 5 días de su llegada, situación que me puso en medio de docentes y directora al ser parte de dirección. En ese momento llegó el supervisor, quien dio aviso a autoridades de la región quienes no

podieron hacer cambiar de opinión a los padres de familia quienes exigían la restitución del cargo a la maestra J como directora y la salida de la maestra Z del plantel.

La situación fue llevada a las instalaciones de la Región Escolar, a donde todos los docentes fuimos trasladados junto con una comisión de padres de familia para dialogar y dar solución al conflicto. La directora regional, resolvió que la nueva directora se quedaba en el plantel porque tenía un dictamen y la subdirectora tenía una comisión y por ley a quien le correspondía era al dictamen. Con los ánimos por el suelo, tanto padres de familia como profesores nos retiramos sin poder hacer más, acatando las indicaciones.

Al siguiente día se percibía un ambiente tenso entre la comunidad escolar y yo era parte del equipo directivo por lo que debía apoyar a la nueva directora y así lo hice por mucho tiempo ya que fungía como mediadora entre la directora y los docentes. En medio de estas tensiones, aparece la pandemia provocada por el virus Sars-CoV2 y nos vamos al periodo de confinamiento. En este periodo era más evidente que los docentes se acercaban a mí para apoyarles a resolver problemas que se les presentaban y yo les ayudaba en lo que podía sin restarle autoridad a la directora, sin embargo, en muchas ocasiones la directora no contestaba. Pero al transcurrir los días, fuimos formando un equipo sólido en dirección y trabajamos de manera colaborativa para sacar adelante el trabajo y hacer nuestra labor administrativa y educativa de la mejor manera apoyando a los docentes.

Actualmente ante el regreso de forma presencial se volvió a dividir el equipo de profesores del plantel en directivos y docentes por las diferentes opiniones respecto al regreso y decisiones tomadas por la directora. El ambiente en la escuela se percibe

tenso, se formaron varios subgrupos entre docentes quienes solo hablan entre sí y cada docente hace lo que le corresponde sin interactuar más allá de lo laboral.

ANEXO 2: OBSERVACIONES

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE NO.1

<p>ESCUELA PRIMARIA “ROSARIO CASTELLANOS” MPHC. CTE. 29 DE OCTUBRE DE 2021</p>	
<p>Inscripción: Lo dicho y hecho.</p>	<p>Interpretación: Preguntas, inferencias, conjetura y categorías.</p>
<p>EL CTE inicio a las 8:20. La directora dio la bienvenida y paso lista. Faltaron 4 docentes. La maestra AGA manifestó que no estaban las condiciones sanitarias para realizar el CTE, sin embargo la directora le dijo que se estaban realizando las medidas de bioseguridad acorde a las indicaciones sanitarias y ya no tuvo argumentos. La directora hizo el pase de lista y faltaban tres docentes: RESC, AAD y VRCJ (quien llegó después) a pesar de que sólo se había autorizado el permiso económico a la Profra. JMJ. Así la directora inició con el primer tema de la guía. “Empiezo por mí: Mis fortalezas personales” mediante el juego de lotería, cada docente tenía un tablero con las fortalezas personales según Seligman y mientras la directora pasaba las cartas íbamos analizando e identificando cuál de ellas considerábamos que tenemos. Ganó la maestra AGA, el maestro GSL y GCG. Ellos expresaron las fortalezas que tienen y cuales les hacen falta, la directora les obsequió una bolsa de dulces. Luego fueron participando de forma voluntaria y participaron tres profesores más, YDIC, AAPN y LPB. Se hizo una reflexión general. Después el supervisor de zona abordó el siguiente tema. En ese momento llegó el profesor VRCJ, y preguntó: ¿de quién es la bolsita de dulces? , la directora le contestó y se los regaló, sin embargo la</p>	<p>MALESTAR DOCENTE</p> <p>CLIMA ESCOLAR</p>

<p>mayoría de los profesores se miraron con gestos de desaprobación porque el profesor llegó aproximadamente a las 9:00 horas, sabiendo que la entrada es a las 8:00 con una tolerancia de diez minutos, a partir de las 8:11 hasta las 8:30 es retardo y a partir de las 8:31 ya es falta como lo establece el <i>Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública</i>, no obstante el profesor ingresó y firmó como si hubiera llegado en tiempo además es una conducta constante del profesor en los Consejos Técnicos. Acto seguido comenzó la participación del supervisor, él nos habló de los protocolos para la atención jurídica de abuso sexual, acoso escolar y maltrato infantil para instruirnos en la forma prevenirlos y detectarlos para que no tengamos que pasar por situaciones desagradables y desgastantes a causa del desconocimiento. Nos sugirió sistematizar todo nuestro trabajo desde las listas de asistencia hasta lo que pensamos que no tiene relevancia en relación con los alumnos, como el uso de la bitácora de grupo y escribir narrando los hechos y los compromisos o acuerdos de la partes involucradas de forma inmediata. Teníamos que darnos prisa porque estaba planeado un desayuno a las 11:00 para despedir a dos profesoras que se jubilaron una semana anterior (una de ellas llegó al plantel el ultimo día que estuvimos ahí) antes de iniciar la pandemia y la otra llegó al inicio del ciclo escolar 2020-2021)</p> <p>Después se pasó al tercer momento referente a los asuntos generales donde se instalaron las comisiones de: Puntualidad sub JHS, Vida Saludable GCM de E.F., material didáctico GCG y AEDA; Seguridad y emergencia en la cual todos formamos parte de una brigada del CIPSE, en Cooperativa nadie quiso participar y la directora indicó que los profesores de 1º y 6º no se considerarían porque tienen mayor carga de trabajo; una maestra propuso que se le asignara la comisión a las maestras que no asistieron, casi todos estaban de acuerdo pero comenté que se les debía preguntar primero y todos asintieron; para los órganos de educación cooperativa y vigilancia se ofreció la maestra AGA, el profr. JSVF y para secretaria APN, así quedaron pendientes los integrantes de los órganos de tesorero y presidente de esta comisión. Mientras estábamos con este tema, llegó una de las profesoras invitadas con dos de sus familiares y luego llegó la profesora invitada. Se revisaron asuntos generales, uno de ellos</p>	<p>AUTORIDAD DIRECTIVA</p> <p>RESPONSABILIDAD LEGAL Y ÉTICA</p> <p>GESTIÓN DE LA AUTORIDAD COMUNICACIÓN ASERTIVA</p> <p>GESTIÓN DE LA AUTORIDAD SOCIOEMOCIONAL</p>
--	--

<p>era el de puntualidad; la directora dijo que la puerta se cerraba a las 8:00 en punto y que se volvería abrir a las 8:10 tanto a alumnos como profesores. En ese momento nadie dijo nada porque ya estaban las maestras esperando en el salón destinado pero muchos profesores se molestaron, por la tolerancia que tenemos como mencioné anteriormente y esa disposición de cerrar la puerta a profesores nos parece arbitraria, ya que considero que hay otras maneras de abordar la puntualidad de los profesores. Pero un grupo de docentes argumentó que la directora no pregunta primero la causa de los retardos, no escucha y no toma en cuenta las opiniones del colectivo. Sin embargo, es importante recordar que hemos observado que varios profesores no escriben la hora real en la que llegan, es decir si llegan a las 8:25 hrs., registran en el libro las 8:10 y es una situación que se ha dado casi todos los días.</p> <p>Con este punto se cerró la sesión para dar paso al convivio preparado para las profesoras, ya con un ambiente tenso por lo ocurrido. Nos fuimos al salón donde se preparó el desayuno y dos profesoras agarraron sus platos y se retiraron porque tenían cosas que hacer, sin embargo creo que no se quisieron quedar por otras situaciones, ya que el horario de salida es hasta las 12:30 y se fueron a las 11:00 hrs. Nos sentamos otra vez por grupitos aunque las mesas estaban acomodadas en media luna y se interactuaba de forma esporádica y con las maestras jubiladas en medio de un ambiente raro. Conclusiones: Se observa y se percibe un ambiente tenso, aunque se realizan las actividades solicitadas; pero creo que hay disposición del colectivo por tratar de convivir, sin embargo falta un espacio para dialogar y expresar las opiniones de todos para llegar a acuerdos.</p>	<p>PROCESOS DE CONSENSO</p> <p>RESPONSABILIDAD LEGAL Y ÉTICA</p> <p>MALESTAR DOCENTE</p> <p>CLIMA ESCOLAR</p>
---	---

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE NO.2
ASAMBLEA DEL COLECTIVO DOCENTE

<p>ESCUELA PRIMARIA "ROSARIO CASTELLANOS" MPHC. CTE. 26 DE ENERO DE 2022</p>	
<p>Inscripción: Lo dicho y hecho.</p>	<p>Interpretación: Preguntas, inferencias, conjetura y categorías.</p>

<p>Antes de iniciar la sesión, la Profra. VCH me abordó para sugerirme que la junta se realizara en el patio para evitar algún contagio, debido a que la directora se estaba integrando después de siete días porque se enfermó de COVID-Omicron y no entregó su resultado negativo, le dije que lo consultaría con ella. Al decirle a la directora, ésta se enojó y me dijo que ella no podía estar en el frío y que los profesores siempre ponían excusas para realizar la junta, además ella ya había destinado que se llevara a cabo en el salón de cómputo, pero que les comentara y me esperaba en la dirección. Me dirigí al salón de cómputo para consultarles y la mayoría contestó que afuera, ante esto, les explique que para la directora era complicado porque acababa de salir de la enfermedad, y me contestaron que entonces para que les preguntaba si no se podía, les respondí que era para escucharlos y sólo querían saber si había entregado su prueba negativa y yo les dije que si aunque yo no vi la prueba. Apenas me dirigía a la dirección como quedé con la directora cuando llegó de manera intempestiva a iniciar la sesión en el salón de cómputo, e indicó separar las mesas e inició a pasar lista, ya no espero a que yo llegara con la opinión del colectivo. Dio la bienvenida y pasó lista. Faltaron 4 docentes, las profesoras de grupo AGPU, LPB GCG y el subdirector académico JHS. En ese momento llegó el supervisor y la directora le dijo que podía empezar, la volteé a ver porque ya habíamos acordado que yo iniciaba con la primera parte de la sesión en donde realizaría la asamblea para mi trabajo de investigación y a la vez platicar de las inquietudes de los y las compañeras respecto a la comunicación, sin embargo, después de pasar lista le dio la palabra al supervisor, afortunadamente, el supervisor dijo que él participaría en la tercera parte de la sesión, en eso le pregunté que si yo iniciaba, ante lo cual hizo una expresión de incertidumbre y dijo: -bueno empieza- Eso me molestó porque la vi con intención de ya no dejarme realizar la actividad.</p> <p>Comencé por dar la introducción de la primera parte de la sesión titulada “Empiezo por mí”, la cual se enfocaba en la gestión de emociones y por turnos leímos la lectura propuesta en la guía de trabajo “La autorregulación emocional” y realizamos la estrategia del Triángulo Cognitivo (Therapist Aid,2021) que sirve para iniciar a identificar lo que sucede con nosotros ante diversas situaciones y autorregular nuestros estados emocionales, les compartí una experiencia para ejemplificar el triángulo y dieron sus opiniones. Para continuar, pregunté si conocían lo que es una asamblea o si habían participado en alguna, la mayoría dijo que no, solo la maestra VCH dijo que si ha participado y la maestra AGA comentó que ella la ha llevado a cabo con sus alumnos y mencionó algunos elementos para realizarla, pero para clarificar en qué consiste y como se desarrolla, repartí hojas para explicar ¿qué es? ¿Para qué sirve? ¿Cómo se lleva a cabo? ¿Cómo elegir a los responsables de dirigir la asamblea? y</p>	<p>HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES</p> <p>AUTORIDAD DIRECTIVA</p> <p>RECELO</p>
---	--

<p>Establecer reglas para la asamblea. (SEP,2021, p. 22-23). Acto seguido pregunte quién quería ser Coordinador (a), Moderador (a) y Relator (a); el maestro de UDEEI se propuso para dirigir la asamblea y también propuso a la Profra. AGA pero ella no aceptó, dijo que ella sería moderadora y por último la Profra. MGHC se propuso como relatora. Así dimos inicio a la asamblea con el tema “La comunicación entre docentes” para la cual destinamos 30 minutos.</p> <p>El Profr. GLS empezó preguntando ¿Qué observan en la comunicación entre docentes? o ¿Qué conflictos observan en la comunicación entre docentes?</p> <p>ZJVT: el miedo</p> <p>VCH: No es el miedo, es lo que pueda pasar después por eso se evita decir lo que sentimos o pensamos.</p> <p>MPHC: A veces creemos o tenemos ideas equivocadas de lo que la otra persona nos va responder o como nos va responder si decimos algo, como ideas injustificadas o irracionales.</p> <p>MGHC: el problema es que se cierran los canales de comunicación.</p> <p>AGA: a veces el lenguaje no verbal puede generarte confianza o desconfianza porque está mandando un mensaje.</p> <p>ZJVT: Tomar en cuenta la escucha activa porque a veces se dice que sí, solo por decirlo pero no se entendió lo que dijo o ¿cómo lo estas interpretando tú?</p> <p>AEDA: A veces te pierdes, probablemente por comodidad no te das por enterado y no se respetan los acuerdos.</p> <p>APN: Creo que lo que pasa muchas veces es que nos cerramos a lo que dice el otro porque nos cae mal aunque yo sepa que es una buena propuesta.</p> <p>GCM: Cuando los demás aprueban un acuerdo y yo no estoy de acuerdo, pues no lo hago y lo que sucede es que a ese compañero se le deja de tomar en cuenta.</p> <p>JSVF: Eso genera molestia en toda la plantilla porque haces lo que te toca y el otro no, y ya sabemos quiénes son los que no cumplen y no pasa nada pero a mí, si me sancionan y al otro no.</p> <p>Después de esta participación ya no hay manos levantadas y el coordinador se dirige a quienes no han expresado su opinión.</p> <p>YAIC: Cuando se cierran los puentes de comunicación, ya es difícil que podamos manifestar las inconformidades.</p> <p>JJM: Otra cosa que sucede es que se habla y no se es tomado en cuenta. Siento que existe una fuerza de poder en un grupo y se hace lo que ellos dicen y creo que se deben tomar en cuenta todas las opiniones.</p> <p>AAD: Debe haber empatía y humildad hacia nuestros compañeros porque hay egocentrismo de parte de algunos y nacen las fricciones y por eso no hay comunicación.</p>	<p>CLIMA ESCOLAR</p> <p>RECELO</p> <p>Comunicación asertiva</p> <p>Recelo</p> <p>Escucha activa</p> <p>ABORDAJE DEL CONFLICTO</p> <p>MALESTAR DOCENTE</p> <p>GESTIÓN DE LA AUTORIDAD</p> <p>ABORDAJE DEL CONFLICTO</p> <p>DEMOCRACIA</p> <p>COMUNICACIÓN ASERTIVA</p> <p>COMUNICACIÓN</p> <p>RECELO</p>
--	---

<p>RESC: A mí me parece que bueno, tal vez voy a decir algo que pueda ofender pero la verdad es que yo observo mucha hipocresía de parte de muchos compañeros porque por un lado te dan una cara y te dicen “si manita” o a los demás, pero cuando te dan la espalda hablan mal de ti y hasta se burlan porque lo he visto. Entonces yo creo que deberían dejar de ser hipócritas o doble cara, mejor decir en que no están de acuerdo pero de frente en su cara y no estar complotando atrás de la persona.</p> <p>VRCJ: Yo pienso que se debe tener tacto para dirigirte con los compañeros porque a veces parecen que son groseros cuando nos dan una indicación.</p> <p>SUPER: Me gusta que estén expresando sus inquietudes porque este ejercicio considero va ser de gran apoyo, sin embargo una cosa es expresarlo como primera parte, pero lo más importante es ver o encontrar la manera de que todos esos conflictos o problemas de comunicación que están manifestando y se dan cuenta de que existen, es encontrar la forma de reparar esta situación y por lo que veo, si no me equivoco, es que todos tienen la disposición de mejorarla, cosa que me da mucho gusto porque estoy seguro que esto se verá reflejado en el trabajo con los alumnos.</p> <p>El tiempo destinado para la asamblea era de 30 minutos, la moderadora informó cuando transcurrió el tiempo, sin embargo solo habíamos expresado nuestras inquietudes en relación al tema de comunicación entre docentes, por lo que propuso continuar con los acuerdos, todos estuvimos conformes, así la asamblea 1 hora con 10 minutos.</p> <p>Acto seguido, el coordinador dijo que después de expresar nuestras inquietudes ahora tocaba dar propuestas de solución de forma voluntaria para llegar a acuerdos. Las participaciones se dieron en este orden:</p> <p>VCH: Debemos tener tolerancia ante las críticas, no tomarlas de manera personal, abrir canales de comunicación.</p> <p>VRCJ: Saludarnos desde la entrada, establecer hábitos de respeto.</p> <p>AGA: Cuando se tome un acuerdo, respetarlo; y si por alguna situación extraordinaria (porque ya sabemos que a veces las autoridades de más arriba dan indicaciones para ya ahora mismo) avisar a todos en tiempo y forma porque todos somos parte del colectivo.</p> <p>GCM: Que desde la dirección se le den las mismas oportunidades y el mismo trato a todos.</p> <p>AEDA: Abrirnos a la escucha y no tomarnos las cosas personales.</p> <p>MPHC: No hacer interpretaciones de la conducta del otro.</p> <p>AGA: Recordar que las observaciones que se la hacen a alguien son a la conducta no a la persona.</p> <p>ZJVT: No pensar en que si hablo, se me va a reprimir.</p> <p>MGCH: Atender las situaciones que se comentan, no dejarlas en el olvido.</p>	<p>Comunicación asertiva</p> <p>HS</p> <p>RESPONSABILIDAD LEGAL Y ÉTICA</p> <p>Autoridad directiva</p> <p>ABORDAJE DEL CONFLICTO</p> <p>Habilidades socioemocionales</p> <p>Autoridad directiva</p> <p>Recelo docente</p>
--	---

<p>GCM: Se deben dejar las situaciones personales en el pasado para continuar. Después de esta participación, la relatora dio lectura a las propuestas y el coordinador preguntó a la asamblea si esas propuestas quedarían como acuerdos y pidió levantar la mano para aprobar cada acuerdo. Así se aprobaron las propuestas como acuerdos y se cerró la asamblea.</p> <p>Faltaron las opiniones de las profesoras que están enfermas de COVID, puesto que una de ellas LPB ha hecho diferentes comentarios culpando a los demás en este tema; la Profra. AGPU se incorporó hace tres meses, era importante su aportación, la Profra. GCG es participativa y regularmente da buenas propuestas, así mismo faltó el punto de vista del subdirector académico JHS. De esta manera la directora retomó la palabra para continuar con la agenda.</p> <p>En la segunda parte “<i>Desarrollo de la comprensión lectora para favorecer la equidad y la excelencia</i>” los profesores de grupo dieron sugerencias para abordar la comprensión lectora y AGA propuso que primero se debe fomentar el gusto por la lectura y después la comprensión lectora, propuso la estrategia de <i>la lectura regalada</i> de un texto corto todos los días, explico cómo realizarla, sin embargo la Profra. YDIC dijo que cinco lecturas a la semana son un exceso, sugirió que sólo fueran dos y así se acordó.</p> <p>En la parte de organización escolar la directora abordó el tema de la salvaguarda de los alumnos dentro del plantel, la entrega de planeaciones en tiempo y forma, la puntualidad y la atención a padres de familia. En este punto la Profra. MGHC menciona que una madre de familia le pidió cambiar de la sección 2 a la sección 1 a su hijo de primer grado que ella atiende ya que su hijo de segundo grado asiste en la sección 1 y se le dificulta porque en una semana lleva a uno y en la siguiente semana al otro; a lo cual la profesora le contestó que no era posible hacerlo porque ya tiene establecida su organización y no la puede modificar. Debido a las indicaciones de la <i>Guía para el regreso responsable</i> que sugiere dividir al grupo en dos secciones para mantener la sana distancia y disminuir el riesgo de contagio, en nuestra escuela acordamos en coordinación con los padres de familia dividir al grupo en dos secciones de la siguiente manera: la sección 1 (los primeros 15 de lista) asiste al plantel y sección 2 (del 16 al 30 de lista) trabaja en casa y la siguiente semana asiste la sección 2 y la sección 1 trabaja en casa. Le dije que apoyara a la mamá del niño y otra profesora me respondió que la señora tuvo mucho tiempo para decir que se le dificultaba además de que si no hubiera pandemia tendría que venir diario, entonces retome la palabra para recordarles primero que seguimos en pandemia y me parece injusto negarle el apoyo y segundo que al principio de la nueva normalidad el Secretario de Educación indicó al personal educativo brindar las facilidades a los padres de familia para que sus hijos asistieran en la misma semana y evitar abandono escolar. Aun después del recordatorio la Profra.</p>	<p>FALTA DE EMPATÍA</p> <p>ORGANIZACIÓN ESCOLAR</p> <p>RELACIONES COLABORATIVAS</p> <p>RESPONSABILIDAD LEGAL Y ÉTICA</p>
--	--

<p>MGHC reitera que ella no lo hará porque ya tiene 15 niños en una sección y los padres de familia hacen lo que quieren además de que es una mamá incumplida que no pone atención a sus hijos. Le conteste que existía la posibilidad de que la señora se quejara en el buzón escolar lo que implicaría varias situaciones conflictivas para la directora y la profesora pero dependía de ellas. Con ese argumento la directora dijo que se le citara para apoyarla.</p>	
<p>Conclusiones: Aunque no asistieron 3 profesoras de grupo y el subdirector académico, fue una sesión productiva porque tuvimos la oportunidad de expresar nuestro punto de vista en cuanto a la comunicación en un ambiente de cordialidad y respeto, además todas y todos estábamos con disposición para llevarla a cabo, después del ejercicio el resto de la sesión transcurrió en un ambiente diferente.</p>	

ANEXO 3: CUESTIONARIO “IDENTIFICO Y MANEJO MIS EMOCIONES”

ENUNCIADO	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	POCAS VECES		TOTAL
Me doy cuenta cuando empiezo a enojarme o a estar a la defensiva.	9	5	1			15
Cuando me enfrento con el enojo de otros me mantengo relajado.	5	8	2			15
Sin importar problemas y fracasos, continúo trabajando en proyectos de manera tranquila.	5	9	1			15

Pienso positivamente cuando estoy en un conflicto o en una situación difícil.	4	8	3			15
Comprendo el punto de vista de las demás personas.	6	8	1			15
Antes de tomar decisiones o acciones, escucho las ideas de otros.	7	5	2		1 No respondi ó	15
Para resolver problemas busco solucionarlos mediante el diálogo y la negociación.	7	6	1	1		15
Ayudo a personas que tienen diferencias de opinión para llegar a acuerdos.	2	10	2	1		15
Considero los sentimientos de otros en diversas situaciones.	6	5	3		1 No respondi ó	15
Me doy cuenta cuando empiezo a generar pensamientos negativos.	6	4	3	2		15
Practico el manejo del estrés para	3	8	2	2		15

mantenerme calmado y saludable.						
Cuando una situación me da miedo, me paraliza.			7	8		15
Defiendo mis ideas de manera respetuosa.	7	7	1			15
	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	ALGUNAS VECES	POCAS VECES		

ANEXO 4: CUESTIONARIO “IDENTIFICACIÓN DE CONFLICTOS Y CONVIVENCIA”

ACTIVIDAD CON EL COLECTIVO DOCENTE: IDENTIFICACIÓN DE CONFLICTOS Y CONVIVENCIA
EN CONSEJO TÉCNICO DEL 26 DE NOVIEMBRE DE 2021

En esta sesión se tenía planeada la primera asamblea para dar voz al colectivo docente, al inicio de la junta, como parte del diagnóstico para el dispositivo, sin embargo, acordé junto con el Maestro especialista GSL de UDEEI realizar primero una actividad para conocer las inquietudes de los compañeros para obtener el tema de la asamblea. La titulé *“Identificación de conflictos y convivencia en mi centro de trabajo”*

Asistió todo el colectivo docente: 12 profesores de grupo, 3 de Educación Física, el maestro especialista de UDEEI, 2 subdirectores, la directora y el Supervisor de zona, en total 19 integrantes del Consejo Técnico y el Supervisor de zona. Iniciamos a las 8:10 en el aula de cómputo. Realizamos la dinámica en el primer momento del CT *“Empiezo por mí”* de la siguiente manera:

Se les repartió una hoja blanca en donde tenían que dibujar sus manos y en cada dedo escribir una situación de conflicto que se haya presentado en la escuela y en la otra las cosas que deben mejorar en aproximadamente 10 minutos, sin ponerle nombre a la hoja; una vez terminada esa tarea, salimos al patio a caminar en una área y cuando el Maestro GSL mencionara la palabra “alto” se leerían las frases que estaban escritas en las manos y debían intercambiar sus hojas; este ejercicio se repitió por 5 veces para después pasar al aula y mencionar de forma voluntaria que situaciones habían sido las más recurrentes y se encontró que lo más mencionado fue: “la falta de comunicación”, “la empatía entre compañeros” y “que no se toma en cuenta la opinión de los docentes”. Como cierre de la actividad se les pidió que respondieran a la pregunta: *¿Cuál sería tu convivencia ideal en la escuela?*, escribieron su respuesta en la hoja que les tocó y me la entregaron, para finalizar pregunté si alguien quería hacer un comentario más y la maestra LPB levantó la mano y dijo que esas actividades eran buenas ya que permitían que los profesores expresaran sus inquietudes y favorecían a una mejor convivencia ya que cuando ella estaba en el equipo de dirección sintió que yo no quería trabajar con ella por un comentario que hice pero después de platicar y aclararlo y se dio cuenta de que era una broma, pero como ella viene de una comunidad zapoteca de Veracruz, le había costado trabajo entender la forma de relacionarse aquí, porque en ningún lado la habían tratado como en esta escuela. En este sentido, me parece que la Profra. LPB guarda resentimiento con mi persona por acontecimientos pasados como lo expresó en su comentario porque se supone que ya lo habíamos aclarado y lo volvió a retomar además de manifestar que ha sido víctima de groserías por parte de diferentes integrantes del colectivo docente. Antes de dar la palabra al supervisor les recordé que la comunicación contiene un 20% de lenguaje verbal y un 80% de lenguaje no verbal, por lo que es importante tomar en cuenta lo que comunicamos sin palabras ya que puede ofender o lastimar al otro.

Luego, el supervisor de zona dijo sentirse complacido por participar en ese tipo de actividades y que se notaba la disposición del colectivo para resolver situaciones conflictivas y nos invitó a comunicarnos más entre docentes y directivos tomando en cuenta el lenguaje no verbal en beneficio de la comunidad educativa. Finalmente agradecí la participación de todas y todos.

Conclusión: Observo una actitud positiva del colectivo docente ante la propuesta de mejorar la convivencia y el ambiente escolar en beneficio de la comunidad educativa empezando por nosotros como equipo, apelando a una comunicación efectiva. Se obtuvieron temas para la asamblea la comunicación, la empatía y democracia en el colectivo.

Concentrado: "Identificación de conflictos y convivencia"					
Situaciones de conflicto		Situaciones que se deben mejorar		CONVIVENCIA IDEAL	
Frecuencia		Frecuencia		Frecuencia	
Falta de comunicación	6	Falta de comunicación	1 2	Comunicación asertiva	9
Desigualdad	6	Escucha activa	9	Respeto	6
Falta de empatía	4	Falta de empatía	9	Apoyo	4
Injusticia	4	Paciencia	7	Trabajo colaborativo o en equipo	4
Falta de organización	3	Organización	6	Empatía	3
Falta de organización	2	Tolerancia	4	Saludar	2
Incumplimiento de acuerdos	2	Trabajo en equipo	4	Vínculos de Confianza	2
Desconfianza	2	Convivencia	3	Respeto de acuerdos	2
Adaptación	2	Comprensión	2	Compañerismo	2
Enojo	2	Compartir	2	Tolerancia	2
Comunicarse con gritos	1	Perseverancia	2	Respetar ideas	2
No decir las cosas de frente	1	Puntualidad	1	Participación	2
Quedarse callados	1	Disposición para trabajar	1	Escuchar las ideas de todos	2
Negligencia	1	Buen trato	1	Ambiente agradable	2
Sarcasmo	1	Ayudar	1	Dialogar	1
Mentiras		Enojo	1	Solidaridad	1

Falta de responsabilidad	1	Resentimiento	1	Respeto a la diferencia	1
Equidad	1	Confianza	1	Trato amable	1
Diferentes ideas	1	Desconfianza	1	Espacios para resolver conflictos	1
Desconocimiento del entorno	1	Disciplina	1	Justicia y equidad	1
Practica de valores	1	Proactividad	1	Trato igualitario	1
Cambio de entorno laboral	1	Responsabilidad	1	Evitar imposiciones	1
Favoritismo	1	Colaboración	1	Compartir conocimientos	1
Ignorar asuntos	1	Aislamiento	1	Retroalimentación	1
Evadir	1	Conocer	1	Evitar manejo de situaciones a conveniencia	1
Falta de honestidad	1	Cooperación y participación	1	Compromiso en cumplir acuerdos	1
Impaciencia	1	Superación personal	1	No dar mensajes ambiguos	1
Poca valoración del trabajo	1	Desarrollo de habilidades digitales	1	Reforzar lazos de amistad	1
Lucha de poder	1			Autoridades con más tacto y comprensión	1
Falta de compromiso	1				
Imposiciones de las autoridades	1				
Trabajo en equipo	1				

ANEXO 5: ESQUEMA DE COMUNICACIÓN NO VIOLENTA

PRIMER MOMENTO (INFORMATIVO)

Persona 1: _____ Fecha: _____ Hora: _____

Persona 2: _____ Lugar: _____

		(Expresar) En mí	(Escuchar) En el otro
Observación ¿Qué veo?			
Sentimientos ¿Qué siento?			
Necesidades ¿Qué necesito?			
Petición ¿Qué pido?			





Elaboración propia con base en Rosenberg, M. (2013) y De la Torre, P. (2018)

Esquema guía de Comunicación No Violenta

Persona 1: _____ Fecha: _____ Hora: _____

Persona 2: _____ Lugar: _____

		(Expresar) En mí	(Escuchar) En el otro
--	--	------------------	-----------------------

Observación ¿Qué veo?		¿Qué acontecimiento desencadena mi vivencia? Cuando veo, escucho, observo... Cuando me acuerdo de haber visto, escuchado.	¿Qué acontecimiento desencadena su actuación? Cuando ves, escuchas, observas.. Cuando te acuerdas de haber visto, escuchado...
Sentimientos ¿Qué siento?		¿Qué emociones, sentimientos son estimulados en mí? ¿... me siento...?	¿Qué emociones, sentimientos puede estar viviendo? ¿...te sientes...?
Necesidades ¿Qué necesito?		¿Qué necesidades activan esos sentimientos? ¿...por que necesito...?	¿Qué necesidades pueden generar esos sentimientos? ¿...por que necesitas...?
Petición ¿Qué pido?		¿Qué acciones específicas quisiera que se realizaran ahora? (por mí o por el otro) ¿Qué puedo hacer ahora para mejorar mi bienestar? ...y ahora, ¿estarías de acuerdo en...?	¿Qué acciones específicas desearía que se realizaran ahora? (por él o por mí) ¿Qué puedo hacer ahora para mejorar su bienestar? ...lo que quisieras es... ¿Es esto?

Elaboración propia con base en Rosenberg,M. (2013) y De la Torre, P. (2018)

ANEXO 6: FICHAS DESCRIPTIVAS

Primera sesión: “Un viaje por sí mismo”- “Conociéndonos”
Fecha: 28 de octubre 2022.
Tema: Autoconocimiento y habilidades emocionales
Tiempo: 1 hora 15 minutos

Propósitos:	
<ul style="list-style-type: none"> ▫ Reafirmarnos como grupo a través del autoconocimiento y reconocimiento del otro ▫ Reconocer la forma de expresar emociones por medio de la autorreflexión y de los comentarios de personas cercanas a nosotros. ▫ Reconocer que nuestros sentimientos provienen de necesidades no satisfechas para poder gestionarlas de manera diferente. 	
Recursos:	
Hojas blancas, Posticks Hojas de rotafolio Sobres con espejos Plumones de colores	
Actividades	Tiempo
Se inicia con una actividad de sensibilización; se forman parejas de docentes al azar y se pide que se coloquen frente a frente observándose detenidamente uno al otro sin decir ni una sola palabra y traten de saber cómo se encuentra el otro, es decir, se ve cansado, alegre, preocupado, etc.	5 minutos
<p>Primera parte: "Conociéndonos"</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se pide a los docentes que en una hoja blanca, de manera individual escriban sobre sí mismos teniendo como guía las siguientes preguntas: ¿Quién eres? ¿Qué te gusta? ¿Qué te desagrada?, pensando en las emociones, ¿Cómo reaccionas ante los problemas cotidianos? ¿Tienes control de tus emociones o se desbordan y haces cosas de las que después te arrepientes? Se pide que doblen la hoja y la guarden para usarla posteriormente. 2. Solicitar que escriban sus nombres en posticks y los hagan bolita. Pedir que cada uno elija alguna bolita diferente a la suya y que describa al compañero que le tocó en otra hoja de color, teniendo como guía lo siguiente: Escribe acerca de tu compañero/a: ¿Quién es? ¿Qué le gusta? ¿Qué le desagrada? ¿Cómo reacciona ante los problemas cotidianos? ¿Tiene control de sus emociones o se le desbordan? Pedir que cada quien entregue la hoja doblada con las descripciones al compañero/a que le tocó. 	10 minutos
<ol style="list-style-type: none"> 3. Solicitar que cada uno abra las hojas dobladas con las características que cada quien escribió de sí mismo y las compare con las que recibió de su compañero/a. Que vean las similitudes y diferencias con respecto al conocimiento que cada quien tiene de sí mismo y que reflexionen sobre cómo la percepción de los otros también les ayuda a conocerse más, sobre todo en el tema de las emociones. 	30 minutos
<ol style="list-style-type: none"> 4. Se pide que elijan un sobre en donde encontrarán la imagen de algún miembro del grupo que deberán observar esa imagen detenidamente durante 	

<p>un minuto y al mismo tiempo pensar en que cosas conocen de él o ella (dentro del sobre encontrarán un espejo, pero esto lo descubrirán hasta que lo abran), para luego hacer una presentación de 5 minutos de lo que conocen de él o ella y quisieran compartir con el grupo. De manera anticipada tres compañeros aliados ya traerán sus presentaciones. Se hace un pequeño diálogo de sus impresiones. Y se invita a que de manera voluntaria se propongan para su exposición en la siguiente sesión. Esta actividad se llevará a cabo de manera gradual de modo que cada sesión expongan de 3 a integrantes del grupo. (Esta actividad se realizará en 7 sesiones)</p> <p>Segunda parte:</p> <p>5. Se proporciona una lista de emociones de cuando las necesidades no están satisfechas y una lista de las emociones cuando las necesidades si son satisfechas. Luego se pide que escriban en el esquema de CNV, alguna situación en la que estuvieron involucrados identificando las necesidades que detonaron esas emociones o sentimientos en su comportamiento así como las que identifican en la otra persona.</p> <p>6. Solicitar que, de manera voluntaria, compartan su experiencia al hablar de sí mismos ante el grupo y la propuesta de incorporar el esquema de CNV en las relaciones comunicativas entre docentes.</p>	<p>20 minutos</p>
<p>Reflexiones:</p> <p>Reconocernos como grupo, tomando conciencia de nosotros mismos al entender que nuestras necesidades detonan ciertas emociones que nos llevan a actuar de determinada manera dando como resultado consecuencias esperadas que pueden ser favorables o no favorables para nuestra convivencia.</p> <p>Comprender que la comunicación no violenta se refiere a cualquier cosa que digamos o no digamos, que hagamos o no hagamos que provoca en la otra persona sensación de cuidado, consideración y comprensión; por lo tanto el incorporar el proceso de CNV coadyuva en la convivencia y la formación en comunidad.</p>	
<p>Segunda sesión: “Conociéndonos” – “Transformación del conflicto”</p>	
<p>Fecha: 25 de noviembre 2022.</p>	
<p>Tema: Transformación de conflictos</p>	
<p>Tiempo: 1 hora 15 minutos</p>	
<p>Propósito:</p> <p>Comprender que los conflictos son inherentes a la naturaleza humana y por lo tanto son inevitables.</p> <p>Descubrir que los conflictos brindan una oportunidad pedagógica y se pueden utilizar como herramienta educativa para transformarlos en beneficio de la comunidad docente.</p>	

Recursos:	
Video “Actitudes ante el conflicto” de Paco Cascon. Recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=9ZmOzGNjPw4&t=2682s (minuto 33 al 44)	
Tarjetas con un caso de conflicto entre docentes.	
Esquema de comunicación no violenta.	
Actividades	Tiempo
Se inicia con “ <i>el cuento de la tortuga</i> ” (Rafael Bisquerra, s.f.). Cierta día se encontró con una tortuga mayor, con mucha experiencia y sabia en muchos aspectos. La tortuguita le dijo a la mayor: “La escuela no me gusta. No puedo portarme bien. Y si lo intento, no lo consigo. ¿Qué puedo hacer?” La tortuga mayor le respondió: “La solución está en ti misma. Cuando te sientas muy contrariada o enfadada y no puedas controlarte, métete dentro de tu caparazón. Ahí dentro podrás calmarte”. La tortuga mayor continuó diciendo: “Cuando yo me escondo en mi caparazón hago tres cosas. En primer lugar me digo “Alto”. Luego respiro profundamente una o más veces. En tercer lugar me digo a mi misma cuál es el problema”. Después de esta explicación, las dos tortugas practicaron juntas varias veces. Pasado un rato de práctica, la tortuguita dijo que ya deseaba volver a clase para comprobar la eficacia. Otro día, la tortuguita estaba en clase cuando una compañera empezó a molestarla. Apenas comenzó a sentir que se despertaba la ira en su interior, que se le calentaba la sangre y se aceleraba el ritmo de su corazón, recordó lo que le había explicado la tortuga mayor. En ese momento se replegó en su interior, donde podía estar tranquila sin que nadie la molestase. Luego pensó en lo que podía hacer. Hizo varias respiraciones profundas. Después salió de su caparazón y observó que la profesora le sonreía. La tortuguita practicó esta estrategia muchas veces. No siempre conseguía controlarse. Pero, poco a poco, el hecho de replegarse dentro de su concha fue ayudándole a regular mejor su ira. Con el paso del tiempo llegó a controlarse casi siempre. Esto le permitió tener más amigas y disfrutar de ir a la escuela. Luego se reparten las hojas con <i>el árbol de logros</i> para que escriba en las raíces sus cualidades positivas, en el tronco las cosas que hacen bien y en los frutos sus logros con el propósito de estimular el autoconocimiento y reconocer sus aspectos positivos.	10 minutos
“Conociéndonos” Exposición voluntaria de tres integrantes del equipo docente.	15 minutos

1. Se introduce la actividad con el video de actitudes ante el conflicto de Paco Cascon. Recuperado en https://www.youtube.com/watch?v=9ZmOzGNjPw4&t=2682s (minuto 33 al 44)	5 minutos
2. Solicitar que formen 5 equipos de 4 personas. Se les proporciona una tarjeta con una situación de conflicto y cada equipo deberá representarla con una actitud diferente: <ul style="list-style-type: none"> • Competición (gano-pierdes) • Evasión (pierdo-pierdes) • Acomodación/sumisión (pierdo-ganas) • Cooperación/negociación (gano-ganas) 	5 minutos
Conflicto: Se acerca el festival de día de las madres y la comisión fue asignada a la maestra de 4º grado. Ella, es nueva en el plantel y prepara su plan de trabajo para ese día con anticipación. Se dirige a la directora del plantel para presentarle su proyecto y es aprobado. Imprime los veinte tantos para entregarlos a las y los profesores, sin embargo, la primera docente a quien se lo entrega se niega a recibirlo argumentando que es mucho trabajo y que no está dispuesta a realizarlo, se dirige con otros tres docentes y recibe la misma respuesta. ¿Cómo terminará esta situación de acuerdo a cada una de las actitudes ante el conflicto? ¿Cómo se siente cada una de las partes involucradas con ese resultado? ¿Cuál de las dos partes consiguió sus objetivos? ¿Quién gana?	20 minutos
3. Después de representar cada una de las actitudes pasamos al diálogo en plenaria donde cada equipo dará su opinión respecto a cómo se sintieron y cómo creen que se sienta la otra persona utilizando como guía el esquema de comunicación no violenta.	10 minutos
Reflexión: Comprender que los conflictos surgen de manera natural en la convivencia pero que podemos utilizarlos como herramienta comunicativa para avanzar hacia los objetivos comunes mediante la cooperación donde se atiendan las necesidades de ambas partes.	

Tercera sesión: “Conociéndonos” – “La línea de partida”
Fecha: 27 de enero 2023.
Tema: Dignidad y Derechos Humanos
Tiempo: 1 hora 15 minutos
Propósito:

Que las y los participantes experimenten a partir de un rol específico las condiciones de vida de diferentes personas, para analizar la relación entre la dignidad, la justicia social y los derechos humanos.		
Recursos: Tarjetas de roles como número de participantes haya. Se requiere un espacio amplio para que las personas se puedan desplazar hacia delante y hacia atrás.		
Actividades		Tiempo
Se inicia con una actividad de <i>mindfulness</i> .		5 minutos
“Conociéndonos” Exposición voluntaria de tres integrantes del equipo docente.		15 minutos
1) El/la facilitador solicita al grupo se coloquen en una línea (hombro con hombro) mirando todos de frente hacia la misma dirección (no es una fila), los participantes no deben hablar ni comunicarse. Posteriormente da a cada participante una tarjeta y les pide que piensen por un momento cómo es su vida en el rol que les tocó, deberán tomar el lugar de esa persona e imaginar dónde viven, qué comen, cómo es un día cotidiano, quiénes les rodean, qué expectativas de vida tienen, etcétera. Se sugiere dar a los participantes varones, roles de mujeres ya que esto promueve la empatía.		5 minutos
2) Una vez que se otorgó tiempo para que las y los participantes hayan imaginado su vida, el facilitador solicita se desplacen hacia delante o atrás, según vaya indicando, no es necesario que mencione cada circunstancia en orden, puede ir mencionando una característica por columna o las que considere importantes:		15 minutos
Si eres...	Si tienes...	Si...
1. Mujer, dos pasos atrás. 2. Persona con puesto o familiar en el gobierno, tres pasos adelante. 3. Mayores de 50 años, un paso atrás. 4. Hombre, un paso adelante. 5. Niña, niño o adolescente, dos pasos atrás. 6. Persona con orientación sexual distinta a la	1. Estudios universitarios o posgrado, un paso adelante. 2. Estudios primaria o menores, dos pasos atrás. 3. Sueldo mayor a \$30,000, tres pasos adelante. 4. Sueldo de \$6,000 o menor, un paso atrás. 5. Casa propia con teléfono, tres pasos adelante.	1. Vives en ciudad un paso adelante. 2. Vives en zona rural un paso atrás. 3. Has viajado al extranjero, dos pasos adelante. 4. No hablas español, dos pasos atrás. 5. No tienes seguro social, dos pasos atrás. 6. No tienes casa, dos pasos atrás.

<p>heterosexual, dos pasos atrás. 7. Indígena, dos pasos atrás. 8. Migrante, dos pasos atrás.</p>	<p>6. Tarjeta de crédito, dos pasos adelante. 7. No tienes drenaje en casa, dos pasos atrás.</p>			
<p>3) Una vez que las y los participantes se encuentren a diferentes distancias, el facilitador lee al Artículo 1º y el 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:</p> <p>Artículo 1</p> <p>Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.</p> <p>Artículo 2</p> <p>Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.</p>				<p>10 minutos</p>
<p>4) Después de leer los artículos, el facilitador pregunta a cada persona cómo se siente, solamente deberán mencionar una o dos palabras relativas a sus emociones o sentimientos experimentados, sin argumentar. También les puede pedir que imaginen qué rol les tocó jugar a las personas que están alejadas de ellos preguntando “¿Qué rol imaginan que le tocó a X o a Y?”</p>				<p>5 minutos</p>
<p>5) Posteriormente se regresa al aula o toman sus asientos para iniciar la plenaria, las preguntas guía son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué sucedió en el juego? 2. ¿Cuáles son los sentimientos que se presentaron con más frecuencia? 3. ¿Qué clase de sociedad se ejemplificó en el juego? 4. ¿Qué tiene que ver la distancia entre participantes con la vida digna o la justicia social? 5. ¿Se puede hablar de que todas y todos tenemos las mismas oportunidades de vida? 6. ¿Qué relación encuentran entre la actividad y los derechos humanos? 				<p>15 minutos</p>

Reflexión: Recocer las diferencias de situaciones y condiciones en el colectivo docente, que se puede trabajar en comunidad respetando las diferencias individuales y la dignidad humana para alcanzar objetivos que beneficien a todos.

Eres un niño que trabaja en el campo algodonero, tienes 11 años.

Eres empleada de una maquiladora textil en Tijuana, tienes 23 años, y un hijo de 4 años.

Eres trabajadora sexual de calle, transgénero, tienes 29 años.

Eres empleada doméstica, tienes 50 años, el trabajo te ha provocado artritis en las manos.

Eres indígena de la Sierra de Puebla, tienes 70 años.

Eres Senador de la República, tienes 45 años.

Eres una chica en situación de calle y estás embarazada, tienes 16 años.

Eres un famoso escritor de novelas, tienes 85 años.

Eres vendedor de discos pirata en un tianguis, tienes 40 años.

Eres una niña tzotzil de 11 años, tienes 7 hermanos.

Eres limpiaparabrisas, tienes 26 años, no terminaste la primaria.

Eres una chica que pertenece a la tribu de los cholos, tienes 22 años.

Eres profesora de una universidad pública en la ciudad, tienes 48 años.

Eres hija del presidente de la República, tienes 20 años.

Eres un chico del barrio de Tepito. Fuiste rechazado de la educación media superior, tienes 16 años.

Eres estudiante de la Ibero, tienes 19 años, viajarás el próximo mes a Australia.	Eres una mujer que vende quesadillas en una colonia popular, tienes diabetes y 4 hijos. Tienes 55 años.	Eres chofer de microbús, tienes 59 años, sufres de hipertensión.
Eres maestro de la CNTE en Oaxaca, tienes 55 años.	Eres diputado de 60 años.	Eres una mujer desempleada, tienes 54 años.
Eres una mujer con síndrome de down de 49 años, vives en el barrio de Tepito	Eres mesero en una fonda, tienes 39 años. No tienes seguro social.	Eres esposa del Gobernador, tienes 37 años.
Eres adinerado empresario de la ciudad de Monterrey, tienes 45 años.	Eres migrante centroamericano, tienes 33 años, quieres llegar a EEUU a través de México.	Eres un niño en situación de calle de 13 años, vives debajo de un puente vehicular.
Eres una famosa modelo de pasarela, tienes 28 años.	Eres un jugador de fútbol de la Primera División, tienes 25 años.	Eres profesor de una primaria en una comunidad indígena, tienes 37 años.

EVALUACIÓN Sesión 1

Fecha: 24 de febrero 2023.

Tema: Autoevaluación y coevaluación de la utilización del esquema de CNV

Tiempo: 1 hora

Propósito:

- Definir una meta común que surja de las necesidades de todos
- Definir compromisos individuales y grupales para la convivencia.

<ul style="list-style-type: none"> Establecer acuerdos de convivencia para lo que resta del ciclo escolar. 	
Recursos: hojas de colores hojas de rotafolio marcadores	
Actividades	Tiempo
“Conociéndonos” Exposición voluntaria de tres integrantes del equipo docente.	15 minutos
1. Video “Aprendizaje dialógico”, recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=x0I5XNn5WtY 2. Se indica el propósito de la sesión, se inicia el diálogo a partir de las preguntas: ¿Cómo te has sentido aplicando el esquema de CNV? ¿Has notado algún cambio en las interacciones comunicativas? ¿Consideras que los integrantes del colectivo docente (incluyéndote) han mejorado en la capacidad de atenta escucha y buen trato hacia los demás? ¿Cuál es tu percepción del trabajo colaborativo en este momento? ¿Cuál es tu compromiso con la comunidad docente en la convivencia y el trabajo colaborativo?	45 minutos
3. En el rotafolio se escribirá: La meta común y los acuerdos de convivencia definidos por todos.	
Productos: Acuerdos de convivencia	

EVALUACIÓN Sesión 2
Fecha: 31 de marzo 2023.
Tema: Visión y misión de nuestra escuela
Tiempo: 1 hora
Propósito: <ul style="list-style-type: none"> Definir la visión y la misión de nuestra escuela reafirmandonos como comunidad de aprendizaje y buen trato.
Recursos: Computadora proyector

Actividades	Tiempo
<p>“Conociéndonos”</p> <p>Exposición voluntaria de tres integrantes del equipo docente.</p>	<p>15 minutos</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Previamente se repartió el material para construir la visión y misión, tomado de <i>Orientaciones para la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar</i> (2008) p.65-70. 2. Se indica el propósito de la sesión, se inicia el diálogo a partir de las preguntas: <ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es la misión? Y ¿Cuál es su objetivo? ¿Qué es la visión? Y ¿Cuál es su objetivo? ¿Qué queremos como comunidad para nuestra escuela? 3. Redacción de las ideas que surjan de los integrantes del colectivo docente. 	<p>45 minutos</p>
<p>Producto:</p> <p>Visión y misión de nuestra escuela para incorporarlo en el Programa Escolar de Mejora Continua 2023- 2025</p>	

ANEXO 7

EVALUACIÓN DE ACCIONES DE FORMACIÓN

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer tu opinión y tu experiencia en el proceso de las actividades llevadas a cabo para mejorar la comunicación y la convivencia entre el colectivo docente.

NOMBRE: _____ FECHA: _____

GRUPO O FUNCIÓN: _____

1. ¿Consideras que las actividades realizadas para mejorar la comunicación entre el colectivo docente desde la fase intensiva y en la primera parte del Consejo Técnico Escolar han tenido algún impacto de manera personal? Y ¿Por qué?

2. ¿Te ha sido útil el proceso de Comunicación No Violenta en tus interacciones con la comunidad educativa y por qué?

3. ¿Qué reflexión te deja tu participación en las actividades relacionadas con los temas revisados (Comunicación No Violenta, Actitudes ante el conflicto, Dignidad y derechos humanos, Acuerdos de convivencia y Cultura de paz)?

4. ¿Consideras que ha mejorado la comunicación entre el colectivo docente (profesor-profesor, profesor-directivo, directivo- profesor? ¿A qué se debe?

5. ¿Qué piensas acerca de que tus interacciones dentro de la comunidad educativa tengan un enfoque de derechos humanos?

6. Partiendo del concepto de comunidad señalado por Bauman (2008): *“La comunidad es una construcción que se entreteje a partir del cuidado mutuo que se procuran los sujetos, así como la responsabilidad que asumen hacia la igualdad de derechos de los demás y la igualdad de posibilidades para ejercer esos derechos”* (citado en Marco curricular y Plan de estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana. p. 83). ¿Opinas que tu colectivo docente es una comunidad? ¿Por qué?

7. Si tu respuesta fue negativa: ¿Crees que es posible formar comunidad docente en tu escuela? Y ¿Cuáles serían los elementos básicos para lograrlo?

8. A partir de lo vivido, ¿Qué compromiso individual haces? ¿Qué estas dispuesta (o) a transformar en tu práctica de convivencia docente?

9. ¿Qué te gustaría que se realizara o qué te gustaría realizar para contribuir al fortalecimiento de la convivencia entre docentes?

10. Si tienes algún comentario o inquietud, escríbelo en las líneas.

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN