



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Un estudio de caso en la escuela primaria”.

TESIS

Que para obtener el título de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:

Faustina Isabel Castillo Zambrano

Director de tesis
Dr. José Antonio Serrano Castañeda.

Mayo 2007

Índice

Introducción		
Capítulo I. El objeto de estudio, los supuestos teóricos y la metodología del trabajo.		
1	¿Cómo construí el objeto de estudio?	8
2	Definición del estudio.....	13
2.1	Objetivo y referente de la indagación.....	15
3	Perspectivas y posiciones teóricas sobre la práctica docente y la institución.....	20
3.1	La práctica como promotora de una formación y cambio.....	22
3.1.1	Las posibilidades de ser sujeto reflexivo y moral.....	24
3.2	La distinción escolar.....	28
4	Metodología y análisis.....	32
Capítulo II. Orígenes y desafíos de la cultura de paz, la no violencia y el proyecto <i>Contra la violencia, eduquemos para la paz</i> .		
1	Políticas educativas en cultura de paz y tendencias. Antecedentes del proyecto.....	40
1.1	El programa transdisciplinario: hacia una cultura de paz.....	41
2	Educación para la paz: itinerario histórico mundial.....	45
2.1	Primera ola: El movimiento de la Escuela Nueva.....	46
2.2	Segunda ola: Creación de Organización de las Naciones Unidas y de la UNESCO.....	48
2.3	Tercera ola: La educación para la paz desde la no violencia.....	49
2.4	Cuarta ola: La educación para la paz desde la investigación para la paz...	49
2.4.1	La educación para la paz, desde la investigación para la paz.....	50
3	El Proyecto <i>Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por tí, por mí y por todo el mundo</i>	56
3.1	Orientación del proyecto.....	58
3.2	Dimensiones del proyecto.....	61
3.3	Modelo pedagógico. La educación para la paz desde la construcción creativa de los conflictos.....	63
3.3.1	Modalidades formativas.....	66
Capítulo III. Implantación del proyecto en la escuela primaria y las significaciones que forman los docentes.		
1	El dispositivo de formación.....	83
1.1	Expectativas en torno al proyecto.....	86
2	Implantación del proyecto en la escuela.....	88
2.1	Difusión del proyecto en la escuela primaria.....	89
2.2	Percepción del proyecto, la escuela como espacio de profilaxis social.....	93
2.3	Construcción de la intersubjetividad para fomentar la cultura de paz en los maestros.....	97
2.4	Concepciones que forman los maestros.....	112

Capítulo IV. Los saberes que los docentes movilizan en las prácticas.

1	Percepción de los maestros como agentes de cambio.....	118
2	Las reflexiones del docente en el aula.....	122
2.1	El proyecto y la dimensión didáctica curricular.....	125
2.2	El salón de clases, un crisol de subjetividades.....	127
2.3	Las limitaciones que encuentran los maestros.....	141
2.4	Un proyecto que deja huella en los alumnos.....	144
	Conclusiones.....	147
	Bibliografía.....	155
	Anexos.....	164

Introducción.

El presente estudio aborda la forma en que los docentes en servicio significan el proceso de la construcción de sujeto como ciudadano, desde el enfoque de la resolución creativa de los conflictos y una cultura de paz propuesto por el proyecto *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. Dispositivo que genera distintos significados a través de cada una de las etapas de desarrollo en la escuela.

El proyecto se inscribe en una propuesta de formación ciudadana que en su discurso muestra la preocupación por la construcción de la personalidad moral tanto en el docente como en el alumno; que ha estado presente en la enunciación de los programas educativos nacionales y retoma además otros planteamientos que guían las acciones en este ámbito como las tareas de dar al individuo la capacidad de dirigir su destino en un mundo. La exigencia de que la escuela contribuya a generar un sistema de pensamiento y valores que desarrolle la voluntad de vivir juntos (Delors, 1996, p. 108-110).

Mi interés es mostrar la actuación de sujetos que se ven interpelados por una propuesta institucional que plantea un discurso que responde a una de las demandas de esa comunidad escolar. Docentes que se implican desde sus saberes previos, cultura y tradiciones.

Por otro lado, tengo interés de dar cuenta sobre los significados relevantes que los maestros incorporan en su práctica desde una propuesta pedagógica que les proporciona elementos vigentes y acordes con el quehacer docente en el campo de la educación cívica.

Finalmente me permitirá dar cuenta de la actuación de los sujetos en tanto maestros como mediadores de conflictos al aplicar estrategias para el desarrollo

de competencias psicosociales en los estudiantes de educación primaria; expectativas apuntan a introducir en las escuelas una educación cívica práctica,

Para dar cuenta de los significados que construyen los profesores de una escuela primaria en el Distrito Federal, que participan en un proyecto de formación y actualización y, la resignificación en sus acciones frente al grupo; en su práctica docente. Me he planteado la siguiente pregunta rectora: *¿Cómo los maestros de la escuela primaria significan y reinterpretan la práctica del Proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo?** Interrogante que me lleva a mirar la escuela como un lugar de formación permanente, en donde se viven normas, formas organizativas, creencias, hábitos, que dan singularidad a los aprendizajes del colectivo escolar.

Mostrar los significados me llevó a percibir las múltiples relaciones que viven los sujetos en las escuelas, donde hay una propuesta que los interpela, y en la concreción la misma confluyen un sinnúmero de interrelaciones que modifican tanto a los maestros como a la institución, cambios que vistos desde el análisis arrojan conocimiento sobre los aprendizajes que se generan desde la práctica, porque es ahí donde el sujeto se significa constantemente.

Para dar cuenta de los significados de una forma detallada, presento dos grandes categorías de análisis: la implantación del proyecto, que comprende el primer año de incursión en el proyecto y que por las características que confluyen se aboca al curso de actualización y formación para docentes; primera etapa de significación. El seguimiento que fue el segundo año que la escuela participa en el proyecto y converge las situaciones para dar paso a la aplicación del proyecto en el grupo; segunda etapa de resignificación.

Estructura de la tesis.

En el primer capítulo realizo la descripción de una retrospectiva sobre la conformación del objeto de estudio; narro los avatares en el transcurso de la investigación. Abordo, además, el referente teórico considerado desde la información del trabajo de campo que se compone por tres categorías: práctica, sujeto e institución. La práctica como resultado de las subjetividades que vive el maestro cuando se implementa un proyecto con la organización y disposición de la institución. También describo la metodología y los instrumentos que sirvieron de apoyo para recopilar la información empírica.

En el segundo capítulo describo los antecedentes y fundamentos del proyecto *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*.

El tercer capítulo está dedicado a la categoría de *implantación* del proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*, en el ciclo escolar 2003-2004 que es el primer año que los maestros de la escuela Licenciado Agustín Yáñez participan en el mismo. La información que recabo sobre el primer año en el Proyecto son las anécdotas y comentarios que los maestros refieren en las entrevistas, sobre las acciones que realizaron en el ciclo escolar 2004-2005 y la manera en que ellos las percibieron.

En la etapa de implantación describo la forma en que los maestros participan en el Proyecto; la manera en que se desarrolla el dispositivo en la escuela y los significados que formaron los maestros de grupo durante un ciclo escolar al pasar por un proceso formación y actualización que aportó saberes de la profesión. Saberes individuales y colectivos con los otros sujetos, que tienen como punto de partida su experiencia en la profesión.

En el cuarto capítulo doy cuenta de la categoría *seguimiento* que comprendió el segundo año en que los maestros de la escuela primaria Licenciado Agustín Yáñez participan en el Proyecto al aplicar las actividades en el grupo. Muestro el espacio de la práctica docente como un crisol donde se mezclan los discursos del proyecto, las estrategias de aprendizaje, las exigencias de la institución, los saberes y expectativas de los de cada docente. Asimismo, se articulan las características y necesidades de los alumnos, los conocimientos, expectativas y visiones que el profesor va adquiriendo en este contexto; aprendizajes de la profesión y saberes docentes que cada sujeto puso en práctica de manera implícita o explícita en el grupo y que continuamente se modificaron porque son constitutivos de la misma práctica que alude un trabajo multidimensional que describe diferentes formas de significar la realidad escolar.

En las conclusiones presento, con base a las preguntas y objetivos de la indagación que realicé, la síntesis de mi interpretación. Los hallazgos conforman una valoración final que pueda servir a otras investigaciones.

Capítulo I. El objeto de estudio, los supuestos teóricos y la metodología del trabajo.

“Es esa noche la que se percibe cuando se mira a un hombre a los ojos; una noche que se hace terrible; es la noche del mundo a la que entonces nos enfrentamos. El poder de sacar de esa noche las imágenes o dejarlas que vuelvan a caer en ella (eso es) el hecho de ponerse a sí mismo, la conciencia interior, la acción, la escisión”.

(Hegel, 1805-1806; citado en Castoriadis, 1983, p. 220)

Introducción.

El presente capítulo tiene como propósito dar cuenta de los tres momentos del trabajo de indagación: *la construcción del objeto de estudio, los supuestos teóricos y el enfoque metodológico*. En el primer apartado hago un recorrido sobre los tropiezos y avatares de mi implicación en la investigación. Describo cómo construí mi objeto de estudio a partir de los elementos teórico-metodológicos revisados en la maestría, y la forma en que establecí interacción con los maestros de la escuela primaria. En el segundo apartado, reviso de forma interrelacionada las categorías: sujeto, institución y prácticas. Y el tercero lo dedico a describir el tipo de investigación que realicé.

1. ¿Cómo construí el objeto de estudio?

Mi interés sobre la formación ética en educación primaria surgió a finales de la década de los noventa. Durante mis estudios de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional, los profesores nos pidieron a los estudiantes reflexionar sobre la práctica docente, mirar al interior de las aulas y detectar alguna problemática escolar. Situación que me llevó a recordar el trabajo diario con mi grupo de quinto grado del año lectivo 1999-2000, en donde se presentaban graves problemas de conducta, y consideré la enseñanza de valores éticos en la

escuela primaria como posible solución. Continuar con el grupo me permitió examinar las relaciones que se daban al interior del aula (maestro- alumno, alumno-alumno y padres de familia). A la par, junto a otras compañeras interesadas en la formación ética de los alumnos, empecé a indagar qué valores podríamos promover en el grupo y cómo trabajarlos en clase.

Poco después me di cuenta que los valores no se *enseñan* de manera aislada, sino que están sujetos a un contexto cultural y político, como eje transversal. Razón que me obligó a interrogarme ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué? se enseña *educación cívica*. Preguntas que fueron los ejes para mi proyecto de investigación de la licenciatura en educación. En el año 2000 entrevisté a veinticinco profesores, pues estaba interesada en valorar la enseñanza de la educación cívica en la educación primaria. Las entrevistas me permitieron darme cuenta de que algunos profesores dejan de lado esta asignatura; otros le dan poca importancia y, en general, pude percatarme que conocen poco sobre el plan y programas de estudio (cuestión que expresan en las entrevistas). Manifestaron además, que no hay formación docente suficiente en la asignatura de educación cívica, pues la forma en que ellos aprendieron fue bajo el antiguo concepto de civismo. Advertí, entonces, que la mayoría de docentes con los que se había llevado a cabo la entrevista entendían por “civismo” normas familiares y asimilación de conductas.

En mi inquietud entrevisté también a varios alumnos de primero a sexto grado de educación primaria; quería indagar cómo aprendían educación cívica. En sus testimonios, la mayoría expresó que no les agrada la forma en que sus profesores les enseñan educación cívica, ni las actividades para aprender esta asignatura; en general, la consideraron muy aburrida. Surgieron entonces nuevos cuestionamientos ¿Cómo se enseña educación cívica? ¿Qué ocasiona que sea fastidiosa para los alumnos? Preguntas que motivaron el Proyecto de Innovación que realicé en la licenciatura en educación básica y que concluyó en el año 2001 bajo el título: “El civismo, una asignatura olvidada en educación primaria”.

Proyecto de innovación, que permitió apuntalar el análisis curricular de la asignatura de educación cívica de primero a sexto grado en la escuela primaria.

A partir de la experiencia vivida durante la licenciatura en educación básica me di cuenta de que a pesar de los cambios que implementé para mejorar mi práctica, empecé a tener otras inquietudes a las que me era difícil hacerles frente: entender el significado que construye el docente en su práctica diaria para generar aprendizajes. Ingresar a la maestría hizo que afrontara mis desasosiegos en el campo de la educación, al mismo tiempo, me motivó a buscar respuestas a las dificultades que había identificado. Al inicio opté por buscar alternativas para mejorar mi práctica docente aunque no había una satisfacción total. El trabajo sistemático en la maestría, la orientación de los maestros y el diálogo con mis compañeros, me permitieron descubrir que la forma inicial que me había planteado para resolver mis inquietudes en el aula e incluso iniciar la indagación, no se alejaba de la forma tradicional de ver la práctica; pretendía corregir la práctica con la aplicación de modelos ideales.

La indagación y el novato indagador.

Al principio de mis estudios en la maestría para construir mi objeto de estudio tenía una interrogante sobre los significados que forman los docentes que participan en el proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. Asimismo, venían a mí imágenes e ideas de cómo es y actúa el docente en la cotidianidad; el trabajo era sencillo, pensaba. *La tarea insustituible y pendiente era observar esa realidad para conocerla mejor*. En teoría, si partía de la pregunta inicial y de varias interrogantes relacionadas con el problema, parecía lógico pensar que una primera actitud completamente razonable consistiría en acercarme a la realidad y contemplarla con cuidado. Mirar detenidamente los hechos para descubrir lo que sucede y quizás empezar implementar alternativas; elaborar una respuesta. Esta fue la idea con la que

inicié la investigación; conocía el ámbito educativo y encontrar propuestas era la única tarea.

El primer gran tropiezo durante mis estudios de maestría fue tratar de relacionar toda la información teórica que llegaba a mis manos, todo me parecía importante. Pasé revista a todos y cada uno de los grandes teóricos que trabajamos en los primeros semestres, realicé mis primeros “ensayos”. Sin embargo, para mi asesor era “una perfecta suma de conceptos”. Para mí significaba un embrollo para el desarrollo de la indagación, que seguía su curso. En el mar de información no había siquiera una isla para sentirme náufraga con posibilidades de ser rescatada.

Sin desaliento, regresaba a mi impopular cuarto de explosión (lo llamé así porque fue el espacio donde disipé mis angustias, dudas, tristezas, enojos, confusiones, pero también alegrías al elaborar un párrafo, un apartado o un capítulo completo), a continuar la labor de redactar cualquier apartado de la tesis. Labor nada fácil para mí, que después de varias horas sólo lograba escribir frases cortadas sin coherencia o, en el mejor de los casos, un resumen de algún libro que para mi asesor era eso, una síntesis que se tenía que trabajar para encontrar los significados que conformaran mi objeto de estudio. Largo y laborioso fue el proceso que me permitió empezar a ver recompensados mis esfuerzos.

Comprender el material empírico.

Durante la indagación, elegí dos opciones para realizar mi análisis en la escuela primaria: la entrevista y la observación. Con la entrevista fue posible hacer visible experiencias las experiencias significativas del colectivo escolar que laboró en los ciclos escolares 2003-2004 y 2004-2005. La entrevista propició concertar la información para interpretar los significados en los dos momentos cruciales del proyecto la implantación que se dio en el primer ciclo que la escuela participa en el proyecto y el seguimiento, segundo ciclo escolar en el que el colectivo escolar decide continuar. Asimismo, permitió mostrar las emociones de los docentes al

narrar sus relatos, del gusto o desagrado al trabajar el proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz, Por ti, por mí y por todo el mundo*. La información que aportaron los docentes fue valiosa por las diferencias o similitudes que encontraron los docentes en los dos años de participación en el proyecto institucional.

Entrevisté a los seis profesores de grupo, la directora y al secretario de la escuela. Los ocho sujetos informantes respondieron a la única característica que exigía mi investigación: ser maestros de una escuela con más de un año en el Proyecto. En mi debut de entrevistadora me interesó indagar sobre la forma en que se implantó el Proyecto en el plantel escolar, las experiencias de cada uno los entrevistados; sus reflexiones sobre el impacto o cambios que se generaron en sus alumnos y en ellos. Asimismo, el impacto que percibieron en el contexto escolar.

La observación fue el otro instrumento utilizado que me permitió recabar información para entender al docente en dos tipos de sesiones: las sesiones con maestros, donde el educador se familiarizó con el Proyecto; y las sesiones con alumnos en la que los docentes pusieron en práctica sus saberes. El Proyecto también contempló sesiones con padres de familia que resultaron imposibles de realizar por la escasa asistencia de padres.

Dediqué un periodo de diez meses para llevar a cabo las entrevistas y las observaciones en la escuela primaria durante el ciclo escolar 2004-2005. La escuela donde se realizó el trabajo de campo fue en el turno vespertino, horario que benefició mi investigación por dos razones: la primera, porque el tiempo dedicado a la recopilación de información fue en contra turno de mis clases en la maestría y la segunda, que la población escolar que concurría por la tarde a la escuela resultó ser más vulnerable por las condiciones de pobreza y pobreza extrema en las que viven. Alumnos que tienen que trabajar para contribuir al sustento familiar.

El trabajo de campo significó ir y venir a la escuela, ya fuera para entrevistar a un profesor o para observar las sesiones previamente calendarizadas. Acercarme al escenario de estudio representó develar algo nuevo. Recordé que durante las clases en la maestría, los profesores se empeñaban en señalar que teníamos que “registrar todo lo que pasara en el campo de estudio, observar al sujeto en esa relación compleja dentro del contexto escolar”. Palabras que para mí empezaron a cobrar significado hasta el momento de analizar el material empírico. En mi cabeza se revolvían frases como *descripción densa, el aquí y el ahora* de Geertz, y mi esfuerzo por tratar de entender lo que decían los sujetos de su hacer docente que fuera pertinente para mi análisis. Muchos meses de trabajo arduo y artesanal sobre las entrevistas y observaciones dieron lucidez a la información empírica que no pasó en forma lineal al texto; inicialmente franqueé un proceso largo para lograr entender la realidad que antes me era conocida y que ahora se me presentaba como algo nuevo, impredecible, e incluso angustiante.

Realizar la interpretación del material empírico fue un encuentro con nuevas situaciones y otras ya conocidas, pero planteadas de modo distinto; fue como mirar las cosas con unas gafas nuevas. Encontré detalles que antes no había detectado. Por lo tanto, lo contemplado y conocido me pareció nuevo y desconocido. Cuando por fin entendí lo que decían los sujetos informantes, los datos me ayudaron a describir con mayor precisión al sujeto inmerso en su contexto y en mi análisis tuve claridad sobre la realidad escolar que se presentó ante mis ojos.

2. Definición del estudio.

Como he señalado, me propuse indagar cómo los profesores de una escuela primaria (colectivo docente) significan y re-interpretan el proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*, que aborda aspectos como la resolución de conflictos, la no violencia, los derechos humanos y

los valores. Quise hacerlo en una escuela primaria en particular pues es el ámbito educativo en el que trabajo.

Mi interés fue mirar al interior del espacio escolar donde los docentes adquieren nuevos significados para ejercer su práctica docente la escuela primaria al participar en el Proyecto. Lo anterior me permite interpretar paso a paso los significados que conforman los docentes en el desarrollo del dispositivo institucional proyecto.

Al analizar la manera en que los docentes significan el desarrollo de un proyecto en la escuela primaria. Me percaté de interpretar las actividades que cada uno de ellos realizó, en los dos años que participan en el proyecto (formación y práctica). Mirar la forma en que el docente significa el Proyecto (en el proceso de capacitación) y por otro, la forma en que lo implementa en su práctica para conformar los aprendizajes de la profesión. Los significados que construyen los docentes se manifestaron en algunos aspectos de las actividades que realizan en el aula y que adquieren formas concretas.

Escuchar lo que los educadores opinaron sobre su actuar en el proyecto y mirar al interior de la escuela primaria me permitió establecer la relación del docente en tanto sujeto en una relación compleja con la institución y los otros sujetos como un entramado social donde hay un entrecruzamiento de *imaginarios sociales*¹ (Piña y Seda, 2003).

¹ En este estudio, el *imaginario social* se entiende como las representaciones simbólicas que influyen en la forma en que la realidad es presentada por el sujeto y cómo actúa en consecuencia. Piña, Juan Manuel y Seda, Ileana (2003). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE.

2.1. Objetivo y referente de la indagación.

La pregunta inicial que orientó la indagación: *¿Cómo los maestros de una escuela primaria significan y reinterpretan en la práctica el proyecto Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo?*

Interrogante que me llevó a analizar las interrelaciones que se dieron entre los actores del Proyecto al interior de la escuela primaria Lic. Agustín Yáñez durante el año lectivo 2004-2005. Para guiar la indagación, formulé algunos *supuestos de investigación*. Es a partir de ellos que describo los hallazgos obtenidos.

- Un proyecto institucional es producto de la construcción social y desde ahí se legitima, pero en la escuela cada maestro y cada grupo de docentes (colectivo docente) significa de diferente forma a partir del proceso de reflexión mediado por el contexto en que intervienen.
- En la institución escolar, la práctica de los profesores, aun cuando está orientada por una determinación institucional, es reinterpretada de múltiples formas, donde se cruzan las necesidades, anhelos particulares de los actores y la organización de la propia institución.

La presente investigación tiene como objetivo dar cuenta de cómo los docentes de la escuela primaria Licenciado Agustín Yáñez en la Delegación Iztapalapa del Distrito Federal (DF), significan y re-interpretan el proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*.

Objetivos particulares:

- Reconocer las distintas concepciones que tienen los sujetos maestros sobre el Proyecto.
- Interpretar las expectativas que genera el Proyecto en los docentes.
- Dar cuenta de la práctica que generan los maestros a partir de la interpretación de un proyecto institucional.

- Valorar los significados del Proyecto en la escuela primaria pública de Iztapalapa, a partir de la práctica que generan los actores.

Estado de la cuestión

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), realizó el Estado del Conocimiento correspondiente a la investigación realizada en México durante la década de los noventa en la línea *Educación Derechos Sociales y Equidad*. Ahí se muestra un panorama amplio de los estudios que se han presentado sobre la temática de educación cívica en la perspectiva del sistema educativo nacional y la formación para la ciudadanía que forman parte del antecedente de mi proyecto de investigación. Otro antecedente lo constituyen las últimas investigaciones realizadas por el Instituto Federal Electoral en “Derechos y valores de la niñez mexicana”, “Formación Cívica” y el proyecto “Contra la violencia educar para la paz”.

El Estado del Conocimiento (2003) en *Educación Derechos Sociales y Equidad*, que corresponde a las investigaciones realizadas en el periodo 1992-2002, reporta que el enfoque en el subcampo de la *Formación cívica en México* se divide en cuatro rubros: a) *Educación cívica en la perspectiva del sistema educativo nacional*; b) *La educación cívica desde la perspectiva de la sociedad civil*; c) *Estudios sobre democracia, ciudadanía y procesos electorales* y d) *Formación cívica como cultura política*.

Sobre la temática de *educación cívica en la perspectiva de sistema educativo nacional*, Maggi y sus colaboradores señalan que a partir de 1993 se incorporó la asignatura de educación cívica en primaria. Sin embargo, en la misma recopilación del COMIE agregan que no hay suficiente investigación sobre el tema (educación cívica en primaria); la que existe, según los autores, queda más en la clarificación de conceptos y *no llega a las prácticas educativas escolares*. Los análisis curriculares son pocos, y de carácter descriptivo. Señalan además que ellos se han dedicado al análisis de los libros de texto de primaria y

que Díaz Moll (1998) analiza los programas de primaria. Por último añaden que otras instituciones, como la (Universidad Autónoma de México) UAM-Xochimilco y el instituto de investigaciones sociales de la Universidad Autónoma de México (IIS-UNAM) han realizado estudios que tienen como categorías principales: la libertad, la democracia, la voluntad colectiva, la reflexión, la concientización, y el sujeto colectivo y que el Centro de Estudios Educativos (CEE) en 1997, por su parte, presenta una alternativa de lo que sería la educación cívica escolarizada tradicional (Maggi et al., 2003).

En materia de formación ciudadana, el COMIE señala que la educación no formal presentó varios proyectos entre los que destacan: los proyectos para la participación y la democracia impulsados por organismos promotores de los derechos humanos y la paz, como Amnistía Internacional, la Asociación de las Naciones Unidas y otras organizaciones no gubernamentales (Maggi et al., 2003).

El Instituto Federal Electoral (IFE) en cooperación con otros organismos e instituciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en México (UNICEF México), Alianza Cívica, el Frente Cívico Familiar, realizaron jornadas y campañas cívicas de observación electoral desde 1993. Destacan entre sus actividades:

La creación de los derechos de la niñez en las Elecciones Infantiles (1993); la adaptación y operación de los programas (1996-1997); Derechos y valores de la Niñez Mexicana y Nosotros los Jóvenes (Proyecto Ciudadano); la instrumentación del Programa de Acción conjunta a favor de los derechos de la niñez y los Valores de la Democracia; la celebración de la Consulta Infantil y Juvenil (2000); La Campaña Mundial Digamos sí por la Niñez (2001), convocada por la UNICEF a la cual se sumó el IFE y el Denominado Plan trianual de Educación Cívica 2001- 2003 que revela la creciente prioridad que el Instituto le confiere a la educación cívica dentro de sus políticas y programas. (IFE, 2003)

Las Jornadas Cívicas, que realizó el IFE de manera conjunta con instituciones de educación superior y con diversos centros de investigación como el CEE, El Colegio de México, la UNAM, La Universidad Pedagógica nacional (UPN), la Facultad Latinoamericana

de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), durante los años de 1998. (IFE, 2003)

Bertely señala desde el COMIE que Muñoz y Rubio (1993) de la misma manera que Barba (2001), presentan trabajos sobre *La formación cívica como cultura política*. Barba precisa el carácter “formal universal”. Nivón y Varela en Paschard (1996) hacen un análisis de los universos simbólicos vinculados con las estructuras y ejercicios de poder. Conde (1997) enfatiza en su investigación la formación del sujeto social, señala que la educación cívica es aprendida en las prácticas ciudadanas; mira a las escuelas como construcciones sociales en donde se cruzan elementos políticos, culturales, la historia de cada institución y de los propios sujetos. Rodríguez (1998) y Guerra (1997), consideran el entorno social.

Bertely asevera desde el COMIE que varios trabajos sobre la formación ciudadana son de una dimensión macrosocial y que tienen como referente el sistema educativo, más que el trabajo del aula. Entre ellos cita el trabajo de Latapí (1995), que estudia el problema de la justicia en educación, vinculado con la política educativa; el de Karolyne (1998) que se ocupa de la desigualdad e inequidad en educación niños de la calle; Morfín (1994) que desde las ideas de John Dewey, recupera los conceptos de vida asociativa y aprendizaje colaborativo para trabajar la idea de que la educación primaria aporta las bases para el ejercicio de la cultura política (Bertely, 2003).

Bertely agrega desde las investigaciones del COMIE que el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) en 1991 presenta una propuesta de autoformación en participación social aplicada a la población adulta y Yurén (1994) quien analiza los fines y criterios axiológicos de la filosofía educativa del Estado Mexicano desde 1810 hasta 1986. Además de varios trabajos orientados a construir una eticidad caracterizada por la justicia, la democracia y la paz en 1995. Y su aportación más reciente que es la propuesta de una pedagogía para la tolerancia, entendida como la convivencia solidaria (Bertely, 2003).

Las autoras del programa “Educación y Género” del Grupo de Educación popular con Mujeres A C, conjuntamente con la UNICEF México, desarrollaron en el año 2001 el Proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo* y siguen trabajando. Este proyecto tiene como finalidad “resolver conflictos de una manera constructiva en los ámbitos escolar, familiar y comunitario”. (Valenzuela, 2003, p. 4) Algunos de los principios del proyecto provienen de la propuesta del INEA, así como las orientaciones para construir una eticidad caracterizada por la cultura de paz, y una pedagogía para la tolerancia, entendida como convivencia solidaria.

El Proyecto en la Delegación Iztapalapa.

La investigación se realizó en una escuela primaria pública, ubicada en Delegación Iztapalapa en el Distrito Federal. Escuela que lleva dos años inscrita al Proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*.

El criterio de selección de la escuela respondió en primer lugar, a que fuera una escuela de seguimiento en el Proyecto que se menciona en el párrafo anterior, pues se trataba de recoger reflexiones de los docentes que hubieran participado por lo menos un año. En segundo lugar, tendría que ubicarse en una de las delegaciones del Distrito Federal que estadísticamente registraran un mayor índice de violencia. Ambas características a mi parecer, nutrirían de detalles los elementos para describir el desempeño de los docentes en las prácticas y mirar en el análisis la forma de significar el Proyecto; también, para mostrar la reflexión de los sujetos sobre sus saberes y las actividades de enseñanza para el logro de aprendizajes en los niños y acerca de su práctica como experiencia formativa.

La Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI)², ha impulsado desde el año 2001 la aplicación del proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. Cada inicio de ciclo escolar, la Dirección Técnica de la DGSEI envía una convocatoria a las escuelas de educación básica en Iztapalapa con el fin de que las escuelas se incorporen al Proyecto.

Cuando una escuela se inscribe al Proyecto, entra a un programa regulado por la coordinación educativa operativa de la DGSEI. Además, inscribirse implica cumplir con una serie de actividades adicionales a las que realizan los docentes en su práctica cotidiana. “Son pocas las escuelas primarias que permanecen dentro del programa en DGSEI. Las que se inscriben, generalmente permanecen dentro del programa un ciclo escolar y al siguiente ya no se inscriben” (E-04-BLO-27-04-05).

La implementación y desarrollo del Proyecto –que si bien tiene un propósito más o menos compartido socialmente– no ha logrado consolidarse y sigue sujeto a los recursos que se destinan para su realización, lo que tiene como consecuencia que se considere como un subprograma *opcional*.

3. Perspectivas y posiciones teóricas sobre práctica docente y la institución.

“El hombre formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma también a sí mismo”.

(Heller, 2002)

La práctica docente es un fenómeno de complejas interrelaciones. No es posible conocer a simple vista los rasgos y matices que la caracterizan por ende el análisis comprende varios perspectivas teóricas y niveles de profundidad.

² En 1993 el proyecto piloto con el nombre de *Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa* (USEI), fue creado como una solución alternativa para llegar a una estructura educativa global y local en donde se articularan los niveles: inicial, preescolar, primaria y secundaria como educación básica, con el objetivo de elevar la calidad y que garantizara una alternativa de desarrollo social. En septiembre de 1997 se reconoce como Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa.

Aun cuando en la dinámica de las prácticas se presenten paradojas, es posible que el docente tenga un margen de decisión y significación. Para mostrar los significados elaborados por los docentes, identifiqué tres categorías interrelacionadas: sujeto, práctica e institución escolar, que sólo para efectos de análisis las separo.

La investigación en el campo de la práctica docente es reciente, ha sido abordada por diferentes autores y desde diferentes perspectivas. Hay autores que profundizan en el papel de la práctica en la formación docente. Entre ellos, Ferry (1990) sostiene que cuando se habla de prácticas se designa lo que se hace, lo que se produce y por tanto, implica una transformación del sujeto. Pérez (1992) argumenta que aun cuando en las últimas décadas la formación de los maestros sigue estando bajo el modelo de racionalidad instrumental, actualmente a la práctica se le considera como reflexiva. De acuerdo con la perspectiva de Pérez, las pesquisas dirigen su atención al carácter interpretativo que considera la práctica profesional como una práctica reflexiva.

Carrera (2000) señala que el profesor en la práctica reflexiva se ve “como una persona capaz de pensar de forma autónoma, tomar decisiones y reflexionar en y sobre lo que hace, como un artista profesional” (2000, p. 24). La investigación en el campo de la reflexión práctica es complejo en cuanto a la naturaleza del concepto y lo que se considera como actitudes reflexivas, dado que existen distintas concepciones sobre la reflexión. No obstante, desde la perspectiva de los autores mencionados, Carrera, asienta “la idea del profesor que es capaz de reflexionar sobre las circunstancias de su propia práctica” (p. 24) En este sentido, vale señalar la aportación de Shön, quien introduce la idea de profesional reflexivo como práctico que reflexiona sobre la acción (Shön, 1992,1998).

3.1. La práctica como promotora de una formación y cambio.

La concepción de práctica que asumo supone una interrelación profesor que establece su práctica en un ámbito particular: la escuela en donde conforma diversos saberes. Interrelación compleja que no permite la separación de ninguno de los elementos. Pese a ello, los separo para mirar la idea de práctica que se originó en el espacio de análisis de un dispositivo institucional en la escuela primaria pública Licenciado Agustín Yáñez.

El Proyecto como propuesta pedagógica, desde la perspectiva que describí líneas arriba, plantea al sujeto en una posición dialéctica que moviliza diferentes saberes que afecta tres elementos: los saberes previos del docente, el contexto (escuela) y al sujeto en cuanto a su saber hacer. Al respecto, Rockwell y Mercado (1986) afirman “el sujeto por un lado construye sus saberes y por el otro contribuye a la constitución de la institución escolar a través de sus prácticas y saberes” (p. 58).

Los saberes en la práctica están necesariamente imbricados, pues la actividad cotidiana del educador los combina y da sustancia a las experiencias de subjetivación y reflexión, donde la práctica se convierte en una praxis³. La docencia como praxis se revela como una práctica profesional, en virtud de que, por un lado, se despliega en un ámbito determinado y, por otro, requiere de determinados conocimientos y habilidades para su realización.

Yurén desde Sánchez especifica que el maestro crea y construye sobre la práctica puntualiza: “La autocreación del hombre se da a partir de la praxis total, a

³ La concepción de la docencia como praxis es la concepción desarrollada por Yurén, a partir, sobre todo, de las aportaciones de Sánchez (1980) en su obra *Filosofía de la praxis*. La autora especifica que si bien la docencia es una actividad, no cualquier actividad constituye una praxis. Sólo se hablará de praxis cuando las acciones se dirijan a fines o ideales que se concreten en resultados reales. Señala desde Sánchez: “La praxis supone, por un lado, una toma de conciencia, en tanto que los fines sólo existen como producto de la conciencia y, por otro, un elemento teórico que alude al conocimiento de lo que pretende lograr, de las condiciones en las que se ubica la posible transformación y de los medios para hacerlo”. (Yurén, 2000, p. 11-23)

partir de la solución de superaciones históricas, en donde las soluciones y los fines se revisan, se critican, se re-significan y se transforman” (Yurén, 2000, p. 22).

Para Davini y Birgin (1998) la noción de práctica, como producto de una construcción personal y social, implica redefinirla considerando no sólo la perspectiva restringida de aprender a enseñar en el aula, sino también la dimensión sociocultural y ético política.

En el presente trabajo, concibo la práctica como un proceso de reflexión donde el docente asume situaciones complejas, cambiantes, inciertas y conflictivas. En palabras de Pérez (1992):

El deseo de recuperar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la práctica en el aula. Su punto de partida es la necesidad de analizar lo que realmente hacen los profesores/as cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula. (Pérez, 1992, p. 412)

Problemas que forman parte de un proceso de reflexión, que se sustenta en autores como Dewey (1989), quien visualiza la enseñanza como una actividad práctica, con su principio de aprender mediante la acción; concibe la reflexión como un proceso en el que se integran actitudes y capacidades, de modo que el conocimiento de la realidad surge de la experiencia de esa misma realidad.

Por su parte, Shön (1992) analiza el conocimiento práctico como un proceso de reflexión en la acción o como una conversación reflexiva con la situación problemática concreta al respecto refiere:

Asumir una perspectiva constructivista de una profesión nos lleva a comprender a los profesionales de la práctica como artífices del mundo: su bagaje les proporciona estructuras que les permiten formarse ideas coherentes de las cosas o instrumentos con que imponer sus representaciones en las situaciones de su práctica. Desde este punto de vista un profesional de la práctica es, al igual que un artista, un creador de cosas (Shön, 1992, p. 196).

Shön plantea que a cada docente el bagaje de conocimientos con que cuenta le permite situarse y, a partir de sus saberes previos, descubre y construye gradualmente las características concretas de su situación problemática y en consecuencia, se implica en su trabajo (Shön, 1998, pp. 123-124).

Los conceptos que engloba el pensamiento práctico que describe Shön (1998) son: conocimientos en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. El pensamiento práctico es una manera no técnica de resolver conflictos en el aula y una forma distinta de examinar la relación entre saberes y la práctica que desde la mirada de Shön, son complementarios.

La relación entre saberes y la práctica es trabajada también por Yurén (2005) que enfatiza el papel de las prácticas como un proyecto integral que ordena las relaciones del sujeto con la escuela y los otros, e interrelaciona los saberes epistémicos, con los prácticos en un desarrollo integral.

3.1.1. Las posibilidades de ser sujeto reflexivo y moral.

Un sinnúmero de autores han trabajado la noción de sujeto. Entre las perspectivas que la abordan, está aquella que establece una interrelación entre lo social y lo individual (Bruner, 2003; Touraine, 1997). Algunos autores como Heller (2002) trabajan la noción centrados en el estudio de las prácticas cotidianas y otros más como (Serrano, 2004; Larrosa, 1995; Shön 1992,1998 y Yurén, 2005) realizan el estudio del sujeto dentro de las prácticas educativas como un proceso de formación. Y muy pocos investigadores, abordan la noción de formación personal como señala Tiburcio y Gómez (2003) “son pocos los estudios sobre formación ética en la escuela primaria”. (23)

Desde la posición de los autores que cito tomo la perspectiva de sujeto reflexivo que construye significados en su práctica diaria y que incorpora a su forma de ser docente. De igual manera también significa cada uno de los

proyectos que se implementan en la escuela primaria y toma de ellos elementos significativos para su práctica.

La visión que tengo del sujeto, lo coloca en el centro del proceso de formación docente, espacios donde por un lado, está la función específica de preparar para la docencia y por el otro, un sujeto particular que construye, elabora e interviene; de esta manera se constituye en la realidad escolar y se confronta con la especificidad que la actividad práctica le impone en su trabajo docente.

En mi estudio analizo los significados que paulatinamente forman los profesores a través del desarrollo del proyecto *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mi y por todo el mundo*. La propuesta orienta el trabajo docente pero no es determinante de lo que sucede en el ámbito de formación en donde intervienen muchos elementos que le permiten al profesor significar. Significados que no son permanentes sino que se reconstruyen constantemente en la práctica docente.

Los significados que forman los docentes en sus prácticas son múltiples y se constituyen desde las perspectivas de cada uno de ellos y su formación social, histórica y cultural. El proceso muchas veces paradójico, en el que se conforma el ser personal y social del docente, le permite reconocerse como sujeto, pero también al mismo tiempo contribuye a la construcción en y con los otros. Gimeno señala:

Nos construimos como sujetos en un proceso de construcción que se desarrolla recibiendo significados que nos aportan diferentes fuentes y canales de experiencia. Y todo ello ocurre estando ubicados, como sujetos personales y formando parte de grupos sociales, en una compleja red de relaciones con los demás. Cada uno de nosotros somos una construcción social. (Gimeno, 2002, pp. 33-35)

Desde la perspectiva de Foucault, Serrano (2004) señala que el sujeto se constituye a sí mismo en relación consigo mismo y en relación con los otros. Y en

palabras Filloux (1996), el sujeto no existe más que en relación con otro sujeto reconocido como tal (p. 41).

El maestro, igual que cualquier otra persona, es un sujeto que piensa, siente, rechaza e incorpora todo aquello que le parece, puede formar parte de su persona y profesión. Es un ser que establece una relación con el mundo desde que nace. Como menciona Heller (2002), “es a partir de esa relación activa con el mundo que forma su personalidad, por lo tanto también es un ser social e histórico... el hombre formando su mundo (su ambiente inmediato), se forma también a sí mismo” (p. 46-90).

Desde la perspectiva del sujeto reflexivo, Jares (1999) señala que la práctica ayuda a los docentes a desvelar críticamente la realidad, así pueden situarse y actuar en consecuencia (p. 124). Touraine (1997) también da cuenta de las condiciones en que el sujeto forma su identidad, a partir de tres elementos complementarios: el deseo personal de salvaguardar la unidad personal, la lucha colectiva y personal, y el reconocimiento interpersonal del otro como sujeto. En el proceso a través del cual el individuo interioriza las normas e inclusive las coacciones, y a partir de una ruptura que genera incertidumbre, éste debe decidir si la nueva estructura es la ideal. En su constante formación, el sujeto busca las condiciones necesarias para ser actor de su propia historia y se constituye a sí mismo, al tiempo que encuentra resistencias en la forma actual de ser sujeto. En palabras de Touraine: “El sujeto es la búsqueda emprendida por el individuo mismo de las condiciones que le permitan ser actor de su propia historia. [En la lucha colectiva dice:] Para que el sujeto alcance esa individuación debe haber una comunicación sujeto a sujeto” (Touraine, 1997, pp. 65-66).

Significar la práctica desde la dimensión ética da al docente la posibilidad de construir saberes que pone en ejercicio, que nutre y refuerza junto con otro tipo de saberes. Es en esa relación activa donde el maestro encuentra la posibilidad de una nueva forma de ser docente. Si el sujeto significa y construye dentro de un

proyecto, el resultado es el incremento de sus capacidades que abarcan todas las dimensiones de la formación y que hacen al sujeto capaz de lenguaje y acción; un sujeto competente⁴ que es capaz de interactuar con otros y de actuar sobre las cosas y sobre él mismo.

En los procesos de individuación cada sujeto delimita fronteras identitarias que lo separan de otros con los que en cierta forma hay equivalencia. En la dinámica de construcción individual hay reconocimiento con uno mismo y con el otro, con la idea de afirmarnos y seguir un proceso dialéctico que genera lo que vive y la forma en que lo vive como individuo. Experiencias subjetivas que llegan a crear lo que lo que desde la perspectiva de Dubar (2000), Yurén (2005) define como crisis identitarias y perturbación de relaciones relativamente estabilizadas entre los elementos estructurantes de la actividad de identificación. La perturbación frecuentemente tiene su origen en crisis de lazo social debidas a situaciones en las que los sujetos experimentan exclusión o desventaja social. Las experiencias de subjetivación en las que cada individuo reivindica ser sujeto frente a otros es un acto moral y como tal, constituye a la persona como sujeto ético⁵ (Yurén, 2005, p. 27).

Larrosa (1995), en la perspectiva de sujeto reflexivo, refiere que el proceso de construcción de ser sujeto, surge de la experiencia de sí.

La experiencia de sí, históricamente construida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas

⁴ Competente es un término derivado de competencia, que Yurén (2005), define como lo que el sujeto puede hacer en un campo determinado de acción o en un campo de situaciones problemáticas a las que están asociadas indisolublemente las motivaciones, los órdenes normativos en los que han sido socializados los sujetos que, una vez internalizados, operan en la persona como plexos de sentido social. Las motivaciones operan a la manera de estructuras en las que se anclan razones profundas por las cuales un sujeto suele actuar (p. 25-26).

⁵ Yurén asocia el término con una interpretación que hace Foucault (1998), en una entrevista concedida a Dreyfus y Rabinow y que refiere tres dimensiones de lo que llamó *ontología histórica de nosotros mismos*. Señala que nuestra relación con la verdad nos constituye como sujetos de conocimiento, nuestra relación con el campo de poder nos constituye como sujetos que actúan sobre los demás, mientras que nosotros mismos nos constituimos como sujetos de acción moral en la relación ética. (Foucault, 1998, citado en Yurén, 2005 p. 27).

consigo mismo. Y ese ser propio siempre se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas. (Larrosa, 1995, p. 270)

La experiencia de sí es el proceso de reflexión sobre si mismo que le permite construirse y re-construirse continuamente.

3.2. La distinción⁶ escolar.

Los significados que forman los docentes que participan en el Proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo que se implanta en la escuela primaria Licenciado Agustín Yáñez* que promueve la formación para la resolución constructiva de los conflictos y cultura de paz, propician reflexiones que son integradas de manera diferente por cada profesor. Los aprendizajes que el maestro aplicará en el grupo se adaptarán a las condiciones del grupo.

Valenzuela y sus colaboradoras aseveran: algunos educadores llegan a tener un conocimiento mutuo con otros profesores y en estas situaciones llegan a coincidir, pero también tomar distancia y definir una forma particular. No obstante, ambos casos describen el desarrollo del trabajo personal en las prácticas del proyecto (Valenzuela et al., 2003).

Los docentes dentro del proyecto “siguen” las innovadoras estrategias y conceptos; los implementan en su práctica desde sus saberes previos y buscan continuamente ejemplos que los ayuden a comprender los nuevos conceptos y la coherencia entre su vida y su labor educativa. Finalmente establecen y deciden en el aula.

Los alumnos también son una vía por medio de la cual el maestro alimenta la construcción de su propia práctica, ellos transmiten a sus profesores sus

⁶ El termino distinción lo empleo como sinónimo de sello o marca, que Fernández refiere como los matices especiales de cada institución (Fernández, 1998).

necesidades, inquietudes su formación con otros sujetos (familia, profesores anteriores entre otros). En ocasiones las actitudes de sus pupilos sirven para establecer semejanzas y diferencias que sirven para mejorar las expectativas o también para actuar de manera imprevista y reajustar lo que en determinado momento provoca un conflicto.

La construcción colectiva de las prácticas es un proceso de formación y su relación con el trabajo cotidiano que realizan los docentes al traer al contexto de formación sus saberes previos y cultura. Todo ello coexiste y se integra de manera a veces contradictoria durante la práctica dentro del dispositivo institucional de formación; proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mi y por todo el mundo*. En el caso de nuestros maestros vemos que tienen incorporadas un sinnúmero de saberes (de diferentes ámbitos), pero al mismo tiempo sus condiciones particulares y conocimientos de otras organizaciones en las que participan (en la familia, en los centros que asiste) aparecen en sus prácticas frente al grupo, marcando un estilo personal de ser persona/docente y que a veces se aleja del establecido institucionalmente.

Los saberes experienciales son parte constitutiva de las prácticas que construyen los docentes. La indagación muestra indicios de las tradiciones y tendencias en el campo de la formación que son articuladas a la interpretación y desarrollo del Proyecto, las cuales parten de supuestos diferentes. En la práctica del Proyecto se aprecia el peso relativo de algunas ideas que han orientado en determinados momentos a las propuestas y prácticas de formación; una de ellas es la noción de enseñanza como la práctica en la que se ha de enseñar la teoría y otra es la orientación prescriptiva y valorativa sobre la práctica.

La integración de la dimensión histórica en las prácticas también se evidencia en la continuidad relativa de la práctica cotidiana y la propuesta pedagógica del Proyecto. La indagación permite plantear que un proyecto de

formación puede favorecer las prácticas cuando los docentes entran en contacto con la misma en un espacio donde se definen maneras de ser y hacer.

Para mirar la forma de ser y hacer de los docentes, traté de escudriñar en la relación compleja que se dio en la escuela primaria pública Licenciado Agustín Yáñez que pertenece a la Delegación Iztapalapa en el Distrito Federal. La tarea implicó ir más allá de los detalles físicos, el edificio, la rutina de los maestros y de los alumnos; voltear la vista hacia otros aspectos que no son tan visibles pero que existen:

Una metáfora que pone en evidencia las relaciones que no alcanzamos a ver a simple vista es la de un *iceberg*, es decir, la masa de hielo que sobresale en parte de la superficie del mar. Es la parte manifiesta que se da a conocer como propuesta metodológica (Proyecto) y las actividades *rutinarias* de la escuela. La parte sumergida que no vemos representa más de la mitad del bloque de hielo con formaciones multiformes de disolución o agregados en formación, y un depósito glaciario en el fondo. Del mismo modo, la cantidad de componentes implicados en la significación del Proyecto no la podemos ver. Pertenecen a la estructura profunda de la forma de significar de cada sujeto que participa en el proyecto y la relación que se establece entre la institución y el docente. Para mirar las formas no visibles es necesario comprender, dice Geertz (1987) *en el aquí y el ahora*, el allá de las relaciones complejas de la escuela. Analizar el conjunto inmenso que abarca lo manifiesto y lo oculto, tanto en el caso del iceberg como del Proyecto, en las formas singulares que se dan en la escuela primaria Licenciado Agustín Yáñez.

En los procesos complejos que despliega la *institución*⁷ se articulan maneras de ser y hacer de los sujetos. Sujetos que significan y reinterpretan.

⁷ Para la presente indagación el término *institución* refiere las normas que fundamentan y pautan el comportamiento de individuos en una escuela. Para referirme al plantel escolar y evitar confundirlo con el término institución, utilizo el término escuela o sinónimos de la misma.

Freud dice: “Cada sujeto posee en su inconsciente un aparato para significar/interpretar, para encaminar y corregir las informaciones que otros imponen a la expresión de sus movimientos efectivos” (Freud s/f, citado en Kaës, 1996, p. 26).

El sujeto construye significados en una relación compleja de experiencias personales y sociales. Entre el sujeto y la institución se da una doble relación: por un lado, la institución, como norma y organización, lo constituye, pero a su vez, él es constituyente de la institución. El espacio institucional es descrito por Kaës (1996) como:

El espacio extrayectado de una parte de la psique: es a la vez afuera y adentro, en la doble condición psíquica de lo incorporado y del depósito; es el trasfondo del proceso, pero no podría ser indiferente al proceso mismo (1996, p. 27-28).

En la compleja relación entre institución-organización-sujeto, el sujeto está construido por la cultura, pero también es constructor de la misma y tiene una doble función. Por un lado, la institución lo forma; lo que varios autores han llamado *sujeto sujetado de la institución* y por otro al constituirse también constituye a la institución; el sujeto en su constante construcción de significaciones. La comprensión de la cultura institucional es compleja, pero resulta imprescindible para entender lo no visible en la práctica del Proyecto. Las relaciones vistas desde la singularidad de la institución están cruzadas por múltiples factores que definen una práctica en la escuela.

Tomar en cuenta que la escuela es dinámica tanto en sus procesos internos como en la relación que establece con el gran contexto socio-cultural me permitió entender que la práctica de los maestros no es neutral, que las influencias de las que son portadores fluyen en múltiples direcciones de un contexto a otro a través de un proceso dialéctico continuo. Para Castoriadis (1983) “la institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan relaciones variables y complejas”. (1983, pp. 227-228) Desde esta

perspectiva, la distinción que establece cada escuela, halla su sustento en las significaciones de cada sujeto que tiñen las relaciones que ahí se dan. Crean una distinción en la escuela por la relación que cada sujeto tiene con la institución y con los otros, favoreciendo o dificultando la tarea del grupo.

En el presente apartado procure mostrar el campo de inserción, los intereses y desarrollos teóricos que orientaron la investigación. Así como la descripción de la construcción del objeto de estudio y algunas de los sucesos que a partir del mismo se abrieron y dieron paso al resultado del análisis sobre los significados que formaron los docentes en el desarrollo de un proyecto institucional. En el siguiente apartado me interesa exponer la perspectiva metodológica y los procesos desarrollados para el trabajo de campo.

4. Metodología y análisis.

Para referirme a los significados que forman los docentes en la escuela primaria Licenciado Agustín Yáñez en la Delegación Iztapalapa dentro del proyecto institucional *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo* y analizarlos en los diferentes momentos constitutivos de la implantación y seguimiento del proyecto, me propuse realizar una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo de corte etnográfico. Para ello, retomé elementos de la investigación cualitativa que se ha trabajado en el campo de la antropología y la sociología para conformar la concepción de una perspectiva interpretativa.

Desde Stake, Rodríguez, Gil y García (1999), señalan que la investigación cualitativa presenta tres características: la primera es la comprensión, donde la indagación se centra en los hechos, en las complejas interrelaciones que se dan en la realidad. La segunda característica para Stake (1995), dicen los autores, es el papel personal que adopta el investigador desde el principio de la investigación,

de la cual se espera una *descripción densa, una comprensión experiencial y múltiples realidades*, y por último, *el investigador no descubre, sino que construye el conocimiento* (Rodríguez, Gil y García, 1999).

De manera similar, Goetz y Lecomte (1988) consideran que el objeto de la etnografía se centra en explorar lo que acontece cotidianamente en la escuela, aportando datos significativos de la forma más descriptiva posible para luego ser interpretados y poder comprender lo que acontece en el aula. Al respecto Rodríguez, Gil y García señalan desde Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995) los niveles de análisis que comprende la investigación cualitativa:

Guba y Lincoln (1994) y Angulo (1995), destacan una serie de niveles de análisis: ontológico, epistemológico, metodológico, técnico-instrumental y contenido. En el nivel ontológico dicen, la investigación cualitativa se define por considerar la realidad como dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma. Desde el plano epistemológico por lo general la investigación cualitativa asume la vía inductiva. Parte de la realidad concreta y los datos que le aporta para llegar a una teorización posterior. En el plano metodológico, desde este nivel los diseños de investigación tienen un carácter emergente, se construyen a medida que se avanza en la investigación. Desde el nivel técnico, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar los datos que informen de la particularidad de las situaciones, con ello se permite la descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación; Por último desde el nivel de contenido, la investigación cualitativa cruza todas las ciencias y disciplinas. (Rodríguez, Gil y García, 1999, pp. 35-36)

La investigación cualitativa utiliza un enfoque interpretativo sobre objeto de estudio donde se producen datos descriptivos, con las propias palabras habladas o escritas, y las actividades observables, en el cual los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente (Taylor y Bodgan, 1986); (Rodríguez, Gil y García 1999) y (véase Goetz y Lecompte, 1988).

Los elementos de la investigación cualitativa me sirvieron de referencia para realizar la indagación. Para ello, también me apoyé de técnicas de investigación: entrevista y observación. La forma de documentar el material empírico fue mediante registros de entrevistas de los seis profesores frente a

grupo, la directora y el secretario de la escuela. Asimismo conformé registros de observaciones de sesiones para maestros y sesiones con alumnos. Las sesiones para padres de familia no las registré porque se realizaron de manera esporádica y con poca participación de padres. Además, el horario fue el mismo que el de las sesiones con alumnos. Lo anterior provocó que la sesión con padres no tuviera un análisis profundo y sólo formó parte complementaria del estudio. Las entrevistas y las observaciones fueron grabadas (acuerdo previo con los docentes y el director). Las técnicas de entrevista y observación sirvieron para recabar los datos que informaron sobre la particularidad de situaciones en la escuela primaria.

Utilicé la entrevista en profundidad para recopilar datos sobre lo que el profesor piensa de su actuar dentro del proyecto intencionado, “saber cómo piensa él que participa dentro del proyecto”, a qué lo atribuye y qué espera que ocurra con la forma de actuar. Rodríguez, Gil y García (1999) argumentan:

En la entrevista aparece como esencial llegar obtener el conocimiento del punto de vista de los miembros de un grupo social o de los participantes de una cultura: la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos. (1999 p. 168)

Al respecto Corenstein señala:

Al investigador le interesa conocer la estructura de significados de los sujetos, su punto de vista y la interpretación que le da a su situación y a los fenómenos. La entrevista puede ser dirigida para obtener nuevos datos, confirmar los ya registrados o bien para refinar categorías de análisis. (Corenstein, 1996 p. 33)

Conté con la colaboración de distintos sujetos informantes: el director del plantel educativo, maestros de grupo y el coordinador interno del Proyecto, que es también secretario en la escuela. Con ellos utilicé estrategias de vagabundeo para la construcción del objeto de estudio. Su información fue de gran utilidad para mi trabajo, pues cumplían las características de “un buen informante” que en términos de Rodríguez, Gil y García (1999) es “aquel que dispone del conocimiento y la experiencia, tiene la habilidad para reflexionar, se expresa con

claridad, tiene tiempo para ser entrevistado y está predispuesto positivamente para participar en el estudio". (1999, p. 73)

Por otro lado, los momentos de observación se centraron en las distintas sesiones del Proyecto: sesiones con docentes, que permitieron ver la situación de un sujeto en formación permanente desde el curso de capacitación; sesión con alumnos, en donde observé las actividades que el profesor implementó en su grupo y la reflexión sobre su propia formación. Estas últimas (aplicación del proyecto en el grupo con alumnos) las realicé en el único grupo de sexto grado por ser los alumnos más grandes de la escuela y que de algún modo podrían aportar más datos a la presente indagación.

Corenstein (1996) refiere que la observación participante en el campo de estudio "es una herramienta metodológica... implica la interacción del investigador con el objeto de estudio, la cual se vuelve única en cada caso". (1996, p. 25) Bajo esta consigna, en un principio registré todo lo que sucedía en las sesiones, pues los autores y mi asesor de tesis así lo recomendaban: "adquirir conciencia suficiente sobre lo que incluyen las observaciones; tomar nota de todo lo que suceda" (véase Goetz y Lecompte, 1988); describir y explicar los pormenores de la situación desde el punto de vista de los participantes (docentes) que intervienen en el Proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*, en la escuela primaria.

Los datos de entrevistas y observaciones al ser interpretados dieron parte a las primeras categorizaciones, mismas que originaron nuevas interrogaciones, categorizaciones y recategorizaciones asociadas a los referentes teóricos que permitieron la validación de los datos y profundizar la investigación. Al respecto Corestein señala: "los marcos teóricos y conceptuales van asociados, en forma indisoluble, a todas las fases de la investigación" (Corenstein, 1996, p. 28).

Para el análisis e interpretación de datos utilicé también registros o diarios de campo, como señalan Goetz y Lecompte (1988) cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no se limita a registrar. También hay en ello una reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente.

La ayuda que obtuve en el seminario de tesis para conformar el análisis de datos revistió el trabajo de la revisión conjunta con dos de mis compañeros de línea y mi asesor José Antonio Serrano sobre los datos que interpretando. La atinada orientación de mi asesor sirvió para superar mis preguntas sobre cosas conocidas y constituyó un apoyo para encontrar lo que decían los sujetos sobre su actuar docente.

El trabajo de campo se realizó durante un periodo de diez meses, las visitas a la escuela fueron de acuerdo al calendario de sesiones educativas con maestros, alumnos y padres de familia estas últimas se realizaron de forma muy esporádica por la poca participación de los padres además de que coincidieron en horario con las sesiones de alumnos. Horario en el acudía a las observaciones con el grupo de sexto.

El archivo del trabajo de campo.

Con la información empírica conformé un archivo que denominé *archivo del trabajo de campo*. Que incluyó los registros de observación y entrevistas que desarrollé y construí a partir de las grabaciones hechas en el campo para integrarlas al objeto de estudio. También el diario de campo fue parte del archivo.

Los registros del *trabajo de campo* tanto de observación como de entrevista, fueron herramientas que me permitieron el análisis de las prácticas y desentrañar los significados que forma el docente dentro de un proyecto institucional. Con los registros seguí un procedimiento de lectura y relectura,

categorización y recategorización. Análisis unido a los referentes teóricos y a mis propios significados sobre la investigación. Los niveles de investigación, nada sencillos, me permitieron conformar las categorías que dieron cuerpo al trabajo de indagación. Las tablas 1 y 2 muestran de manera sintética el material empírico que se encuentra en el archivo del trabajo de campo y el anexo uno presenta una descripción detallada de la manera en que fue analizado el material empírico.

Tabla 1. Material de archivo.

Actividad	Número de sesiones de entrevista.	Horas de duración aproximada
Entrevista a los maestros de grupo:		
ARI	tres sesiones	3hrs.
BLO	Dos sesiones	2hrs.
JOS	Una sesión	2hrs.
LUI	Una sesión	1hr.
MOY	Una sesión	1hr.
RAL	Una sesión	1hr.
Entrevista a director (D)	Una sesión	1hr.
Entrevista al secretario de la escuela, responsable del proyecto en el segundo año (CIE).	Una sesión	1hr.
Total de entrevistas ⁸	8	

Fuente: Elaborado por mí con los datos del material de los registros de campo.

Tabla 2. Material de archivo.

Actividad	Escuela primaria
Observación ⁹ de sesiones con maestros de grupo (capacitación)	3 sesiones.
Observación de sesión con alumnos (la práctica del maestro)	10 sesiones.
Observación de sesiones con padres de familia.	2 sesiones
Total de registros	15 sesiones.

Fuente: Elaborado por mí con los datos del material de los registros de campo.

⁸ Las entrevistas se identifican con la letra E, seguido del número de entrevista, tres letras como iniciales ficticias de cada entrevistado y los números que siguen es la fecha en que se realizó el registro. Para diferenciar las entrevistas de los maestros de grupo con las del director y del secretario, el director tiene abreviación D y el secretario las siglas CIE. Que significan Coordinador Interno del Proyecto en la Escuela. Ejemplo: E-04-BLO-27-04-2005. Entrevista número cuatro de una maestra de grupo con iniciales BLO, que se realizó el veintisiete de abril de 2005. Ejemplo 2: E-03-D-25-04-2005. Entrevista tres, de la directora, que se realizó el veinticinco de abril de 2005.

⁹ la observación se identifica con la letra O, el número que le sigue corresponde al número de observación en el archivo, las dos letras significan (**SM**- sesión con maestros, **SA**- sesión con alumnos y **SP**- sesión con padres de familia; los números que siguen corresponden a la fecha en que se realizó el registro. Ejemplo: O-02-SM-28-04-05. Observación número dos de la sesión con maestros, realizada el 28 de abril de 2005.

Capítulo II. Orígenes y desafíos de la cultura de paz, la noviolencia y el Proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz*.

“En momentos como éstos, las escuelas se convierten en la papelera de la sociedad, en receptáculos políticos en los que se deposita todo lo no resuelto de la sociedad... pocas personas quieren hacer algo respecto a la economía, pero todo el mundo quiere hacer algo con la educación”.

(Hargreaves, 1996)

Introducción.

En el presente capítulo describo los antecedentes de la educación para la paz y el proyecto *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo* en tres apartados: en el primero muestro las políticas educativas en cultura de paz y tendencias, en el segundo hago un itinerario histórico mundial sobre la Educación para la paz y por último refiero el proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*.

En México, la educación para la formación ciudadana y la educación para la paz, ha sido un componente siempre presente en la declaración de los programas educativos nacionales. Es el Estado el que determina las tendencias y las políticas en este campo; promueve e instrumenta programas de educación cívica dirigida a niños, jóvenes y adultos de todo el país.

El Estado en su discurso político y pedagógico, encomienda al maestro la responsabilidad de facilitar y propiciar las condiciones óptimas para el aprendizaje de contenidos, el desarrollo de actitudes y destrezas por parte del alumnado, así como transmitir imágenes de lo que se considera debe ser el trabajo del profesor. La tarea que implica el tipo de educación que pretenden esas políticas educativas y programas, exige una particular formación docente.

La exigencia de innovación pedagógica surge, según el discurso del Estado, debido a las nuevas demandas sociales. La formación de docentes se rige por los argumentos que provienen de la política educativa, programas y documentos oficiales que prescriben la práctica del maestro para desarrollar la labor de formación cívica y en una cultura de paz. Regularmente los programas están diseñados por investigadores y especialistas, y presentados a los docentes como formas de *renovación y cambio* que la institución implementa para la *formación* que ellos requieren. Entre otras formas visualizo un dispositivo desarrollado para promover entre los alumnos una cultura de paz y la noviolencia¹⁰: el proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*.

1. Políticas educativas en cultura de paz y tendencias. Antecedentes del proyecto.

Históricamente el Estado ha contemplado la formación ciudadana y una cultura de paz en sus proyectos de política educativa. A través del tiempo ha propuesto diversas formas para abordar la educación moral de los alumnos; intención que se traduce en escasas reformas en lo que primero se denominó civismo en los años setenta y, posteriormente, educación cívica con la modernización educativa en 1993.

Los diferentes matices que exige el planteamiento de la formación cívica, moral, política, y el programa de cultura de paz, es una demanda derivada de la repartición de responsabilidades educativas en el contexto mexicano. En palabras de Pasillas:

¹⁰ El motivo de transcribir el término *noviolencia*, como una sola palabra y no con un guión (no-violencia) o con las dos palabras separadas obedece a que en el campo de la investigación para la paz representa una sola palabra ya que, por exigencias de expresión no se define por negación de la violencia, sino que lleva consigo un programa constructivo de acción, un pensamiento nuevo, una nueva concepción del hombre y del mundo. (Can, 1983; citado en Jares, 1999, p. 69).

Los encargos y responsabilidades sociales de la educación no siempre se han ceñido a lo que podríamos denominar transmisión de la cultura a quienes no la poseen... Hay momentos en la historia o sociedades que han *depositado* otras funciones a la educación; por ejemplo: la prevención de enfermedades, el cuidado de la salud mental, el moldeamiento de costumbres o formas de vida diaria, la intervención en tareas de apoyo a la comunidad, la participación en la solución de problemas sociales como la delincuencia, el alcoholismo, la capacitación para el trabajo... también se le ha encargado la preparación para actividades ciudadanas, la conformación de una moral social. (Pasillas, 1992, p. 145)

La extensión de responsabilidades educativas amplía también el ámbito en que el docente desarrolla sus prácticas pedagógicas. Como mostraré a continuación, este es un tema de estudio que responde a la política educativa de determinado momento histórico o a las tendencias nacionales e internacionales en la formación de docentes; a los grupos de especialistas que diseñan los planes de estudio; a las demandas sociales y políticas y a los actores sociales del proyecto educativo.

1.1 El programa transdisciplinario: hacia una cultura de paz.

Durante La Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1999, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) dio a conocer la Declaración y el Programa Transdisciplinario *Hacia una Cultura de Paz*. Y establece la década de Cultura de la Paz y Noviolencia para los niños del mundo. La misma asamblea propuso el año 2000 como Año Internacional de la Cultura de Paz (ONU, 1999).

El programa de la UNESCO (1999) planteó la cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que instan:

- a) Respetar la vida y la práctica de la noviolencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación.
- b) El respeto pleno de la soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados.

- c) El respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- d) El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos.
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del ambiente de las generaciones presentes y futuras.
- f) El respeto y la promoción del derecho al desarrollo.
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres.
- h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información.
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca la paz. (A/RES/13)

La UNESCO en la misma asamblea propuso renovar el compromiso de edificar conocimientos sólidos que fueran baluartes para la paz. Entre las propuestas más sobresalientes: Convocó a desarrollar los trabajos para prevenir los conflictos armados tanto en el ámbito nacional como internacional, reconstruir las infraestructuras políticas y sociales para reforzar la paz y el desarrollo a nivel mundial y propiciar el diálogo constructivo en las situaciones de conflicto. Algunos de sus objetivos fueron:

La elaboración y puesta en vigor de programas de cultura de paz en el ámbito nacional e internacional, el desarrollo y preparación de programas temáticos, la creación de redes y sistemas de información que permitan vincular a las personas, a las organizaciones y a todos los actores en el marco de los conflictos. (A/RES/13)

De forma particular, la UNESCO promueve los avances en Investigación para la Paz, tales como las propuestas de Educación para el Desarrollo y que la Educación para la Paz incorpora como sinónimo. Se integran en el mismo discurso las nuevas propuestas de la UNESCO de Educación Intercultural y propuestas de diferentes Organizaciones no Gubernamentales (ONG's). Así, la Educación para la Paz incluye temas como derechos humanos, educación para el

desarme, educación para el desarrollo y educación para la democracia (ONU 1999).

Las propuestas de la Organización de las Naciones Unidas (ONU y de la Educación para la Paz aparecen como temas relevantes en la política educativa y se integran en los debates filosóficos, políticos y pedagógicos como formas simbólicas que se traducen en programas con diversos alcances y perspectivas, de acuerdo con cada sociedad.

La Reforma Educativa de 1993 fortaleció la ciudadanía, que estuvo ligada a orientaciones económicas y políticas de organismos internacionales como el Banco Mundial (BM), y la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE). Los referentes internacionales de la reforma educativa en México fueron: la Conferencia Mundial de Educación para Todos que pugna por Desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad (PNUD, UNICEF y BANCO MUNDIAL, 1990).

La configuración de valores asociados al crecimiento humano y el ejercicio de la vida ciudadana señala Latapí, es un elemento fundamental para lograr una educación integral de calidad propuesta por la CEPAL y la UNESCO en 1992. En otro nivel se ubica la producción de Organizaciones no Gubernamentales (ONG's) que desarrollaron reflexiones sobre la consolidación a través de la educación de una cultura de los derechos humanos (Latapí, 1999).

En México, a pesar de los exhortos para atender las demandas de formación ciudadana y una cultura de paz, poco se ha hecho en el campo de la educación cívica, y los escasos avances no aluden a la formación ética o personal de los sujetos. En política educativa, los principios del Artículo 3º Constitucional de 1946 y el enfoque de la educación básica planteado en la reforma echeverrista

se mantuvieron vigentes hasta 1993, cuando en el marco de la Modernización Educativa se realizó una reforma coherente con la política educativa internacional. En 1993 la Secretaría de Educación Pública reformó los planes y programas de educación básica y tras 17 años de un currículum por áreas en el que el civismo se había diluido en las ciencias sociales, la Educación Cívica fue considerada en el Plan y Programas de Estudio de Educación Primaria como asignatura del currículo y planteó como principal objetivo:

Promover el conocimiento, la comprensión del conjunto de normas que regulan la vida social y la formación de valores y actitudes que permiten al individuo integrarse a la sociedad y participar en su mejoramiento. Al mismo tiempo, trata de formar ciudadanos mexicanos respetuosos de la diversidad cultural de la humanidad. Capaces de analizar y comprender las diversas manifestaciones del pensamiento y la acción humana. (SEP, 1993, p. 14)

Objetivo que pretendía eliminar tanto el antiguo concepto de civismo, como eliminar el abordaje de leyes, instituciones y valores sin un referente real. En el entonces nuevo programa se reconoce el contexto sociopolítico que prevalecía en el país y apunta el compromiso que tenía la educación cívica.

México vive un proceso... en el que se fortalecen la vigencia de los derechos humanos, la democracia, el Estado de derecho y la pluralidad política; asimismo se diversifican las organizaciones y los mecanismos de participación de los ciudadanos; la continuidad y el fortalecimiento de este proceso requiere... desarrollar en el alumno las actitudes y los valores que lo doten de bases firmes para ser un ciudadano conocedor de sus derechos y de los demás, responsable en el cumplimiento de sus obligaciones, libre, cooperativo y tolerante. (SEP, 1993, p. 123)

Al respecto Yurén señala que los discursos pedagógicos y políticos sobre la formación cívica funcionan, como ideologías educativas, como creencias y valores que tienen un destino efectivo de convocar y legitimar ciertas prácticas y objetivos (Yurén, 2005, p. 21).

A partir de la reforma de 1993 han existido distintas líneas de gestión que parecen favorecer las prácticas de una educación cívica, sin embargo, han quedado en la zaga. En palabras de Conde “el rumbo de la educación cívica se

define a partir del proyecto político y cultural del país. Su orientación se concreta de acuerdo con la realidad de cada nación” (Conde, 2003, p. 22).

En el Programa Nacional de Educación (2001-2006) continúa el énfasis en la formación ciudadana, y propone:

La revisión y actualización de contenidos curriculares... con el fin de introducir los ajustes y las transformaciones graduales que sean necesarias para impulsar la formación ciudadana y el desarrollo de una cultura de la legalidad en el aula y en la escuela, mediante las siguientes acciones:

- Introducir prácticas educativas en el aula y en la escuela que contribuyan a la formación de un ambiente educativo que propicie las mejores condiciones para que los alumnos aprendan a convivir y a interactuar con los demás; que las relaciones que se establezcan en el ámbito escolar se basen en valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad y la justicia.
- Revisar y actualizar los programas de la asignatura de educación cívica de enseñanza primaria y la producción de materiales educativos. (SEP, 2001)

Los discursos y las políticas educativas que orientan la temática sobre la formación ciudadana y cultura de paz presentes en la declaración de los programas educativos nacionales, aparecen como neutrales y sujetos a los recursos de la SEP. Aunque esté presente la idea de una formación ciudadana que prioriza que el alumno aprenda las obligaciones de un ciudadano y conozca el sistema político que rige y norma nuestro país, en la práctica existen realidades muy diferentes. Además, nos encontramos con el hecho de que los programas especiales que se implementan crean confusión en los docentes porque se superponen a la asignatura de Educación Cívica, que es la que ellos reconocen como parte de la formación cívica.

2. Educación para la paz: itinerario histórico mundial.

El contexto histórico de la Educación para la Paz (EP), no se reduce a proclamaciones políticas y/o educativas más o menos recientes, ni al gran auge

de violencia en el mundo. Por el contrario, la EP tiene un amplio y plural legado histórico en el que las sociedades conforman y transforman continuamente las disímiles posiciones que con sus matices han dado lugar al desarrollo de la cultura de paz en el mundo.

Jares (1999) clasifica el desarrollo histórico de la Educación para la Paz en cuatro grandes olas o hitos generadores: 1) el legado de la Escuela Nueva, 2) la aportación de la UNESCO, 3) la contribución de la investigación para la noviolencia y, 4) la contribución de la cuarta ola con investigaciones para la paz y la noviolencia.

2.1 Primera ola: El movimiento de la Escuela Nueva.

En la primera ola, El movimiento de la Escuela Nueva fundamenta el primer legado pedagógico en la educación para la paz. Tanto en la teoría como en la práctica, es el movimiento a comienzos del siglo XX. Tendencia trasmisora y generadora de la tradición humanista, surge como un anclaje al factor sociopolítico que se vive en esa época: el estallido de la primera guerra mundial. Las ideas reaccionarias que sobresalen son formulaciones modificadas de predecesores como Comenio y Rousseau.

De acuerdo con Jares (1999), la Escuela Nueva proponía promover el carácter internacionalista de la educación, y la transformación del medio escolar atendiendo los grandes problemas sociales. (1999, pp.18-20) Al respecto González refiere: “Los historiadores y pensadores en general, propugnaban por una educación social, como forma de reproducir en la escuela una convivencia armónica, base del pacifismo” (González, 1983; citado en Jares, 1999, p. 20).

Los pedagogos de la Escuela Nueva, vuelven la mirada hacia la escuela como instrumento que atenúa las guerras. Se propugna como una propuesta

educativa dice Jares “*la no represión de las primeras de las tendencias espontáneas del niño*” (Jares, 1999, p. 21).

El instinto combativo se canaliza a través de los equivalentes morales de guerra, es decir, actividades socialmente útiles o no destructivas. “En la génesis de la educación para la paz hay un énfasis en la labor del docente, la salvación política del mundo está en manos de los educadores” (Jares, 2004, p. 20).

Idea de profilaxis que perdura hasta nuestros días. No obstante, como mencioné, los pedagogos de la Escuela Nueva cuestionan el papel del docente y señalan que el educador no puede ser el único protagonista de la acción educativa, por lo que proponen dice Jares “que el alumno construya su propia realidad a través de la experiencia” (Jares, 2004, p. 20).

Al respecto Jares señala:

Es una etapa en la los pedagogos acentúan el papel de los niños y fomentan como elemento pedagógico la autoestima y la comunicación; proponen avivar el diálogo y la autorregulación; hacen referencia e inciden en la formación moral y cívica de los alumnos como forma de construcción. (Jares, 2004, p. 20)

Entre otros hechos que sucedieron se encuentra la conformación de varias agrupaciones o asociaciones con la intención de mejorar la situación de los docentes, entre las que destacan: el movimiento de la Liga Internacional de Educación Nueva, organizada con más de veintiséis países y diversos pedagogos. En su VI congreso (1934), concluyen “La educación del tipo humano universal”. En 1926 se crea la Oficina Internacional de Educación (OIE) que celebró en 1927, en Praga, un congreso bajo el lema “La paz por la escuela” en el que participaron entre otros: Montessori, Claparede y Dewey.

2.2 Segunda ola: Creación de la Organización de las Naciones Unidas y la UNESCO.

El segundo hito generador, nace de forma semejante al anterior; en este caso, como consecuencia de la segunda guerra mundial. En el plano educativo sucedió después de la Primera Guerra Mundial, políticos, investigadores y pensadores en general buscaron respuestas en el sistema educativo. Pensaron que la escuela tenía gran influencia en generar el sentido de la preservación de la paz.

Las tensiones internacionales llevaron a los países aliados a sustituir la Sociedad de Naciones por otros organismos más eficaces. Con este propósito, a finales de 1945 se creó la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de forma particular el organismo especializado en materia de educación: la Organización para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO).

En su devenir, la UNESCO prosigue con los planteamientos de un “ambiente escolar que eduque para la paz”. Con la experiencia y realización de conferencias, convenciones, entre otros, la UNESCO añade nuevos componentes, como la educación para los *derechos humanos* y, posteriormente, la *educación para el desarme*. Ha definido diversos proyectos hasta llegar a instrumentos precisos para el fomento de la Comprensión Internacional, que por primera vez se dio a conocer en la normativa aprobada en 1974: “Recomendación sobre Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades fundamentales” (Jares, 2004, p. 95).

La segunda ola que menciona Jares contribuye, aunque no de manera pedagógica, como una descripción axiológica de valores internacionales a lo largo de la historia, de acuerdo con la construcción y modificación de los mismos en la sociedad internacional.

2.3 Tercera ola: La educación para la paz desde la noviolencia.

Aunque no es un movimiento propiamente educativo, su influencia en este ámbito se dio a través de la vida y pensamiento de Gandhi, de quien los investigadores en el campo de la educación para la paz, toman “su forma de actuar y sus reflexiones condicionadas por los principios centrales de su filosofía, el satygraha y el ahimsa, es decir, la firmeza de la verdad y la acción sin violencia” (Jares, 1999, p. 69).

La filosofía de Gandhi menciona que los actos regidos por la verdad y sin violencia llevan al niño a lograr el autoconocimiento. Al respecto Weyer señala:

Se trata de enseñar a los niños a gobernarse y a ser suficientes, con un mínimo de dependencia y mínima jerarquía. Armonizar las cuatro dimensiones del ser del niño: cuerpo, intelecto, sensibilidad y espíritu. (Weyer, 1988, citado en Jares, 1999, p. 70)

Una constante que mencionan los investigadores del pensamiento de Gandhi, es su definición de la autonomía y afirmación personal en la relación con los demás y su idea de propugnar un aprendizaje explícito de técnicas no violentas. En la preparación no violenta, Gandhi señala la coherencia que debe existir entre los fines a perseguir y los medios empleados. Principio que hasta la actualidad, es señalado por los investigadores sobre la EP. Principios que, en palabras de Gandhi son “como las dos caras de una moneda, imposible de separar el uno del otro” (Gandhi, 1988; citado en Jares, 1999, p. 70).

2.4 Cuarta ola: La educación para la paz desde la investigación para la paz.

Jares refiere que la cuarta ola se caracteriza por el surgimiento de la Investigación para la Paz (en adelante IP). Movimiento en el que la mayoría de las Investigaciones en sus aspectos filosóficos y pedagógicos retoman de los planteamientos de Freire; una educación para el desarrollo. Jares agrega que “El movimiento de la IP nace en Estados Unidos, en 1957 con revistas y obras sobre

el tratamiento de la resolución de conflictos. No obstante, dice que es en Europa donde se creó el primer Instituto de Investigación Social, cuyo iniciador y exponente fue Galtung” (Jares, 1999, p. 81).

En los años cincuenta, Galtung estableció una definición de la IP y la instituyó como una disciplina, además apuntaló las bases que modifican las propias concepciones de paz. Uno de los grandes avances fue la conceptualización de paz como antítesis de violencia, ya sea directa o estructural.

Avances que quedaron en teoría. Es hasta la década de los ochenta cuando la IP realiza un trabajo conjunto con el Movimiento por la Paz (en adelante MP) y la Educación para la Paz (en adelante EP) y se dan avances en la disciplina de IP; en la década de los ochenta, época en que la UNESCO afirmó que había 310 instituciones dedicadas a la Investigación para la Paz.

2.4.1 La Educación para la Paz, desde la Investigación para la Paz.

Un recorrido antropológico que realiza Lederach (1984) sobre la concepción de paz permite destacar su doble concepción de manera negativa y positiva. Galtung (1985) señala la influencia dominante en el mundo, del concepto occidental de paz, heredado del concepto de *pax romana*, una perspectiva pobre e insuficiente que únicamente hace referencia a la ausencia de conflictos bélicos entre estados.

En un plano interpersonal, la expresión popular “déjame en paz”, define la paz como tranquilidad llevada al extremo. Concepto de paz que significa, como señala Lederach “la no-asociación, una condición de tranquilidad por el hecho de que no hay interacción y, por tanto, no hay posibilidad de conflictos” (Lederach, 1984, p. 99).

El autor agrega que la paz como un concepto negativo es definida:

[Como] ausencia de conflicto bélico, como estado de no-guerra. Por eso es un concepto muy limitado que se ha definido cada vez más en función del fenómeno de guerra y el hecho bélico, hasta el extremo de que, fuera de su contraste con la guerra, la paz carece de contenido palpable. (Lederach, 1984, p. 21)

El concepto de no violencia, fomenta la idea de mantener la unidad y el orden interior, posición favorecedora a los intereses dominantes; promueve la idea de que lo externo es de cuidado y de lo cual hay que defenderse; que para el logro de la paz hay que luchar utilizando la violencia y que la capacidad de actuación frente a la paz se reserva al Estado (Lederach, 1984, p. 20).

Otra característica que está presente en la tradición popular, es que se habla de paz como armonía, como serenidad, ausencia de conflictos. Cualidad que suele ir unida a una experiencia intimista, de tranquilidad interior personal, en el sentido del *eirene* griego “que fue casi sinónimo de armonía. Ambos se referían principalmente a un estado o condición repleto de tranquilidad y serenidad” (Lederach, 1984, p. 17).

La idea negativa de paz unida a la acepción de armonía, serenidad y no-conflictos ha desarrollado una imagen pasiva de paz sin dinamismo propio, unida al deseo de una armonía ideal y más bien creada como consecuencia de factores externos a ella, que son a los que se les otorga esa capacidad dinámica. Como referencia es el estado de guerras o el tiempo de paz.

Por último, y como deducción de lo anterior, la negatividad y pasividad de la acepción define una dificultad a la hora de concretar la comprensión de lo que es la paz. Dada la difusión que se ha hecho de la idea tradicional de paz, especialmente desde el propio sistema educativo, resulta más fácil concretar la idea de guerra y lo que gira en torno a ella, mientras que la idea de paz aparece condenada a un vacío, a una existencia difícil de concretar y precisar.

En la actualidad el concepto de paz sigue siendo el tradicional accidental, en el que los ciudadanos asocian la paz con ideas como no agresión bélica y, en general, como ausencia de todo tipo de conflictos. Concepto que contribuye inclusive, a mantener el *status quo* vigente.

La concepción positiva de paz.

Galtung plantea los diferentes conceptos e insta a que la IP avance en la línea positiva. Afirma:

No concebimos la investigación para la paz únicamente en relación con el conflicto internacional. Hay muchas fronteras separando la humanidad, creando distintos niveles de integración y complacencia en el uso de la violencia. Usar el fenómeno transitorio como Estado Nación es al mismo tiempo etnocéntrica y estratégicamente miope. (Galtung, 1985, p. 2)

La concepción de Galtung descansa en dos ideas esenciales que Jares sintetiza:

- En primer lugar, la paz no es lo contrario de guerra sino de su antítesis que es la violencia, dado que la guerra no es más que un tipo de violencia pero no la única.
- En segundo lugar, la violencia no es únicamente la que se ejerce mediante la agresión física directa o a través de los diferentes artilugios bélicos que se puedan usar, sino que también se debe tener en cuenta otras formas de violencia, menos visibles, más difíciles de reconocer pero también generalmente más perversas en la provocación de sufrimiento humano. (Jares, 1999, pp. 97-98)

La noción positiva de paz de Galtung abre otro panorama en la IP al distinguir en su análisis entre violencia¹¹ directa y violencia estructural, ligadas a las concepciones de paz positiva y paz negativa:

¹¹ Galtung (1985), establece una serie de distinciones o tipos de violencia. En su opinión la distinción más importante es la violencia personal o directa y la violencia estructural o indirecta. La primera es donde hay un actor directo que comete la violencia y la segunda en la que no hay un actor que comete la violencia. Esta última es la clave de la ruptura con el planteamiento tradicional en torno al fenómeno de la violencia, en la que la mayoría suele ocuparse exclusivamente de la violencia directa (1985, p. 36).

Al nivel de la paz estructural allí ocurre el deslizamiento, porque “paz estructural negativa nos remite al orden social en donde no existen condiciones estructurales generadoras de violencia, y paz estructural positiva necesariamente nos remite a una actividad de prevención, a una acción positiva (y esto nos ubica en el terreno de la lucha por la justicia social) es decir a trabajar para lograr la vigencia de un estado de justicia social. (Galtung, 1985, pp. 60-65)

La irreversibilidad que otorga Galtung a la ligazón entre concepto de paz y el de violencia queda ratificada cuando afirma que “cualquier análisis de paz debería ir vinculado a un análisis de violencia, puesto que así se revelan más facetas en los conceptos, lo que nos permite hacer más elecciones concientes” (Galtung, 1985, p. 103).

Con la tesis de Galtung se abre una vertiente de análisis para ocuparse de la violencia estructural o indirecta que está edificada dentro de la estructura social, y se manifiesta como poder desigual y, en consecuencia, como oportunidades de vida distintas. Los recursos están desigualmente distribuidos y está fuertemente sesgada la distribución de la renta, o está desigualmente dispuesta la educación, los servicios (Galtung, 1985, pp. 38-39).

Desde la perspectiva de la violencia estructural Galtung propone dar a la comprensión de la violencia un enfoque positivo, aunque lo va a presentar en negativo. Construye “[la] concepción amplia de violencia que lleva a la conceptualización amplia de paz” (Galtung, 1981 p. 64).

La idea de violencia como algo evitable que obstaculiza la autorrealización¹² humana. [Que provoca cuatro tipos de violencia:] la violencia de la guerra al homicidio, la pobreza y en general las privaciones en el campo de las necesidades materiales, la represión y privación de los derechos humanos, la alienación y la negación de las necesidades superiores. (Galtung, 1981, p. 98)

¹² Galtung (1981) define la autorrealización humana como la satisfacción de las necesidades básicas, materiales y no materiales (p. 97).

Galtung concluye que “Llamar paz a una situación en que impera la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz” (Galtung, 1981 p. 99).

Jares desde Galtung, propone una perspectiva que se encamina a una visión de solidaridad y cooperación:

La relación pacífica significaría, a escala individual, amistad y comprensión lo suficientemente amplias como para salvar cualesquiera diferencias que puedan surgir. A escala mayor, [implicarían] una asociación activa, una cooperación planificada, un esfuerzo inteligente para prever o resolver los conflictos en potencia. (Jares 1999, p. 100)

Galtung introdujo, años después, en su planteamiento, un tercer tipo de violencia: la violencia cultural, por lo que define a la violencia con los tres vértices de un triángulo que son: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural, las dos últimas menos visibles que la primera. Con el triángulo de la violencia, Galtung rechaza la supuesta naturaleza violenta del ser humano y señala que “la paz debe construirse en la cultura y en la estructura, no sólo en la mente humana, pues el triángulo de la violencia tiene círculos viciosos integrados” (Galtung, 1998, p. 68).

El campo académico de educación para la paz coincide en muchos aspectos con los discursos políticos educativos y de la UNESCO sobre la unidad y el desarrollo y sus constantes modificaciones en los discursos. La educación para la paz se relaciona con los conceptos de justicia social y de desarrollo, pero también con los conceptos de derechos humanos y democracia. Veamos cómo lo hacen.

Paz y desarrollo.

Como mencioné, en el apartado de la creación de de la ONU y La UNESCO, la noción de desarrollo está inmersa en la de paz en acepciones diversas: paz como

sinónimo de justicia social; la paz como superación de violencias estructurales, comenzando con las que tienen que ver con las propias necesidades básicas; la paz como plena realización de las potencialidades humanas. Galtung (1985) concluye que “Paz es igual a desarrollo, ¡en cierta manera son la misma cosa!” (1985, p. 107).

En palabras de Freire (1986) “La paz se crea y se construye con la superación de las realidades perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social” (1986, p. 46).

Paz y Derechos Humanos.

Al igual que el concepto de desarrollo, el concepto de derechos humanos está unido al de paz Arenal al respecto señala “en cuanto que el estudio de la paz se configura como teoría de la libertad e identidad del hombre y la paz abarca todo lo necesario para que los hombres puedan realizarse plenamente” (Arenal, 1989; citado en Jares, 1999, p. 103).

La acepción positiva de paz aparece unida desde su formulación en los años sesenta a la de derechos humanos. Paz y derechos humanos están tan íntimamente interconectados que la realización de la primera exige la presencia de los otros. “Los derechos engendran la necesidad de la paz” (Fortat y Lintaf, 1989; citado en Jares, 1999, p. 103).

Para la mayoría de los autores de IP el concepto de desarrollo, paz y derechos humanos se configuran como sinónimos.

3. El Proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo.*

En México, la Educación para la Paz es un campo con poco desarrollo teórico y práctico; podría afirmar que los estudios realizados son escuetos, a pesar de que existan diversos proyectos y políticas que hacen alusión al tema, y que, desde diferentes organismos públicos y privados como la UNESCO, alerten sobre la necesidad de cambiar la visión economicista del progreso para entender el desarrollo humano (Delors, 1996, p. 29).

Tampoco ha influido como se esperaba, el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, que advierte sobre la necesidad de pensar y actuar para que la educación no sea entendida como un proceso que compete a determinadas instancias, las cuales actúan sobre la persona durante tiempos definidos a fin de que acumulen conocimientos y destrezas (Delors, 1996).

La Educación para la Paz en el ámbito de la escuela primaria se ha caracterizado por la escasez de apoyo tanto en cantidad como en calidad, e incluso, por una cierta resistencia institucional. La práctica de las iniciativas surgidas, promovidas por diferentes grupos que no pertenecen precisamente al campo de la educación. En consecuencia, las investigaciones de Educación para la Paz en México no tienen una repercusión pedagógica.

Las pocas investigaciones en el campo de estudio de educación para la paz ponen el acento en conjugar el binomio paz-escuela. Diferentes grupos y personas trabajan la EP en los diferentes niveles: colectividades pacifistas, el Grupo de Educación Popular con Mujeres, A C (GEM); Organizaciones no Gubernamentales (ONGs); Centros de Documentación e Investigación para la Paz; la Maestría en Estudios para la Paz y el Desarrollo de la Universidad del Estado de México (UAEM); la Academia Mexicana de Derechos Humanos, de la

Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de México (UNAM); Clubes Amigos de la UNESCO; Amnistía Internacional y UNICEF México. Prácticamente, se centran en la educación para el desarrollo y la paz y realizan movimientos que no han tenido mucha relevancia en el ámbito educativo de educación primaria, pero que han iniciado los incipientes estudios de educación para la Paz en México.

En educación básica el programa que incorpora específicamente la temática de Educación para la Paz en México es el proyecto *Contra la violencia eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. Propuesta que incluye específicamente la temática de investigación para la paz desde la paz positiva y la reconstrucción del conflicto. Además de los valores que proponen organismos nacionales e internacionales como la UNESCO, la UNICEF y ONG's. Es un programa elaborado por el Grupo de Educación con Mujeres, A C (GEM) junto con UNICEF y apoyado por el Programa de Coinversión Social (PCS) del gobierno federal a cargo del Indesol, que brinda apoyo a proyectos dirigidos a la superación de la pobreza y la atención a grupos vulnerables.

El proyecto se incorporó en el año 2001 en algunas escuelas de educación básica de la Ciudad de México con la participación del Instituto de las Mujeres del Distrito Federal y el Programa de Coinversión de Desarrollo Social. Al año siguiente se extendió en todas las delegaciones del Distrito Federal y alcanzó un mayor número de escuelas, con la participación de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D F y de la Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad de México, a través del Instituto de las Mujeres y de la Dirección de Equidad Social.

En el año 2001 se puso en práctica en nueve escuelas del Distrito Federal y al año siguiente se extendió a todas las delegaciones políticas del Distrito Federal comprendió 73 escuelas de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. El Proyecto contó con el apoyo de la Subsecretaría de Servicios

Educativos para el Distrito Federal y con la participación de las direcciones operativas de la Subsecretaría (SEP, 2003, p. 6).

En el ciclo escolar 2003-2004 se desarrolló en 711 centros educativos en las 16 delegaciones del D F (SEP, 2004). En las escuelas donde se inició el Proyecto, fue aceptado de forma voluntaria. Los resultados obtenidos, dieron pie a que se implantara en otras escuelas y que se extendiera, no sólo en el Distrito Federal, sino también en algunos estados de la República Mexicana. La propuesta pedagógica también se aplicó en los estados de Tabasco, Tlaxcala y Zacatecas, con el apoyo e intervención del Instituto Nacional de las Mujeres, la Secretaría de Educación pública, el Consejo Nacional de Fomento Educativo y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, de las Secretarías de Educación, los Institutos y Programas de las Mujeres en los estados en que se integró el programa (Valenzuela, et al., 2003).

3.1 Orientación del proyecto.

La estructura del proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo* se basa en la reconstrucción histórica sobre educación para la paz desde la primera ola y su propia perspectiva sobre el concepto de paz positiva y no violencia de la tercera y cuarta ola en investigación para la paz.

Para el contexto mexicano, las autoras del proyecto señalan, en la carpeta didáctica tres componentes que se integran en la educación para la paz: a) Educación para los derechos humanos, b) Los derechos de la infancia y, c) Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (Valenzuela, et al., 2003).

Cada uno de los componentes que integran la educación para la Paz Valenzuela y sus colaboradoras los sintetizan en la *Carpeta Didáctica para la resolución creativa de los conflictos*. De la siguiente forma:

a) *Educación para los Derechos humanos.* La propuesta se orientó para dar a conocer en primera instancia, la Declaración Universal de 1948 y, posteriormente, los acuerdos y declaraciones internacionales que fueron ampliados. Como soporte principal, incluye el argumento sobre la relevancia de la educación como garantía de igualdad y equidad, así como para preservar y defender los derechos humanos con el fin de lograr la paz. Desde el esfuerzo que realizan organizaciones como la ONU, incluye los principios más importantes que se señala en sus acuerdos y declaraciones.

- La necesidad de garantizar el derecho a la vida, la seguridad, la libertad de pensamiento, opinión, expresión, conciencia y religión de todas las personas. (Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948)
- Garantizar una educación basada en la enseñanza y el aprendizaje de valores y prácticas democráticas no sólo como sistema de gobierno, sino como un estilo de vida que estimula y privilegia el tratamiento y el manejo de los problemas y conflictos por la vía pacífica. (Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional 1974)
- Luchar en contra de toda forma de discriminación hacia las niñas y mujeres, así como brindarles en condiciones de equidad e igualdad las oportunidades para lograr su plena participación en todos los asuntos de la vida social, económica y cultural. (Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, ONU, 1979 y Plataforma de Acción de IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, Pekín, 1995)
- Impulsar desde el sector gubernamental todas las medidas necesarias y pertinentes para erradicar cualquier tipo de violencia que afecte a las personas en su integridad física, moral y emocional. (ONU, 1989, citado en Valenzuela, et al., 2003)

b) *Los derechos de la infancia.* Los derechos que se establecen en la Convención de los Derechos de la Niñez¹³. (Asamblea General de las Naciones Unidas, Noviembre 1989) y los artículos que establece la ley de los derechos de la infancia para el Distrito Federal (ver anexo 2)

c) *Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.* El proyecto contempla algunos de los convenios que el Ejecutivo Federal ha ratificado en materia de discriminación contra la mujer. (ver anexo 3)

¹³ Los derechos de la niñez que se enuncian en el proyecto, son los que están relacionados con impulsar una educación para la paz y la no violencia, y de forma específica en el Distrito Federal, la Ley de los derechos de la infancia.

El proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo* incluye una reconstrucción histórica de los organismos que han trabajado en el campo de estudio. Por otro lado, tiene como sustento teórico un concepto de paz positiva y noviolencia desde la Investigación para la Paz y el movimiento de Educación para la Paz, fundamentos que se concretan en los siguientes objetivos:

1. Tomar partido en el proceso de socialización por valores que alienten el cambio social y personal.
2. Cuestiona el propio acto educativo, alejándose de la concepción bancaria según la expresión de Freire, de la enseñanza como [una tarea de transmisión] en la que el alumno es un recipiente sobre el que trabaja el profesorado-verdad. En otras palabras entiende el acto educativo como un proceso activo-creativo en el que el alumno es agente vivo de transformación.
3. Pone énfasis tanto en la violencia directa como en la estructural, facilitando la aparición de estructuras poco autoritarias, no elitistas que alienten la capacidad crítica, la desobediencia, el autodesarrollo y la armonía personal de los participantes. Comenzando por lo más próximo al alumnado, se irá extendiendo poco a poco hacia los ámbitos más amplios.
4. Lucha contra la violencia simbólica, estructural, presente en el marco escolar.
5. Intenta que coincidan fines y medios. Se trata de llegar a contenidos distintos a través de medios distintos, haciendo del conflicto y del aprendizaje de su resolución noviolenta punto central de actuación.
6. Combina ciertos conocimientos sustantivos con la creación de una nueva sensibilidad, de sentimiento empático que favorezca la comprensión y aceptación del otro. (Asociación Pro Derechos Humanos. 2000; citado en Valenzuela, et al., 2003)

Los objetivos que estipuló el proyecto promovieron trabajar el conflicto como algo circunstancial a la condición humana y como motor de desarrollo. La propuesta señaló, además, la forma de intervención desde el proyecto; abordar los temas no sólo como contenidos, sino como un procedimiento clave en las relaciones entre personas y grupos. Lo anterior implicó concebir el conflicto desde una dinámica creativa y constructiva, lo cual demandó el desarrollo de valores y

capacidades como empatía, apoderamiento, creatividad, negociación, cooperación, no violencia y reconciliación.

3.2 Dimensiones del proyecto.

El proyecto consideró a la escuela como un ámbito de violencia involucrado en los acontecimientos que se presentan en las calles y las comunidades. Los profesores, el personal de apoyo técnico y el personal directivo llevan todos los días al espacio escolar sus experiencias, problemas, alegrías y tristezas. En la escuela, la mayoría de las veces:

El docente cumple la tarea educativa con prisa, bajo mucha presión, y con indudables tensiones que supone atender a los niños. Factores que acarrearán que algunos maestros recurran a modos extremos como el grito, el maltrato, la humillación, incluso el golpe hacia los niños; aunque es más frecuente que utilicen medidas disciplinarias como los reportes, los castigos, las suspensiones. Medidas de intolerancia que repercuten en los niños. (Valenzuela, et al., 2003)

Las medidas que implementan maestros dentro de la escuela se transforman en intolerancia, crítica, exclusión y rechazo forma que experimentan los alumnos en su relación diaria en las escuelas y que asimilan.

El proyecto contempló el hecho de que existe una estructura escolar muy semejante a la organización social y a sus múltiples y diversas relaciones, en donde impera el ejercicio del poder en forma jerárquica y autoritaria. Consideró que durante muchos años, la escuela ha tratado de obtener resultados similares de todos los alumnos; homogeneiza a los sujetos sin respetar individualidades, y los maestros, en la mayoría de los casos, aplican las normas escolares en forma vertical; reproducen el orden establecido de premios y castigos que predominan en una cultura escolar en donde existen aplicados y burros¹⁴.

¹⁴ Expresión coloquial que se utiliza en México para referirse a los alumnos de bajo aprovechamiento escolar.

La propuesta pedagógica también tomó en cuenta las expectativas de los padres de familia y maestros sobre la escuela en la que los primeros esperan que sus hijos, además de aprender conocimientos, sepan comportarse y se preparen para el futuro; esperan que resuelvan situaciones de la vida cotidiana, que crezcan y aprendan a enfrentar con éxito las situaciones en su vida adulta. Los segundos suponen, y exigen, que la familia sea el espacio para que los alumnos puedan educarse en un ambiente sano.

El proyecto reconoció las relaciones asimétricas que experimentan los niños en la escuela y las estrategias que implementan para sobrevivir en ella, en la familia y en su entorno. Estrategias que, por un lado, aprenden a sobrellevar pero, por otro, reproducen e imitan.

El dispositivo planteó responder a estas nuevas demandas con la intención de atender el problema desde la comunidad y la escuela, al trabajar con maestros, padres de familia y alumnos; concibió a la escuela y la comunidad como espacios reales para recrear la socialización, aprender a regular los conflictos, transformar la cultura de la violencia, educar para eliminar los mitos de masculinidad, la cultura profunda¹⁵, romper la visión de violencia estructural (idea de ejercicio del poder como ejercicio de violencia).

La propuesta que describió el Proyecto, no concibe evitar el sentimiento de impotencia; por ello, propone, en primer lugar, conocer los procesos de violencia y, en segundo lugar, formar en procesos de creación y construcción. Hacer conciente al sujeto sobre la cultura del respeto a los derechos humanos al desarrollar, sostener y potenciar la autoestima. A retomar el olvidado tema de la formación moral¹⁶ en la escuela pública, en un espacio donde se puede dialogar

¹⁵ En este estudio, *cultura profunda* se entiende como la visión de la historia que presentan los libros de historia sobre el protagonismo de los episodios militares.

¹⁶ La moral se puede entender como la capacidad humana de optar, de modo libre y responsable, ante alternativas diferentes; este ámbito está constituido por los actos específicamente humanos que involucran la inteligencia, la voluntad y el sentimiento, y van acompañados de la percepción de un deber ser que nos obliga a responder (de ahí la responsabilidad) ante nosotros mismos o ante una instancia externa, por nuestros actos y sus consecuencias (Latapí, 1999, p. 2).

sobre los conflictos individuales para aprender a reconocer las formas de violencia y las metas de solución.

El maestro, los alumnos, los contenidos, los procesos de aprendizaje y la comunidad y la propia escuela fueron los ámbitos en los que el dispositivo de paz pretendió incidir. Hacer una descripción por separado resulta complicado, así que los presento de forma interrelacionada.

3.3 Modelo pedagógico. La educación para la paz desde la construcción creativa de los conflictos.

El vínculo entre educación para la paz y escuela, logró concretarse en México en el proyecto *Contra la violencia eduquemos para la paz*, dirigido a docentes, alumnos de educación básica y padres de familia. Consideró en primer lugar, formar al profesor para que desarrollara competencias profesionales en cinco campos: habilidades intelectuales específicas, dominio de los contenidos de enseñanza en educación para la paz, competencias didácticas, identidad profesional y ética, capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y el entorno. Para los alumnos tomó en cuenta el desarrollo de las competencias psicosociales como base para un desarrollo moral, y sensibilizar a los padres de familia para que contribuyeran con la escuela en la tarea propuesta.

El Proyecto propuso la formación para la paz basada en la reconstrucción creativa del conflicto. En él, se señala que entre el conflicto y la solución existe una distancia que deben recorrer las partes. Valenzuela y sus colaboradoras lo definen:

El recorrido constructivo en el cual, en la medida en que las personas se involucran, avanzan en lo que se proponen y logran incorporar los grandes o pequeños aprendizajes como nuevas formas de ser y de convivir,

Yurén trabaja la formación moral como sinónimo de la formación del ethos (Yurén, 2005, p. 31).

aprendizajes integrales [que el proyecto concibió como competencias psicosociales]. (Valenzuela et al., 2003, p. 47)

Las competencias psicopedagógicas que describe el Proyecto tienen mucha similitud con las competencias cívicas y éticas que han trabajado diversos investigadores entre ellos Silvia Conde que presenta un enfoque que se basa en el “desarrollo integral y congruente de competencias¹⁷” que tienen mucha similitud con las competencias psicosociales que enuncia el proyecto.

Conde desde Perrenoud (1999), define competencia como “la capacidad de actuar de manera eficaz ante cierta situación haciendo uso y asociando varios recursos cognitivos complementarios entre los que se encuentran los conocimientos” (Conde, 2003, p. 26).

Valenzuela y sus colaboradoras (autoras del proyecto) sólo hacen una enumeración de las competencias psicosociales y la definición de las mismas. No obstante, al hacer el análisis del enfoque de ellas. Encuentro elementos afines a la concepción de competencia en educación cívica práctica.

Al respecto Yurén (2005), señala:

El concepto de competencia alude a un saber ser y saber convivir que se adquieren por la experiencia y el ejercicio, pero que en la vida diaria están imbricados, pues en la solución de problemas se requiere siempre de la combinación de los saberes. Esta combinación es la que da sustancia a las competencias. (Yurén, 2005, p. 25)

¹⁷ Conde hace un recorrido antropológico sobre la noción de *competencia*. Refiere que surge en los años 50 desde la lingüística de Chomsky s/f quien definía competencia como la capacidad que posee todo hablante para apropiarse del conocimiento de su lengua a fin de producir y entender enunciados y significaciones siempre nuevos. Posteriormente se vinculó al sector productivo y los modelos conductistas hicieron una aplicación de la noción mediante un enfoque restringido de habilidades sociales y particularmente laborales que tenía que desarrollar el sujeto. Más adelante emerge la preocupación por formar personas capaces de seguir construyendo su personalidad a lo largo de la vida. Esta última perspectiva es incluida en el campo de estudio de la educación cívica y la educación para la paz en México (Conde, 2003). Algunos autores como Perrenoud (1999) y Yurén (2005) llevan el concepto de competencia más allá del desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas, e incluyen saberes teóricos y actitudinales que dan carácter a las competencias y por ende un aprendizaje integral.

De acuerdo la propuesta del proyecto, que coincide con las definiciones de investigadores en el campo de la educación cívica, la competencia no se limita a los saberes procedimentales, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que va acompañada de saberes teóricos y actitudinales (Conde, 2003, p. 26).

Onneto señala las siguientes características de las competencias:

- Implican saber conocer, saber hacer, saber decir, saber comunicar.
- Incluyen lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal;
- Son síntesis de otros aprendizajes;
- Tienen una construcción histórica y su ámbito es la experiencia vital que incluye y desborda al aprendizaje escolar;
- Son aplicables en múltiples escenarios;
- Otorgan posibilidades de desempeño laboral, social, además de que amplían la capacidad de adaptarse a situaciones vitales, sociales y laborales distintas;
- Permiten la adquisición autónoma de nuevos aprendizajes. (Onneto 1998, p. 28)

Las competencias no son simples habilidades que se aplican a la realización de una tarea. De acuerdo con Gonzci, implican la integración de varios elementos en una compleja estructura que se moviliza en la ejecución inteligente en situaciones particulares. Los elementos que integra son:

- Los atributos personales (habilidades, aptitudes, conocimientos y valores),
- Actos intencionales clave (tener voluntad de actuar),
- La práctica reflexiva (el juicio personal),
- El contexto. (Gonzci, 1994)

El desarrollo de competencias psicosociales, que planteó el proyecto puso en marcha situaciones concretas que favorecieron en los participantes, relaciones sociales basadas en el reconocimiento de la dignidad propia y ajena. La articulación de los elementos mencionados hace que exista más de una manera de actuar de forma competente (Gonzci, 1994).

3.3.1 Modalidades formativas.

El Proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz: Por ti, por mí y por todo el mundo* pretendió que los docentes, alumnos y padres de familia contaran con una formación para la paz y la noviolencia. La estrategia para la formación de los tres grupos poblacionales consistió en aplicar los programas en cursos denominados *sesiones educativas* y fueron conducidos por distintos miembros de la comunidad educativa en sus diversas categorías: la sesión para maestros estuvo a cargo de promotores de región (especialistas en el proyecto) o promotores de zona según fue el caso; las sesiones con alumnos, fue responsabilidad de los maestros de grupo, y la sesión con padres de familia, fue conducida por el promotor o coordinador interno de escuela, según la modalidad que estableció el proyecto en cada uno de los años que participó la escuela.

El programa para cada uno de los grupos poblacionales en el discurso cumplió con las siguientes características: las sesiones con maestros están dirigidas al desarrollo de competencias profesionales de los docentes; promueven la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, las actitudes y los valores para el cumplimiento de su función en el ámbito escolar y en las circunstancias que enfrenta. La capacitación de docentes como mencioné unos párrafos antes, es impartida por especialistas en el Proyecto durante el primer ciclo que la escuela participa en el proyecto y por promotores de zona (maestros de apoyo técnico pedagógico de zona) en su segundo año de incursión.

Las sesiones con alumnos tienen el objetivo de desarrollar las competencias psicosociales que son necesarias para aprender a lo largo de la vida. El Proyecto propone que los alumnos desplieguen sus competencias para la comunicación oral y escrita, la resolución de problemas, así como la búsqueda y la interacción de éstas con los demás conocimientos. Las sesiones con alumnos las lleva a cabo el maestro de grupo.

Las sesiones con padres de familia están dirigidas al desarrollo de competencias psicosociales para sensibilizar a los padres sobre las necesidades de sus hijos y trabar en apoyo a la escuela.

La estrategia general de las tres sesiones educativas (para maestros, alumnos y padres de familia) apunta el desarrollo de competencias psicosociales que están señaladas en la carpeta para la resolución creativa de los conflictos; guía didáctica en la que se enuncian los propósitos de cada uno de los temas y que contiene. Además las estrategias didácticas para que cada grupo poblacional pueda desarrollar de manera autónoma las actividades y lograr los objetivos.

Los temas que comprende el programa del proyecto define un listado de 12 competencias psicosociales que consideran la articulación entre dos elementos: lo deseable y lo posible. Lo deseable está perfilado a “Fortalecer una cultura de paz al interior de las escuelas y las familias propiciando el desarrollo integral y la formación integral de personas competentes para la vida” (Valenzuela, et al., 2003).

Lo posible se traduce de acuerdo con el contexto escolar, las condiciones en que se da el proyecto y los participantes, pues aquí se pone de manifiesto la historicidad de cada sujeto.

Las competencias psicosociales que propuso el proyecto exponen los fines de la educación para la paz en México. En sentido estricto, no pueden

configurarse como un perfil de egreso del proceso en cultura de paz y no violencia porque no implican fórmulas preestablecidas de actuación o pensamiento; el proyecto es flexible y plantea que cada persona las desarrolle de manera distinta en función de sus conocimientos previos, sus estructuras de pensamiento e intereses, su contexto cultural, y de la manera en que las aplique.

El Proyecto concretó los rasgos de las competencias psicosociales para la educación básica, en maestros, padres de familia y alumnos. Aprendizajes que surgen de las experiencias e intereses de los participantes. Asimismo propone el juego como mecanismo para recuperar las vivencias individuales y reflexionar las diferentes situaciones de conflicto (Valenzuela, et al., 2003).

En la Carpeta didáctica para la resolución creativa de conflictos, incluye tres programas, dirigidos a: docentes, padres de familia y alumnos. Cada programa está organizado en cinco unidades temáticas que agrupan las competencias psicosociales, que se propone sean abordadas en 19 sesiones. El enfoque por competencias que plantea el Proyecto, no rechaza ni los contenidos ni las asignaturas, sino que enfatiza su puesta en práctica como una dimensión práctica transdisciplinaria.

Los rasgos que caracterizan cada competencia psicosocial constituyen un listado ilustrativo de distintos momentos del proceso de desarrollo en las cinco unidades temáticas. Cada programa contempló las mismas unidades temáticas y competencias. La variante fue la diferencia de dinámicas y actividades que correspondieron a cada grupo poblacional.

En seguida presento la descripción general que hace el proyecto de cada una de las unidades temáticas y las competencias que abordan. Para apreciar el orden de las competencias psicosociales y la noción e información que provee al docente presento la figura 3.

Figura 3. Cuadro de Competencias Psicosociales y Unidades Temáticas, de primero a sexto grado.

Unidad temática	Competencias psicosociales	Nociones e información
UNIDAD I Yo, mi historia, mis afectos y mi vida.	Conocimiento de sí mismo:	Conocernos significa saber cómo somos, cómo es nuestro carácter, qué nos gusta o disgusta, y qué nos cuesta más trabajo hacer.
	Autoestima:	Se define como el aprecio que sentimos hacia nosotros mismos. Se relaciona con la confianza, el respeto y el cuidado que nos procuramos.
	Manejo de sentimientos y emociones:	Consiste en identificar y entender los sentimientos y las emociones que experimentamos en diversas situaciones.
UNIDAD II Yo y mi relación con las y los demás. La diversidad como fuente de enriquecimiento personal y colectivo	Empatía:	Es la capacidad de <i>ponerse en los zapatos de la otra o del otro</i> e imaginar cómo es la vida para esa persona.
	Respeto:	Significa reconocer la existencia y la individualidad de las demás personas sin hacer juicios de valor, estigmatizar o etiquetar sus acciones y pensamientos.
	Confianza:	La confianza es un sentimiento de seguridad mediante el cual podemos actuar con libertad.
	Aprecio por la diversidad:	El aprecio por la diversidad es la capacidad de reconocer que los seres humanos son únicos e irrepetibles. Implica valorar la diferencia de raza, género, discapacidad e ideología como factores de crecimiento y enriquecimiento permanente, tanto individual como colectivo.
UNIDAD III El diálogo y la asertividad para resolver conflictos y tomar decisiones	Comunicación asertiva	Es la habilidad de decir, sentir, pensar y actuar de manera clara, directa y sin utilizar la violencia. Ser asertivo o asertiva implica saber decir “no” o “sí” de acuerdo con lo que realmente deseamos.
	Toma de decisiones:	Es la elección de una opción entre otra u otras. Elegir implica siempre renunciar a las otras opciones, lo cual puede incidir en nuestra vida personal, familiar o comunitaria en el presente o en el futuro.

UNIDAD IV Pensar diferente es pensar y vivir en colaboración con las y los demás.	Cooperación y colaboración:	Son capacidades que permiten contrarrestar la competitividad y el individualismo. Favorecen nuevas formas de relación y fortalecen la convivencia.
	Pensamiento crítico y creativo:	Está relacionado con la inventiva y el razonamiento. Consiste en utilizar los procesos mentales básicos para desarrollar ideas, proponer soluciones ante diferentes problemas, buscar información o inventar actividades y materiales novedosos, creativos, estéticos y constructivos. Contar con un pensamiento crítico y creativo, nos permite evaluar nuestras actitudes y conductas para tomar decisiones de manera flexible y razonada sin reproducir estereotipos, mitos y esquemas rígidos de comportamiento social.
Resolución de conflictos:	Resolución de conflictos:	Es la capacidad de finalizar un desacuerdo entre dos o más partes, sin utilizar la violencia. Implica reconocer intereses, motivaciones, sentimientos y afectos personales, pero al mismo tiempo los de otras y otros, así como aprender formas específicas de resolución como son la negociación y la mediación. (Valenzuela, et al., 2003)

Fuente: Valenzuela, et al. (2003). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Carpeta Didáctica para la resolución creativa de los conflictos.* GEM/SEP/INMUJERES-DF/Gobierno del Distrito Federal. Equidad y Desarrollo Social.

Los aprendizajes que describe el proyecto tienen una secuencia de acuerdo a la adquisición de conocimientos o al dominio de ciertas destrezas, sin que necesariamente estos elementos estén relacionados entre sí. El proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*, plantea como finalidad del proceso formativo el desarrollo de competencias psicosociales que le sirvan para enfrentar los problemas de la vida diaria en los cuales los sujetos articulen conocimientos, habilidades, actitudes y valores en su quehacer ciudadano.

A partir del cuadro de competencias psicosociales muestro el análisis que de el se derivó para mirar el enfoque que comprende.

UNIDAD I. Yo, mi historia, mis afectos y mi vida.

Conocimiento de sí mismo

El proyecto propuso formar personas con una sólida autoestima e identidad personal, que reconocieran sus necesidades, tuvieran conciencia de sus limitaciones y confianza en sus capacidades, de tal manera que fueran capaces de convivir y aportar a los demás su propia naturaleza. Al respecto Conde señala que el conocimiento de sí mismo o autoconocimiento:

Contribuye a la autoaceptación tanto como a la autoestima. La persona que conoce y que reconoce su potencial, sus valores, los rasgos de su identidad, que comparte con los otros miembros de su comunidad y los que le distinguen. Está en posibilidades de valorarse, aceptarse, e identificar los aspectos que requiere fortalecer. (Conde, 2003 b, p. 31)

Autoestima.

La autoestima sería otra de las competencias que junto con el conocimiento de sí mismo, contribuye a la formación de una persona capaz de exigir el respeto a sus derechos, en busca de mejores niveles de bienestar para sí y para su comunidad.

Manejo de sentimientos y emociones.

El conocimiento de sí mismo y la autoestima son dos competencias que el proyecto propuso como antecedentes del manejo de sentimientos y emociones en la que los sujetos desarrollan la disposición de resolver los conflictos interpersonales y sociales; la aplicación del autocontrol, particularmente en lo relativo a las emociones destructivas que con frecuencia, escala el conflicto como el enojo y la ira. El manejo de sentimientos y emociones implica saber distinguir y regular el deseo de controlarse, es decir, emplear mecanismos de autocontrol.

En ocasiones el autocontrol en nuestros alumnos no se basa en la convicción o en la razón, sino en el temor al castigo o en la aceptación acrítica de normas sociales, jurídicas o convencionales. El proyecto propuso desarrollar la autorregulación como competencia para establecer y respetar límites personales.

Desde una perspectiva integral de la educación ciudadana Pagés (1984) señala que para sentar las bases de la convivencia en un grupo, los sujetos adquieren y potencian hábitos de autorregulación que implica:

Control de la agresividad, cumplimiento de las tareas individuales, buena disposición hacia todos los compañeros, aceptar y ser conscientes de sus propias limitaciones, desarrollar un concepto positivo de sí mismo y de los demás". (Pagés, 1984; citado en Conde, 2003, p. 32)

El Proyecto propuso que la autorregulación estuviera vinculada con el conocimiento de sí mismo y las expectativas del desarrollo personal y colectivo, donde los mismos sujetos eligen, actúan y se regulan en respuesta a sus propios intereses y al mismo tiempo responden también a los intereses de una colectividad. Hecho que el proyecto contempló con la identidad personal y colectiva así como la autorrealización y autodesarrollo, los cuales pueden desarrollarse en la esfera privada o profesional. Las tres competencias que se abordan en la primera unidad el proyecto las consideró como la base del desarrollo moral y cognitivo.

UNIDAD II. Yo y mi relación con las y los demás. La diversidad como fuente de enriquecimiento personal y colectivo

Empatía.

En la unidad II, el Proyecto propuso desarrollar la competencia de empatía; rasgo que implica la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona para comprenderla. Ello facilita no sólo una mejor comprensión del otro y del conflicto, sino también la búsqueda de soluciones que satisfagan a ambas partes. La empatía es la comprensión del otro, es una forma de tomar conciencia de sí mismo y debe conducir a modificar la propia persona. Esta competencia implica además el interés y la capacidad de comprender lo que ocurre en el entorno, de entender de manera empática lo que le pasa a otras personas (Valenzuela et al., 2003, p. 45).

Respeto.

El respeto alude a la comprensión de la existencia de los otros y que junto con la empatía el Proyecto propuso en los sujetos, el desarrollo de la capacidad de convivir de manera respetuosa y armónica con los otros. Implica que los participantes valoren y tomen en cuenta a las demás personas, que fortalezcan actitudes y valores de tolerancia.

Confianza.

Las habilidades y actitudes generales de participación en grupo concibieron por parte del Proyecto, fortalecer el interés y la confianza de participar de manera libre y responsable.

Aprecio por la diversidad.

Rasgo característico de la naturaleza humana que se expresa en diferentes formas de pensar y sentir; en las diferencias físicas, étnicas y culturales; en las costumbres, los gustos, el lenguaje, la construcción de la identidad de grupo o género (Valenzuela et al., 2003, p. 45).

El Proyecto reconoció y admitió las diferencias como pluralidad social y propuso que los participantes reconocieran, valoraran y respetaran todas las formas de diversidad.

UNIDAD III. El diálogo y la asertividad para resolver conflictos y tomar decisiones

Comunicación asertiva.

La comunicación asertiva como competencia es un instrumento para la vía pacífica que propuso el proyecto; mediante, el diálogo tomar decisiones, establecer puntos de vista, analizar asuntos de interés general y resolver conflictos. Es una herramienta que no sólo supone la expresión de ciertas ideas y posturas, sino también busca dar cauce al problema en cuestión. El diálogo implica discusión, no enmarcada en situaciones de violencia sino en construcción

de alternativas pacíficas. Al respecto la carpeta didáctica para la resolución de conflictos señala “No es posible una educación para la paz sin la comunicación y el diálogo fundamental para el desarrollo moral” (Valenzuela et al., 2003, p. 45).

La comunicación asertiva al igual que las demás competencias, exige el desarrollo de distintas habilidades vinculadas con el uso de los lenguajes oral, escrito, corporal o pictográfico, de tal manera, que, desde el Proyecto el sujeto cuente con un mayor repertorio de recursos para comunicarse con los demás.

Toma de decisiones.

La competencia anterior va muy ligada a la toma de decisiones, que supone desarrollar la capacidad de expresar con claridad las ideas propias, configurar una postura, argumentar con fundamento y contra argumentar en caso necesario. Implica escuchar las ideas de los otros a fin de comprender su postura, poner en práctica actitudes de respeto a las diversas opiniones, tener apertura a nuevos puntos de vista que inclusive puedan hacer cambiar de opinión; ejercer el derecho a la libertad de expresión y a tomar decisiones con libertad tanto en el plano individual como en el colectivo (Valenzuela et al., 2003, p. 45).

El proyecto retoma la toma de decisiones, como una competencia en la que el sujeto requiere analizar las opciones que se le presentan a fin de identificar los aspectos en están involucrados, buscar información sobre los aspectos y configurar su propio criterio. La información no es suficiente, cada sujeto requiere hacer un análisis de ella.

UNIDAD IV. Pensar diferente es pensar y vivir en colaboración con las y los demás.

Cooperación y colaboración.

Cada una de las competencias que contempló el proyecto está pensada para trabajar en grupo. La competencia de de cooperación y colaboración compromete

la capacidad de colaborar, aprender a enfrentar los conflictos utilizando la fuerza de las partes en torno a un objetivo en común. Sólo cuando las partes enfrentadas en un conflicto son capaces de cooperar, pueden lograr salidas que satisfagan a ambas partes. Para desarrollar la capacidad de cooperar desde la infancia, se requiere empezar por implementar estrategias de carácter cooperativo más que competitivo, cuestión que para algunos docentes representa una ruptura con su forma de aprender y con los mismos aprendizajes (Valenzuela et al., 2003, p.45).

Pensamiento crítico y creativo.

Para Tedesco (2000) el conocimiento es la variable más importante en la explicación de las nuevas formas de organización social y económica. Los recursos que están siendo fundamentales para la sociedad y para las personas son la información y las capacidades para producir y utilizar dicha información (2000, p. 22).

Desarrollar el pensamiento crítico y creativo desde el proyecto permitiría a los sujetos evaluar actitudes para tomar decisiones de manera razonada. Al respecto las autoras del proyecto señalan: “el pensamiento crítico y creativo está relacionado con la inventiva y el razonamiento” (Valenzuela et al., 2003, p. 46).

Tedesco afirma que comprender críticamente es ejercitar y definir los rasgos que conforman una problemática que no puede ser sólo un ejercicio mental. En el análisis de la realidad se ven involucrados un conjunto de elementos ideológicos, políticos, emocionales, morales y culturales que, desde luego, influyen en la percepción e interpretación de los hechos. Apunta Cuando se trata de tomar postura o emitir un juicio estos elementos subjetivos toman fuerza y provocan que la comprensión crítica no sea un proceso neutral, sino que entraña una dimensión subjetiva: la persona comprende la realidad y asume cierta posición desde sus propios referentes y valores. (Tedesco, 2000, p. 128) Es por ello, que al integrar atributos personales, información y referentes de otros y de diverso tipo, la competencia se vuelve psicosocial.

Resolución de conflictos.

El Proyecto propuso desarrollar las competencias para lograr por un lado, la resolución de conflictos y, por otro lado, favorecer el autoanálisis y el conocimiento crítico a partir de situaciones concretas que resultaran relevantes y controvertidas. La capacidad de analizar la información permite configurar la propia postura, mediar la situación y tomar decisiones.

El Proyecto propuso como base trabajar situaciones conflicto, en las que los participantes se involucraran en un esfuerzo colectivo y desarrollaran al mismo tiempo competencias psicosociales. La estrategia de aprendizaje que contempló el Proyecto fue utilizar didácticamente las propias contradicciones que viven los sujetos con relación a sus conflictos para trasladarlas al análisis personal y grupal en una dialéctica constante de reconocimiento de sí mismo y con los otros.

Para construir lo que el Proyecto llamó *las nuevas formas de resolver los conflictos* los docentes tendrían que desarrollar, en el proceso de aprendizaje, una serie de competencias y tomar en cuenta las características de los participantes para lograr:

Diagnosticar y dar seguimiento al proceso de aprendizaje. En este proceso se respeta el ritmo individual al adquirir o modificar determinadas formas de ser, de pensar y desarrollar ciertas habilidades o valores.

Poner en práctica lo que se aprende; el desarrollo de la competencia no se genera mediante un ejercicio intelectual, sino cuando las personas tienen la capacidad y las oportunidades de aplicar dichas competencias.

Aprender haciendo. El desarrollo de las competencias no se da de una vez y para siempre, sino que se aprende haciendo.

Establecer pasos que orientan el aprendizaje para desarrollar una competencia. Es necesario diseñar el camino que hará posible alcanzar una meta, de lo contrario será difícil que se cumpla el sentido orientador en función de las necesidades de aprendizaje de las personas. (Valenzuela et al., 2003, p. 44)

Proceso de negociación.

La estrategia didáctica que propuso el Proyecto para abordar los conflictos fue que desde las propias experiencias de los sujetos participantes en torno a los conflictos y el proceso de aprendizaje, tendrían que aprender a explorar durante el diálogo, los intereses involucrados de cada una de las partes y a escuchar lo que quieren lograr los demás mediante la negociación; razonar de acuerdo con los argumentos, saber en qué se puede ceder para ganar algo de lo que quiere y elegir una solución.

Los conflictos que los docentes trabajaron en la etapa de implantación y en la de seguimiento surgieron desde su realidad para que se les facilitara encontrar el momento adecuado para dialogar y expresar sus puntos de vista sobre los mismos. El diálogo fue llevado en condiciones de igualdad para que todos manifestaran sus opiniones acerca del origen y desarrollo del conflicto. En el proceso aprendieron que no se puede negociar si las partes están enojadas, si hay descalificaciones, insultos o violencia.

Durante el proceso que el proyecto denomina negociación los participantes pusieron en juego diversas competencias y comprendieron que es un proceso de consenso y que se logra con el ejercicio autónomo sobre los conflictos.

La mediación.

Otro de los procesos que analizaron los docentes desde sus propias vivencias es el de mediación, en el cual dos o más personas no logran por sí mismas arreglar un conflicto. Otra persona puede intervenir y ayudar a las partes a atravesar las etapas de negociación, con el fin de conseguir un acuerdo equitativo, justo y viable. A la intervención de alguien ajeno al conflicto es lo que el proyecto propuso como mediador en el aula, que en este caso, sería el docente frente a grupo.

La mediación es algo que sucede con frecuencia en la vida diaria del docente en la escuela, donde interviene en los conflictos entre los niños. Ahí, toma el lugar de una persona externa que ayuda de manera voluntaria a dos o más personas a encontrar las soluciones a sus diferencias.

En el caso del Proyecto, el maestro se enfocó a conocer el proceso de negociación y entender que el *mediador* no ejerce poder sobre los alumnos sino que ayuda y orienta a encontrar un consenso en el conflicto que ha surgido; no tomar partido y beneficiar a algunos por favoritismo.

Que los maestros se posicionaran como mediadores al ayudar a las partes al consenso, les permitió analizar y comprender conflictos en el grupo; establecer la confianza para el diálogo y que sus alumnos identificaran sus conflictos.

Por último, abordaron el proceso de arbitraje como forma tradicional de resolver el conflicto; un tipo de intervención que se presenta regularmente en las escuelas cuando una persona de mayor poder dicta una solución inmediata para tratar de restablecer la comunicación y detener los enfrentamientos violentos (peleas, agresiones verbales, entre otros). La solución es aceptada o acatada por las partes en conflicto y después de esto la violencia o el silencio prevalecen como parte de la solución.

En el proceso de arbitraje el proyecto planteó recrear y desarrollar procesos de negociación y mediación ante distintas situaciones de conflicto real. Crear las condiciones para iniciar un proceso de mediación y negociación (cosa que regularmente no sucede en las escuelas) para que los alumnos aprendan a resolver sus conflictos. El aprendizaje sobre la resolución de un conflicto lleva a los alumnos resolver sus problemas cotidianos sin depender de una persona adulta. Los procesos de aprendizaje crearon significados en cada uno de los docentes, situación que posibilitó apreciar nuevas perspectivas.

El hecho de que el proceso de capacitación contemple estrategias de aprendizaje que se generan desde los conflictos personales, provoca que los educadores se perciban, en la mayoría de los casos, como personas que desarrollan su autoformación. Predomina la idea desde el discurso del proyecto, que el maestro propicia un cambio y previene casos de violencia en el entorno.

Las estrategias de aprendizaje en el proceso de capacitación se centraron en el desarrollo de competencias en los docentes. Las dimensiones que pretendió implicar el proyecto fueron la teórica, la personal y la intrapersonal. Por la modalidad de las sesiones se trabajaron las dos últimas. Las vivencias personales pretendieron lograr la aparición de actitudes que favorecieran el aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias y su aplicación en contextos diversos.

No obstante que los maestros se mostraron interesados y cooperaron con todas y cada una de las actividades realizadas en el curso de capacitación, la metodología fue ajena a la forma en que estaban acostumbrados a aprender. Al principio, los maestros mencionaron que no entendían cuál era el objetivo de las sesiones, como en el caso de la maestra BLO:

“Las diversas dinámicas; todas y cada una de ellas encausadas a un tema específico, pero nosotros no lo entendíamos, o sea, era como un hacer sin sentido. No sabíamos hacia dónde estaba exactamente encausada”. (E-04-BLO-I-27-04-2005)

El saber que el maestro adquiere para orientar su quehacer educativo en la mayoría de los casos está asociado a la idea de transmitir contenidos a los alumnos. Los nuevos discursos pedagógicos que contemplan la necesidad interactuar en el grupo para construir aprendizajes tanto en el docente como en el alumno, resultan contradictorios con las formas sedimentadas de aprender del docente.

En el proceso de formación los maestros muestran inestabilidad al principio, porque incluyó aspectos del desarrollo personal. Sin embargo, en los

hechos, representó una variable a la mayor parte de los cursos que reciben y que se centran en recibir *recetas* para transmitir conocimientos.

Analizar el conflicto desde la dimensión personal colocó a los docentes en su actuar cotidiano con sus compañeros, alumnos, padres de familia autoridades entre otros y, les permitió mirar el tipo de relación que establecen con los otros. Asimismo, les dio elementos para observar la forma en que lleva a cabo sus clases y la relación unilateral donde él ejerce el poder y el alumno asume de forma pasiva. Y no sólo al realizar sus clases, sino en la relación personal que establece con cada uno de ellos.

Lo anterior me permitió mostrar que la propuesta pedagógica (Proyecto) es la prescripción de la que se deriva un trabajo de elaboración personal, social y cultural. Los maestros se colocaron en una relación compleja en el conjunto heterogéneo de discursos, enunciados científicos y proposiciones filosóficas y morales; de las disposiciones y condiciones del contexto en las que hubo un cruce de intenciones y decisiones, tanto de la institución como de ellos mismos. La Interrelación trae como resultado, por un lado, la construcción de significados en los docentes para afrontar una demanda de la escuela y, por otro, una modificación en la institución.

No se trató de una construcción en solitario, al margen de todo contexto; por el contrario, es una tarea influida socialmente, que además cuenta con precedentes y elementos culturales de valor que sin duda contribuyen a configurar sus resultados. Además, es una construcción que depende de cada sujeto.

Otro aspecto que los maestros identificaron como nuevo, es que en el curso de capacitación trabajan los temas de cultura de paz y la resolución noviolenta de conflictos desde sus vivencias. A pesar de los cambios que experimentan los docentes en las estrategias de aprendizaje y los nuevos campos que abarca la tarea educativa, ellos otorgan significados al Proyecto y sus procesos y a cada una de sus decisiones desde su singularidad.

Después del curso de formación, los maestros, se muestran con un espíritu mediador que les permite reconocer el aprendizaje social; valorar la experiencia y en consecuencia, aprovechar las oportunidades que el aula, la escuela o el hogar les dan, para introducir una mirada distinta; recuperar los conflictos desde una perspectiva que no imponga acallarlos a como de lugar, sino como una oportunidad de crecimiento personal y colectivo.

En este apartado me interesó mostrar las políticas que fundamentan y prescriben la educación para la paz así, como las investigaciones que se han realizado en ese campo de estudio. Además describí algunas de las características que definen la orientación del proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. Como se puede apreciar la propuesta pedagógica presenta estrategias que para los maestros son significativas para su formación. En el siguiente capítulo expongo los significados que construyen los docentes a partir del proyecto; que incorporan en su práctica y a su vez re-significan en su hacer diario.

Capítulo III. Implantación del Proyecto en la escuela primaria y las significaciones que forman los docentes.

“Un proceso de aprehender el significado de una cosa, un acontecimiento o una situación es contemplarlo en sus relaciones con otras cosas, observar cómo opera o funciona, qué consecuencias se siguen de él, qué produce, que utilidad puede dársele. Nuestra vida intelectual consiste en una interacción peculiar entre estos tipos de comprensión. Todo juicio, toda deducción reflexiva, presupone alguna carencia de comprensión, una ausencia parcial de significado. Reflexionamos con el fin de apoderarnos del significado total y adecuado de lo que sucede”.

(Dewey, 1989, p. 125)

Introducción.

En el presente capítulo muestro los significados que construyen los maestros de la escuela primaria Licenciado Agustín Yáñez en el Distrito Federal, bajo la implantación¹⁸ del dispositivo institucional *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. Significados que se centran en el proceso de capacitación de los docentes y la significación que forman de la misma.

Para analizar el proceso de formación a través del cual los docentes adquieren nuevos saberes éticos para ejercer su práctica docente, indagué en el espacio de la escuela primaria y sobre los saberes que el Proyecto transmite al docente. Lo anterior me permitió, mirar la forma en que el docente significa el Proyecto (en el proceso de capacitación) y su conformación en aprendizajes de ser maestro.

Como mencioné en el capítulo I, los maestros entran en contacto con la nueva propuesta educativa para la resolución de conflictos y cultura de paz en el

¹⁸ El término implantación refiere el primer año que los docentes de la escuela primaria Agustín Yáñez participan en el proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. Ciclo escolar en que los docentes reciben el curso de capacitación.

ciclo escolar 2003-2004, lo que constituyó uno de los propósitos centrales para la escuela. Al abrir la vertiente la dimensión moral como parte de los contenidos del currículo oficial. Situaciones en las que el docente construyó diferentes concepciones sobre educar para la paz, mismas que pasaron por el tamiz de su experiencia e historia; sobre lo que percibió como demandas en su profesión.

La SEP tomó en cuenta que en la actualidad vivimos y somos testigos en forma constante, de hechos violentos a nivel mundial. La profunda inequidad prevaleciente en la sociedad y en las escuelas de nuestro país genera nuevas demandas en el ámbito escolar, situación que provoca abrir otras dimensiones de la formación para el maestro. Tal es el caso de la formación ética, objeto de investigaciones y de la política educativa, que la contempla y reafirma en los programas que propone para pasar luego, a formar parte de la práctica de los docentes.

Filloux, ha propuesto tres tipos de formación docente: *académica*, que consiste en aprender los enfoques y contenidos que se van a enseñar; *metodológica*, que sería equivalente a la formación pedagógica o didáctica y *personal*, que es la educación para la relación. (Filloux, 1998; citado en Poujol, 2005, p. 116).

Es bajo los tres tipos de formación, que muestro los significados que construyen los docentes dentro de un dispositivo institucional que atiende la educación para la relación, desde una cultura de paz y resolución no violenta de los conflictos y que genera aprendizajes que son transversales en el desarrollo profesional y que incorporan a su práctica docente.

1. El dispositivo de formación.

Para pensar la formación de los docentes dentro de un proyecto institucional miré las condiciones reales de la escuela donde se aplicó. Consideré el contexto, que

me permitió, como señala Foucault, evitar predecir hacia dónde llegar y considerar que la tarea emprendida no tiene término, que se sustenta siempre con las interrogantes del presente no reiterativas, mismas que aproximan a pensar de otro modo.

Al respecto Foucault, señala que se requiere fijar por un momento el presente y decirlo. Posicionarnos ante la realidad, realizar una mirada constructiva de lo que está sucediendo. Pensar de otro modo implica entonces, decir el presente. Entenderlo en lo que es. Lo anterior implica emprender la tarea de atender las regularidades que permiten entender por qué el presente es así y no de otro modo, qué condiciones propician esta “normalidad” diferente a otras que por diversas causas se quedaron sin realizar (Foucault, 1992; citado en Yurén, 2002, p. 130).

Foucault desde Nietzsche, asevera que la ontología demanda reconocer que, detrás de las cosas:

“No existe en absoluto un secreto esencial y sin fecha, sino el secreto de que ellas están sin esencia, o que su esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que le eran extrañas”. (Foucault, 1992; citado en Yurén, 2002, p. 131)

Para reflexionar sobre la formación de docentes a la manera de Foucault es preciso ir en busca de las piezas y figuras, dar cuenta de cómo han contribuido a producir la normalidad en el campo de formación de docentes, criticar esa existencia actual y la posibilidad de otras realidades; examinar las condiciones presentes a partir de las cuales puede preconfigurarse el campo de posibles y futuras experiencias. Entender que las piezas conforman figuras, mirar la compleja relación de sujetos en un contexto educativo. Para llevar a cabo tan compleja misión, presento la concepción de *dispositivo* que me ayuda a entender los procesos que se dan al interior del aula.

Según el Diccionario de la Real Academia, nos dice que en el lenguaje ordinario, el dispositivo es un *artificio o mecanismo* en el que un conjunto de cosas combinadas se utilizan para hacer o facilitar un trabajo o para una función especial.

En el campo de la educación, Yurén (2005) señala:

[El dispositivo] se emplea para designar actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción, dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde a una demanda social o individual. (p. 32)

El dispositivo utilizado para contribuir a superar el rezago de la institución educativa opera como un programa de formación para que los maestros en servicio actualicen sus conocimientos y/o adquirieran otros determinados, para perfeccionar o mejorar su desempeño. Así, todo dispositivo, obedece, a una lógica de estructuración que es determinada por la institución educativa.

Está articulado en un discurso normativo. Sin embargo, la tarea del dispositivo se complejiza en el ámbito educativo en el que persisten tradiciones, creencias y valores. Es lo que da lugar a las relaciones imbricadas en el intersticio escolar y media la distancia de significaciones entre la política educativa y la escuela. Deleuze (1995) nos da pauta para reconocer cómo opera un dispositivo cuando dice:

Pertenece a ciertos dispositivos y obramos con ellos. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: *la parte de historia y la parte de lo actual*. La historia es el archivo, la configuración de lo que somos y dejamos de ser, en tanto lo actual es el esbozo de lo que vamos siendo... en todo dispositivo debemos desenmarañar y distinguir... la parte del archivo y la parte de lo actual... la parte de la analítica y la parte del diagnóstico. (Deleuze 1995; citado en Yurén, 2002)

La metáfora que emplea Deleuze nos acerca a mirar el dispositivo desde las posibilidades del sujeto para encontrar su autonomía, cuando refiere:

Es como una especie de madeja formada por líneas o vectores de diferente naturaleza que representan procesos diversos pero relacionados y siempre en desequilibrio. Cada línea –que puede ser línea de sedimentación o de actualidad– está sometida a variaciones de dirección y a derivaciones. (Deleuze 1995; citado en Yurén, 2002, p. 135)

Variaciones y desviaciones que generan los significados que forman los docentes en los procesos de subjetivación. El Proyecto se articuló en un discursivo normativo (que no fue motivo de análisis estricto). A la manera de Deleuze, busqué examinar los significados que forman los docentes en el espacio que media la distancia de significaciones entre la política educativa y la escuela. Exploro los significados que en un proceso de formación abren el análisis y construcción de sí mismos, que están mediadas por un proceso similar a lo que Puig llama *conciencia moral* o la formación de la personalidad autónoma (ver Puig 1996).

1.1. Expectativas en torno al Proyecto.

La SEP planteó diferentes actividades que se inscribieron en tres tipos de sesiones educativas mediante las cuales se buscaba formar a docentes, alumnos y padres de familia en la construcción creativa de los conflictos y el fomento de una cultura de paz en la escuela en vinculación con la comunidad.

Como parte de la propuesta educativa de cambio estructural, el Proyecto pretendió impulsar una cultura de paz e integrar a los sectores populares a un proceso de construcción de la personalidad moral, cuyo propósito en el programa es:

Lograr aprender a resolver y regular los conflictos interpersonales sin violencia, a partir de la problematización, el análisis y la reflexión de las vivencias en la escuela, la familia y la comunidad, con el fin de establecer y mantener relaciones constructivas que favorezcan el desarrollo humano en un ambiente armónico, digno y solidario. (Valenzuela et al., 2003, p. 59)

En el proceso de formación el proyecto pretendió incidir en tres actores: maestros, alumnos y padres de familia, sin embargo durante el análisis los resultados muestran que en el primer ciclo escolar: la escuela participa en el proyecto y sólo se concretan las sesiones educativas con maestros (capacitación para maestros); en el segundo año de participación los maestros frente a grupo aplican el proyecto en el aula (sesiones con alumnos) y, Las sesiones con padres de familia no se llevan a cabo en ninguno de los dos ciclos escolares por la escasa participación de los padres.

Las condiciones que se dieron en los dos ciclos escolares derivan en dos vertientes o etapas. La primera es la etapa de implantación (capacitación de docentes) y la segunda etapa de seguimiento (aplicación del proyecto en el aula). En el presente capítulo muestro el análisis de la etapa de implantación.

Los procedimientos propuestos por el Proyecto se enfocaron a capacitar a los maestros de grupo. Estuvo presente la idea de que los maestros viven conflictos en todos los espacios que se interrelacionan y que ello les ha permitido construir diferentes maneras para resolverlos a través de su formación personal y profesional.

El Proyecto Fomentó la idea de que los cambios en la enseñanza están asociados a los aprendizajes que los maestros construyen desde las significaciones que forman al entrar en contacto con la propuesta en cultura de paz y resolución de conflictos de forma no violenta. El Proyecto planteó y orientó la idea que los docentes rompieran esquemas sobre la violencia y paz, para moderar los conflictos que viven sus alumnos tanto en la escuela como en la comunidad escolar.

Un factor que incide para que los profesores de la escuela primaria Licenciado Agustín Yáñez participen en el proyecto es la violencia intrafamiliar y la

situación social que viven los alumnos en la comunidad escolar ya que pertenecen a una de las delegaciones que presenta un alto índice de violencia.

Al parecer, la situación de violencia en el entorno y en la propia escuela, es lo que da sentido a las acciones que emprende el colectivo escolar y provoca que la escuela primaria se invista de una prioridad ética para atender las demandas propias de la zona que se caracteriza por ser de escasos recursos económicos y con problemas de violencia intrafamiliar y delincuencia.

La incursión en el proyecto forma, en la mayoría de los maestros, la idea de profilaxis¹⁹ social, que retoma algunos rasgos que tuvo la escuela desde su génesis.

2. Implantación del proyecto en la escuela.

La categoría de implantación expone el resultado del análisis del dispositivo de formación ética que se desarrolló en el marco de la incorporación del proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. Se trata de la etapa de implantación que contempló el curso de capacitación para docentes y de manera esporádica sesiones con alumnos; la sesión con padres de familia, por razones que explicaré más adelante no se realizó.

El Proyecto consideró que los actores del proyecto aprendieran a resolver conflictos por medio del diálogo en un ambiente de trabajo horizontal y de aceptación en donde los participantes pudieran recrear situaciones conflictivas, que permitieran el análisis, el desarrollo del espíritu crítico, la reflexión individual y colectiva. Además de promovió el autoconocimiento y el conocimiento de otras

¹⁹ Término utilizado por Varela para referirse al dispositivo institucional de integración de las clases trabajadoras, que se fundamenta en la ley de Haeckel, según la cual la ontogénesis (propiedades trascendentales desde el origen) recapitula la filogénesis (origen y desarrollo evolutivo de las especies), (ver Varela, 1995).

personas; la autoestima y el aprecio de la diversidad; con base en la tolerancia, la confianza y la comunicación (Valenzuela et al., 2003, p. 57).

La idea de disminuir la violencia logró que los maestros participaran y formaran significados sobre la implantación del proyecto y cada una de sus fases: 1) Difusión del proyecto en la escuela primaria; 2) percepción del proyecto como un espacio de profilaxis; 3) construcción de la intersubjetividad y, 4) concepciones que construyen los maestros.

2.1. Difusión del proyecto en la escuela primaria.

El proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo* fue difundido por una convocatoria que emitió la Secretaría de Educación Pública (SEP), para las Direcciones Educativas, que a su vez se encargaron de hacerla llegar a las escuelas de nivel inicial, preescolar y primaria que agrupan. A partir de la convocatoria, algunas escuelas, a través de mecanismos propios (como las juntas de Consejo Técnico) eligieron participar, como sucedió en la escuela primaria Licenciado Agustín Yáñez. Algunos maestros, comentaron:

MOY: La incursión al programa fue voluntaria, sí nos comentaron y también nos contemplaron. Contemplaron si queríamos participar o no. (E-07-MOY-14-09-05)

CIE: La convocatoria llegó a la escuela a finales del ciclo escolar [2002-2003] y en la primera junta de Consejo Técnico del ciclo escolar [2003-2004] vimos si era factible llevar el programa o no. [En otro momento agrega:] Nos hicieron la propuesta y como cuerpo colegiado de la escuela aceptamos el programa. (E-02-CIE-18-03-2005)

Los maestros refieren cómo a partir de la convocatoria, en junta colegiada trataron los problemas de violencia que se generan en la escuela. Comentarios que propiciaron la reflexión del colectivo docente sobre la violencia que enfrentan sus alumnos en la familia y en el entorno escolar. Las pláticas que hacen los maestros refieren situaciones que viven los alumnos y los hechos de violencia en que los propios maestros han sido testigos (agresiones por

drogadictos en la entrada de la escuela y robos en las calles del entorno y en el mayor de los casos violencia intrafamiliar).

Las situaciones que enfrentan los maestros en el ámbito escolar provocan que la convocatoria del proyecto les parezca adecuada y oportuna. Y por consenso deciden participar con la idea de disminuir la violencia en el entorno escolar. Al respecto dos maestros comentan.

Hace dos años se propuso a los maestros de la escuela, que si no queríamos participar en este proyecto. La directora que estaba en ese entonces nos hizo ver la importancia de trabajar con el proyecto y nos animó para llevarlo a cabo. (E-02-CIE-18-03-2005)

La Directora hace ver la importancia de trabajar con el Proyecto y los maestros también se animan con esperanza de disminuir la violencia en la comunidad escolar. “Disminuir la violencia” es el denominador común que moviliza las acciones dentro del proyecto. Como refiere ARI: “Porque se va a poder ver lo de los problemas que hay aquí en la escuela y todo el rollo” (E-01-ARI-24-06-2005).

Los maestros comentaron que el primer acercamiento con el programa fue en la misma escuela, cuando les hicieron saber que había llegado una convocatoria. Como señala la maestra BLO: “[Conocí el proyecto] en la escuela vespertina, cuando hace aproximadamente dos años la escuela entró en ese proyecto” (E-04-BLO-27-04-2005).

La SEP difundió por medio de un oficio la aceptación del proyecto; acto seguido, la directora que llegó en el ciclo escolar 2003-2004 a la escuela, comunicó a su personal que habían sido aceptados en el proyecto. Dice la maestra ARI:

Ya le habían comunicado a la directora anterior que probablemente estaríamos en el proyecto [Contra la violencia eduquemos para la paz] y cuando llegó la [nueva] directora a la escuela [ciclo escolar 2003-2004], nos

dice: ¿Saben qué?, ya estamos dentro del proyecto de *Eduquemos para la paz*. (E-01-ARI-25-02-2005)

La maestra ARI deja ver el gusto que manifiesta la directora al comunicarles que habían sido aceptados en el Proyecto. Al parecer, los proyectos que llevan a cabo las escuelas de la zona crean una imagen diferente de ellas y quizá por esta razón, la directora expresa alegría al comunicar a los maestros, que ya están inscritos en el proyecto. Como lo refiere en otro momento:

A mí me dio gusto que nos anexaran al proyecto porque no está por demás un programa y además, pues siempre hay algo que falta aprender, para atender las múltiples necesidades educativas y así se lo hice saber a mi personal. (E-03-D-25-04-2005)

Por otro lado, la directora deja ver la preocupación por convencer a los maestros de que siempre “hay algo que falta aprender”.

Con la idea en común de disminuir la violencia en la escuela y en la comunidad escolar, los maestros inician su travesía en el proyecto que se inauguró en el ciclo escolar 2003-2004, en una ceremonia a la que asistieron las autoridades administrativas de la coordinación sectorial a la que pertenece la escuela (jefa de sector, supervisora de zona con sus respectivas secretarías) y promotoras de la región centro. Los maestros, junto con padres de familia y alumnos prepararon el evento de inauguración. Los comentarios de la directora y una maestra detallan la forma en que se implanta el Proyecto:

Al principio de la carpeta vienen algunos problemas que se pueden presentar en donde existe violencia. Les pusimos a los niños esos problemas y ellos hicieron escenificaciones para la ceremonia de inicio. (E-03-D-25-04-2005)

Se abrió el proyecto en una ceremonia a principio de año. Vinieron algunas autoridades de región centro y se dio este momento de inauguración. (E-01-ARI-25-02-2005)

En los comentarios de BLO y la Directora se deja ver la forma en que un proyecto en la escuela se legitima con la ceremonia inaugural que se hace ante

las autoridades. Al mismo tiempo, el personal de la escuela entra en la dinámica de poner en práctica la propuesta legalmente establecida.

Los maestros señalaron que después de la ceremonia se dio paso al proceso de sensibilización dirigido a ellos. La maestra BLO refiere:

Después de la *ceremonia inaugural*, el personal docente y las autoridades se trasladaron a la sala de usos múltiples donde la Promotora de Región (PR) hizo la presentación del proyecto a nosotros los docentes. Pero sí fue muy curioso porque vino la jefa de sector y la supervisora de zona para presenciar la forma en que nos explicaban. En ese día, la PR nos explicó en qué consistía el proyecto y que tendríamos sesiones especiales para maestros, para alumnos y para padres de familia. Que las sesiones con maestros y con padres de familia serían impartidas por ella y su compañera [otra maestra de región] y las sesiones con alumnos serían llevadas a cabo por nosotros [los maestros de grupo] después de recibir nuestra formación. (E-04-BLO-27-04-05)

En el proceso de sensibilización los maestros conocieron la propuesta metodológica y la estructura general del proyecto; los maestros entraron en contacto con el proyecto y vislumbraron la participación que tendrían dentro del mismo. Momento en que los docentes manifestaron incertidumbre porque no tenían seguridad ni dominio sobre los temas teóricos que se iban a trabajar. Hubo confusión en cuanto al desarrollo, no había conocimiento sobre las estrategias, ni horarios en que se llevarían a cabo, ni la forma en que las actividades del Proyecto se adaptarían las actividades curriculares.

La difusión del proyecto en la etapa de implantación muestra la forma en que los docentes entran en contacto con la idea de trabajar temas de formación moral desde los conflictos y aceptan participar; incluso manifiestan gusto por hacer algo en la comunidad sobre los conflictos y violencia que viven sus alumnos.

2.2 Percepción del proyecto, la escuela como espacio de profilaxis social.

El proyecto planteó trabajar entre la escuela y la comunidad; con maestros, padres de familia y alumnos. Mediante la socialización aprender a regular los conflictos; transformar la cultura de la violencia en una forma constructiva de paz. Trabajar los procesos constructivos del conflicto a partir de las ideas de cada uno de los docentes. En este sentido desarrollar competencias en los docentes que les permitieran incorporar cambios para transformar espacios escolares y familiares (Valenzuela, et al., 2003).

Los maestros percibieron la nueva tarea encomendada como una opción para disminuir la violencia que viven los niños en la comunidad. Están dispuestos a apoyar para regular los conflictos y problemas que enfrentan los alumnos en su hogar y en la escuela, entre otros: violencia intrafamiliar por carencia de recursos económicos y/o falta de trabajo, abandono, madres o padres solteros, demás de la gran influencia violenta que reciben del ambiente comunitario. Idea de profilaxis donde los maestros son generadores de cambio.

Los maestros, los alumnos, los contenidos, los procesos de aprendizaje, la comunidad y la propia escuela, fueron los ámbitos en las que el dispositivo de paz pretendió incidir. Hacer una descripción por separado resulta complicado, así que lo hago de forma interrelacionada, donde se entrecruzan e implican las dimensiones.

Los docentes en sus entrevistas narran su gusto y en algunos sus inconformidades al vivir la experiencia del Proyecto. Por la singularidad, cada relato se convierte en una forma única de percibirlo, pero juntas conforman un abanico multicolor que contiene una forma de significar el Proyecto en la escuela.

Bajo la intención de aprender formas para trabajar los conflictos y la violencia, los maestros inician su travesía. La utilidad que los maestros le

adjudican al proyecto, así como los contenidos que le atribuyen, es lo que da sentido al trabajo del colectivo docente. Gran parte de las ideas que forman los docentes se modifica desde los supuestos que forman al entrar en contacto con la estructura general del Proyecto y desde su historicidad, creencias y las condiciones en que se presenta éste en la escuela. Las acciones que emprenden durante la incursión en el proyecto define la implicación de los docentes y las expectativas que forman desde su posición.

Los maestros narran que en al principio nadie conocía el Proyecto. Sin embargo, se muestran optimistas para realizar lo que al principio no entendían y que incluso, algunos llegaron a considerar como una carga. Así lo expresa la maestra ARI:

Pues al principio como una carga, porque siempre que te llega un trabajo dices ¡hay ya vamos a empezar! pero nunca pensamos que fuera un proyecto que sí nos fuera a ayudar mucho, sobre todo como personas porque creo que cuando este proyecto empezó andábamos medio mal, pero ahorita pues llevamos una buena relación personal. (E-01-ARI- 25-02-2005)

La maestra ARI hace una rememoración sobre los motivos para trabajar con el proyecto que se abordaron en la Junta de Consejo Técnico:

Por los conflictos que ya se estaban generando entre los niños, su conducta, las vivencias familiares que tienen, el entorno social en el que se desenvuelven. Los comentarios que ellos mismos te hacen al decir lo que viven afuera, todo eso generó la preocupación por parte del personal. El hecho de saber qué es lo que vamos a hacer con relación al problema central de la conducta de los niños. (E-01-ARI-24-06-2005)

La maestra ARI recuerda que surgió la preocupación por resolver los problemas de violencia en la escuela y fundar esperanzas de disminuir la violencia a nivel social; por los problemas de conducta y por las vivencias que, según comentarios de los alumnos, viven fuera de la escuela. Preocupación que los lleva a plantearse como colectivo²⁰ ¿qué hacer respecto al problema? La

²⁰ Para esta investigación, entiendo el término colectivo para hacer referencia a un grupo unido por una identificación con el Proyecto, a los que los unen, entre otros, los lazos profesionales y laborales.

maestra ARI está consciente, como la mayoría del personal, de que en la zona donde trabajan hay mucha violencia. Refiere:

Porque en la escuela existen pues niños con mucha violencia, sí hay violencia en la escuela. [En otro momento de la entrevista, agrega:] El lugar donde laboramos tiene bastantes problemas familiares y también problemas sociales. Por ser Iztapalapa que se reconoce, en general [que] está la violencia a la orden del día. (E-01-ARI-25-02-2005)

Los maestros reconocen que hay violencia en la escuela y en el entorno escolar, situación que genera preocupación. La mayoría de los maestros de la escuela primaria Licenciado Agustín Yáñez, percibieron el proyecto como una opción para resolver una demanda de la escuela; la violencia que viven los niños en la familia (violencia intrafamiliar) y los actos de violencia de los que son víctimas o espectadores en las calles de su comunidad. Piensan que es un problema que debe atender la escuela, fundan sus expectativas en el Proyecto y se proponen atender las demandas propias de la zona. Bajo esta idea los maestros opinan que pueden ser transmisores de un cambio:

[Con el proyecto es posible] que seamos transmisores de un cambio y más en esta zona donde vivimos. Bueno en todas hay, pero ésta con nuestros niños tan agresivos. (E-04-BLO-27-04-2005)

La maestra deja ver la posibilidad de que sean transmisores de cambio en una zona de violencia con un programa de regeneración y de profilaxis social; de que pueden implementar una serie de estrategias para cambiar el entorno de una comunidad de escasos recursos económicos, con problemas violencia y drogadicción. Para ello, dicen apoyarse en la realización de actividades que describe la carpeta. Al respecto ARI señala:

La carpeta de actividades, está programada de tal manera que las actividades que se llevan a cabo sean sencillas y además de una forma atractiva, tanto para los maestros, los padres de familia y los alumnos. (E-01-ARI-25-02-2005)

Los profesores también comentaron que el Proyecto estaba propuesto de manera que se relacionara con temas que ellos trabajan diariamente. La maestra de ARI dice:

No nos aparta del programa de la SEP porque se puede relacionar con materias como Educación Cívica, Actividades Artísticas, con Español; van relacionados con lo curricular. (E-01-ARI-25-02-2005)

El proyecto se extiende más allá de la perspectiva de los maestros, al contemplar a los padres como complemento en la formación de los niños. Los profesores ven esta situación con buenos ojos, como muestra la maestra ARI en su comentario:

Si se logra a nivel comunidad escolar yo creo que repercutiría ya en relación a la sociedad, depende bastante de la colaboración y la disposición que tengan los padres de familia. (E-01-ARI-25-02-2005)

Los comentarios en contra, por parte de profesores que expresaron responde a cualquier otra propuesta promovida por la SEP y que llega con carácter de “opcional”. Dice el maestro MOY:

Yo en un principio, no estaba de acuerdo con el proyecto y a la mejor, sigo no estando de acuerdo con el programa. El programa se me hace como un mejoral que remedia cosas ligeras pero en realidad, no remedia en el fondo la situación que vive la sociedad mexicana, donde cohabita la violencia a diario. No remedia eso. Es una súper embarrada de valores en algo que no se puede remediar actualmente. (E-07-MOY-14-09-05)

Hay maestros que formaron concepciones diferentes sobre el Proyecto, al considerarlo un programa que no engloba la problemática de fondo. Sin embargo, asisten a las sesiones de capacitación y se integran en para realizar las actividades.

Por otro lado, el personal administrativo percibe el Proyecto desde un ángulo distinto. Como refiere el CIE:

Cuando llega el proyecto a la escuela [pienso] hay un documento oficial que me ampara para poder trabajar el programa y hacerlo cumplir. (E-02-CIE-18-03-2005)

La incorporación al Proyecto, como ya mencioné, respondió a diferentes motivos: por un lado, los profesores se mostraron interesados en que tal actividad reportaría una utilidad efectiva en el medio donde se desenvuelven y principalmente, les daría la posibilidad de actuar como agentes de cambio para disminuir la violencia; también encontrarían elementos que les sirvieran en su práctica. Asimismo, hubo profesores, que sólo respondieron a la implantación del Proyecto de manera mecánica y rutinaria, como parte de sus responsabilidades cotidianas y otros más que expresaron la implantación del proyecto como una quimera que no remediaría la situación de violencia que viven los alumnos en la familia y el entorno.

2.3. Construcción de la intersubjetividad para fomentar la cultura de paz en los maestros.

La estrategia pedagógica del proyecto planteó actividades que ayudarían a los profesores a mirar la forma en que resuelven sus conflictos, generalmente esas actividades formaron parte de la estrategia didáctica. La idea que mantuvo el Proyecto sobre las formas que utilizan los maestros para resolver sus conflictos, son las mismas que emplea con los alumnos. Desde la concepción del proyecto las estrategias del curso de capacitación tenían la pretensión de que los docentes reflexionaran desde sus propios conflictos su práctica docente.

Las actividades en el Proyecto pretendieron poner a los docentes en una posición de sujetos en reflexión sobre lo que viven en su ambiente familiar y profesional con relación a conflictos. Trabajar los conflictos desde las problemáticas personales y profesionales de los docentes contemplaba desde el proyecto, que ellos analizarán sus propias formas de resolver sus conflictos. Al autoanalizarse, ellos estarían en condiciones de tomar decisiones para lograr

nuevos aprendizajes sobre la resolución de conflictos. Aprendizajes que el proyecto señala, “sirve para identificar problemas similares con su práctica los cuales retoman para trabajarlos en clase y encontrar nuevas formas de resolver conflictos y de conducir el aprendizaje” (Valenzuela et al, 2003, 57).

El interés de la formación para los docentes estuvo puesto en que los maestros hicieran uso de sus conocimientos experienciales adquiridos en la propia práctica para tomar decisiones respecto a la construcción de la personalidad moral en sus alumnos. En este sentido, el proyecto orientó sus actividades para que los profesores utilizaran sus aprendizajes en tres dimensiones: valorar la construcción de la personalidad moral en los alumnos; estimar su propio trabajo docente en la dimensión moral y derivar principios para integrar el desarrollo de competencias en sus alumnos.

El proceso de reflexión que propuso el Proyecto contempló dos tipos de actividades: las formas de resolver los conflictos y la confrontación de ideas durante las sesiones en la que el Proyecto hizo la suposición de que los docentes podrían identificar las formas en que resuelven sus conflictos reflexionar sobre éstas y a partir de ello, implementar cambios en la resolución no violenta de conflictos para incorporarlos en la sesiones con alumnos. La resolución creativa de los conflictos sería de acuerdo con la propuesta pedagógica, una de las tareas centrales para introducir cambios en su práctica.

El Proyecto propuso trabajar en el curso de capacitación la resolución no violenta de conflictos y al mismo tiempo el maestro tendría que aplicarlo en clase con sus alumnos, No obstante, la intención de la propuesta las sesiones que se realizaron con mayor regularidad fueron las *sesiones con maestros*. los actores del proyecto identificaron como medulares porque fue un tiempo significativo en su formación. Como ellos mismos dicen, el primer año que la escuela aplica el proyecto hay una tendencia a capacitar primero a los docentes. Una de as maestras entrevistadas recuerda:

En el primer ciclo escolar que entramos al proyecto se programaron tres tipos de sesiones: la primera con maestros, la segunda con alumnos y la tercera con padres de familia. En las que los maestros trabajamos [las sesiones] con los niños y la maestra Susana [PR ciclo escolar 2003-2004], [trabajó] con los maestros y padres de familia y se quiso hacer de forma integrada. [En otro momento agrega:] El año pasado sí teníamos [sesiones] con alumnos pero así como que las sesiones estuvieron más enfocadas hacia nosotros. (E-01-ARI-25-02-2005)

Las condiciones en que se desarrolló el Proyecto muestran el cauce particular en el que hubo una tendencia a capacitar primero a los profesores de grupo. Los profesores de la escuela primaria refieren el primer año de incursión en el Proyecto como el *ciclo de formación para los docentes*.

La sesión con maestros²¹ fue reconocida por el propio Proyecto y por los maestros como un proceso de *formación* (llamado así tanto por la SEP como por los docentes porque atiende el aspecto socio moral del sujeto). Aunque los maestros lo identificaron también como la capacitación del maestro. El objetivo de la formación fue poner en contacto a los maestros con la propuesta pedagógica, que contempló poner a los docentes en una posición de sujetos en reflexión sobre lo que viven en su ambiente familiar y profesional con relación a conflictos.

Al reflexionar con los otros y consigo mismo, estarían en condiciones de tomar decisiones para lograr nuevos aprendizajes sobre la resolución de conflictos. Las estrategias para la resolución de conflictos de acuerdo con la propuesta pedagógica que los docentes experimentarían una confrontación de ideas durante las sesiones que serviría para significar las formas en que resuelven sus conflictos y a partir de ello, re-significar la forma de resolver conflictos al aplicar los aprendizajes en el grupo. Es lo que llamó el proyecto “romper esquemas de aprendizaje” (Valenzuela et al., 2003).

²¹ Las sesiones con maestros son los cursos de capacitación que comprenden el proceso formación de maestros en servicio dentro del Proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz*, en la propuesta metodológica. (Valenzuela, et al., 2003).

Las sesiones con maestros.

El trabajo con maestros se sujetó a dos sesiones por mes en la escuela primaria. Una se realizó en la junta de Consejo Técnico (CT) en un horario de 17:00 a 18:30 hrs. y la segunda en el mismo horario, pero en otro día que la promotora, junto con el personal administrativo de la escuela decidieron poner como requisito una fecha intermedia en el transcurso del mes que no obstruyera las actividades de la escuela ni las de los promotores.

La organización que estipuló el Proyecto junto con la escuela para llevar a cabo las sesiones con maestros generó, el primer obstáculo, para la realización de la fecha intermedia, que era un día en el que los maestros organizarían sus actividades para disponer de un tiempo que regularmente ocupan para sus clases. No obstante, los maestros encontraron opciones para resolver el problema. Como refiere la Directora:

De las juntas de Consejo Técnico justamente no había problema. De los tiempos de medio mes nos comprometíamos nosotros, los maestros, a que venían padres de familia. Los maestros dejaban trabajo a sus niños para que los elaboraran y los padres de familia nos ayudaban, cuidando que los niños estuvieran trabajando sobre lo mismo que el maestro había dejado. Fue un acuerdo que tuvimos con la maestra Susana [PR ciclo escolar 2003-2004] y no había pérdida en cuanto a tiempos, porque aprovechamos con algún trabajo para reforzar o algún ejercicio, con la contestación de guías y demás. (E-03-D-25-04-2005)

La organización de las sesiones con maestros, provocó que los profesores planearan sus actividades para que en las sesiones de medio mes los padres de familia pudieran realizar las actividades con alumnos.

La forma en que el personal docente trabajó con los padres de familia benefició a la escuela y al Proyecto por dos razones: la primera, los padres apoyaban a los maestros mientras ellos estaban en la asesoría de capacitación y la segunda, la escuela aseguraba la participación, aunque sea mínima, de los padres en el Proyecto. Señala la directora:

Los padres de familia, el mismo día después de la sesión que nosotros teníamos, ellos [padres de familia] tenían su sesión. Ellos conocían el trabajo. Realmente aquí son pocos padres que participan, eran los que nos ayudaban a cuidar a los niños. (E-03-D-25-04-2005)

A pesar del obstáculo que representaba el tiempo, se iniciaron las sesiones con maestros y con padres de familia. La organización que los docentes implementan les permite implementar las actividades del proyecto.

El momento de la capacitación despliega la concreción de la propuesta metodológica, en la que por momentos hay encuentros y desencuentros con la decisión de haber entrado al Proyecto, o incluso de contraponer sus propias expectativas con lo que éste proponía.

Estrategias de capacitación.

Las condiciones que se crearon en la escuela para llevar a cabo las sesiones con maestros, propició que se identificaran con el Proyecto o incluso algunos cambiaran sus expectativas. Entre sus encuentros y desencuentros con la propuesta y la realidad de la escuela, los maestros se dieron cuenta de que se puede hacer algo por solucionar los problemas de violencia, pero no tal y como lo plantea el Proyecto.

Los entrevistados narran las tensiones y avances significativos en la etapa de formación. Para observar la manera en que se articularon los distintos elementos y la dinámica que se imprimió en el proceso de *formación*, y los significados que produjo en los docentes, establecí dos ejes de análisis: 1) las actividades de formación que realizaron los docentes; 2) las formas de mediación que instrumentaron los promotores.

Los dos ejes de análisis están vinculados y muestran la estructura y secuencia de los contenidos. La noción que formaron los maestros sobre el Proyecto mantiene en sincronía los dos ejes: por un lado, las estrategias

metodológicas y, por otro, los contenidos de los cursos. Los ejes también muestran las modalidades de organización grupal y la forma en que se ponen de manifiesto los saberes del maestro y la confrontación sobre los mismos para conformar nuevas significaciones.

La estrategia didáctica, a diferencia de otras, parte de las vivencias personales. La SEP propuso mediante la estrategia pedagógica la interacción y retroalimentación en función de los conflictos que viven los docentes en el ámbito familiar y educativo. Asimismo, se preocupó por favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas, intelectuales y actitudinales. Con ello concibió las nuevas tendencias en aprendizaje sobre el desarrollo de competencias profesionales que están encaminadas a constituir en los alumnos las bases para la formación de la personalidad moral.

En las actividades de formación el interés está puesto en que los docentes entren en contacto con formas constructivas para resolver conflictos para iniciar la construcción de la personalidad moral en sus alumnos. El Proyecto parte de la idea de que los contenidos del programa aportarían a los docentes una nueva forma de desarrollar competencias psicosociales en los alumnos que desde la perspectiva del mismo serían los puntales para que los alumnos participen activamente en la sociedad.

Las actividades del curso de capacitación para los maestros iniciaron con un diagnóstico de los conflictos que los docentes viven en la escuela o en el hogar. Esto daría pie a trabajar los conceptos teóricos del programa, desde los conocimientos previos de cada profesor. Después, se trabajaría con estrategias didácticas de análisis y reflexión en la escuela. La dinámica del programa con maestros se abocó más a la modalidad de taller vivencial y se trabajó el diálogo.

En las primeras actividades, la promotora sugiere que los maestros describan y analicen de qué forma participan en hechos violentos y la manera en

que se relacionan entre los miembros del colectivo y con las demás personas fuera de la escuela en una situación de conflicto. Al respecto la maestra ARI refiere:

Para iniciar el proyecto, en las sesiones [con maestros], tendríamos que ver cuáles eran los problemas más representativos de la escuela, sobre todo iniciando con los maestros, con base a nuestros problemas como personal. De qué manera nosotros participábamos en violencia, no nada más dentro de lo laboral sino en lo personal y qué tanto nos conocíamos a nosotros mismos. (E-01-ARI-25-02-2005)

La maestra BLO comenta que al principio hay resistencia por parte de los maestros, para dar a conocer sus problemas personales o laborales.

Cuando me preguntaron en el proyecto que si había una dificultad, yo expuse, tengo una diferencia. Aunque los demás [maestros] decían: -¡No, no!
-Sí, la tengo- aclaré, ¡yo estoy molesta con ella! [una compañera maestra] por esto y por esto. (E-04-BLO-27-04-2005)

La maestra BLO, deja ver la resistencia que hay entre los docentes para trabajar la dimensión personal. Además muestra lo que significa que alguien ajeno a la institución pretenda interferir en la escuela.

El conflicto entre dos maestras, cobró significatividad para el colectivo docente. Para iniciar cada una de las profesoras involucradas en el conflicto expone desde su punto de vista:

M1: Tuve una dificultad muy fuerte con mi compañera ARI, tanto así que nos llevó a una situación de agresión; no solamente verbal sino ya en una postura de retarnos. (E-04-BLO-7-04-2005)

M2: Se acababa de integrar una compañera aquí a la comunidad escolar, compañera maestra. Tuvimos un enfrentamiento bastante agresivo. Y yo por no medir consecuencias y ser, un poquito más tolerante con ella y entender su posición y que ella entendiera la mía, creíamos que las dos teníamos razón. Era un problema grave porque había una división, como que ya nos veíamos feo. Un problema que se iba acrecentando mucho. (E-01-ARI-25-02-2005)

Los comentarios de las maestras dejan ver las tensiones que crean los conflictos personales o profesionales en el colectivo y a los que pocas veces les dan importancia.

La reflexión se inició cuando intervino el colectivo y participaron de forma colegiada sobre el conflicto. El diálogo sobre lo que significó el problema para cada uno de los docentes promovió que, desde su experiencia, cada maestro expusiera sobre el conflicto. El análisis dio como resultado diversas opiniones sobre el problema, en el que expusieron diferentes formas de pensar, y complejas relaciones que implicaron actitudes y sentimientos.

En el proceso de la estrategia pedagógica para los docentes se pone en juego los saberes propios de cada uno de ellos; su sentido de justicia y derechos humanos. Como afirma Oswald: *El sentido de justicia y de los derechos humanos* es afectado por las percepciones personales que hacemos sobre cada concepto. Aunque la forma de confrontar el sentido común de cada uno de los maestros mueve el vínculo social de los sujetos (Oswald, 2001, p. 295).

El conflicto expuesto deja ver las durezas que encierran los docentes en la escuela: la defensa de los alumnos por parte del profesor titular, ante cualquier tipo de agresión por otro maestro, situación que muchas veces encierra recelo profesional; la amenaza de estatus en el personal, y aceptación o rechazo a formar parte del colectivo escolar. Circunstancias que pocas veces pasan por la óptica del análisis. Y que como apunta Oswald pueden ser experiencias de la vida real que sirvan como características comunes que nos vinculen como seres humanos (Oswald, 2001, p. 295).

En el curso de capacitación, los docentes conocieron los tres elementos de un conflicto, en donde hay por lo menos dos protagonistas, bien sean estas personas o grupos. El primer elemento es que, de acuerdo con la clasificación

que establece Galtung sobre el conflicto²², los que se presentan en la escuela primaria formarían parte del micro-conflicto. El segundo elemento que los docentes reconocieron fue el proceso que habitualmente suelen seguir los conflictos en el que pueden intervenir un gran número de variables: las características de las partes enfrentadas, la naturaleza del problema que originó el conflicto y el ambiente social en el cual se desarrolla. El tercer elemento que se plantea es resolver el conflicto. Aquí están implícitos los intereses y necesidades de las partes. Partir de las percepciones de ambas partes en torno al problema y llegar al centro del conflicto y resolverlo constructivamente, permite un aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores que sirven para un nuevo aprendizaje.

Los conflictos que trabajaron los docentes fueron aquellos que viven en su realidad. Mediante el diálogo y la escucha, exploraron los intereses de cada una de las partes involucradas en el conflicto y lo que quiere lograr mediante la negociación. En la reflexión del colectivo docente se manifestaron sus opiniones acerca del origen, causas y desarrollo del conflicto.

El proyecto promovió un espacio de construcción en relación con los demás desde los conflictos propios de cada docente; un espacio en el que fue posible pensarse y dirigirse con cierta autonomía. La herramienta de relación intersubjetiva –el dialogo– facilitó la construcción, el desarrollo de sí mismo.

En mi análisis distingo tres tipos de actividades de formación el primero es el análisis y reflexión desde los conflictos de cada docente, el segundo los contenidos que guían el proyecto y el tercero la significación que forman los docentes.

²²Galtung (2004) clasifica los conflictos en diferentes niveles: Micro-conflictos: dentro y entre las personas; meso-conflictos: en las sociedades; macro-conflictos: entre los estados y las naciones y Mega-conflictos: entre regiones y civilizaciones.

Durante las sesiones con maestros, ellos, realizaron actividades específicas para ejemplificar situaciones relacionadas con la competencia psicosocial, las cuales vienen en el programa y que llevan un orden y sentido (prescripción).

Si bien es cierto que la carpeta guía el orden de las competencias, también hay espacios de reflexión desde la particularidad que toman las actividades. Como menciona BLO:

Las estrategias se adaptaron de acuerdo a los problemas que teníamos cada uno de nosotros [se refiere a los maestros], bueno no nosotros, sino los alumnos y de ahí tuvimos que poner actividades de acuerdo al grupo y de acuerdo a la forma en que tomaran el proyecto. (E-04-BLO-27-04-2005)

Las actividades que propuso el proyecto por un lado toma en cuenta los saberes de cada maestro al referir sus conflictos y la forma de abordarlos; por otro lado, los profesores conocen y reflexionan los contenidos y estrategias del Proyecto que guían las actividades para que los docentes revisen formas de resolver los conflictos y a partir de la reflexión busquen innovar su práctica. Con la estrategia ambivalente del proyecto se estaría preparando a los maestros en una nueva forma de aprender y reflexionar, como señala BLO:

Las diversas dinámicas, todas y cada una de ellas encausadas a un tema específico, pero nosotros no lo entendíamos, era como un hacer sin sentido. No sabíamos hacia dónde estaba exactamente encausada. Ya por ahí de la tercera sesión, porque todavía había mucha coraza personal y de trabajo. Ya te empiezas a decir, a quitarte el saquito de nada más soy yo y mi sentir y mi vivir y, pues bien grato reconocer e identificar las necesidades de mis demás compañeros, de sus puntos de vista, de su sentir y su pensar. Porque aunque supuestamente estamos de dos a seis y medio pues nada más algún hola o adiós. Si nos dejan algún trabajo específico, pues sí hay que hacerlo y no más. Entonces ahí de la tercera en adelante se empezó como a depurar relaciones, sentimientos o malos entendidos y se hizo una situación muy grata. (E-04-BLO-27-04-2005)

BLO reconoce, al igual que sus compañeros, que fue difícil trabajar la reflexión porque se usaron estrategias que no conocían y que al principio les parecieron confusas. Además de que fue difícil que cada uno de los profesores mostrara su forma de ser. Al señalar “que hay mucha coraza personal”. Quizá lo

anterior provocaría mostrarse como personas vulnerables ante sus compañeros ya autoridades.

Una solicitud constante en las actividades del Proyecto fue utilizar el diálogo para reflexionar sobre sí mismo y con los otros. En el proceso de construcción grupal, los integrantes revisaron la forma en que resuelven sus conflictos y mediante las estrategias que planteó el Proyecto construyeron aprendizajes sobre la formación moral que incorporaron a su práctica.

El trabajo de construcción grupal mediante el diálogo permitió la reflexión en forma colectiva, hecho que facilitó la construcción y el desarrollo de sí mismo, aunque como se deja ver en los comentarios de la maestra no se eliminan los contenidos valorativos que las propias tradiciones aportan a cada docente. Pero si se produce un medio para analizarlas más allá de la presión y de la propia posición del sujeto. Ambos aspectos señala Puig “tradición y posición personal – quedarán considerados [por el sujeto], pero no absolutizados, en virtud del proceso del diálogo en el que se constituye y actúa la conciencia moral” (Puig, 1996, p.97).

Durante el proceso de formación el Proyecto propuso que los maestros trabajaran también la rememoración de las vivencias pasadas y dinámicas de interrelación. Al respecto, comenta ARI:

[La promotora] nos hacía dinámicas de interés o sea de vivencias pasadas que nos hizo reconocer en muchos aspectos, al menos a mí, me hizo reconocer en lo que yo tenía problemas y, los analizamos. Entonces, no solamente en cuestión laboral sino también en cuestión familiar y personal. [Una de las dinámicas fue:] El acostarte en una colchoneta y cerrar los ojos y que ella te estuviera platicando que estás en determinado lugar y que recordaras sobre tu pasado y la forma en que lo podrías solucionar. (E-01-ARI-25-02-2005)

En las actividades que planteó el proyecto para reflexionar sobre sí mismo generalmente, consistió en recordar un pasaje de la vida personal que remitiera a

reflexionar sobre la forma de ser de cada sujeto, con base a ello, podrían valorar las acciones que emprenden para formar a sus alumnos en la dimensión ética. Las memoraciones no quedarían en la autorreflexión por el contrario se propuso comentarlas frente al grupo, como señala BLO:

Después [de la memoración dirigida] venían los comentarios de todos los compañeros que ahí era el hablar sin taparte. El expresar si quieres tu vida familiar. Y lo platicas y te hace sentir bien porque de alguna forma, la experiencia que tuvimos, que te escucharan. (E-01-ARI-25-02-2005)

La estrategia pedagógica promovió la posición de sujeto en reflexión, la posición de hablante que hace la presentación de sí, y la posición de escucha que produce un efecto en los participantes. Por un lado, de reconocimiento de sí mismo; por otro, la comprensión atenta de lo que el otro expresa de sí y, recíprocamente, la presentación de sí ante el otro. Interacciones que propician en un segundo momento (durante la sesión o en el momento de la entrevista) la reflexión y el reconocimiento de sí mismo y con los otros.

Las actividades que propuso el proyecto permitirían a los docentes transitar hacia nuevas formas de guiar el aprendizaje. La reflexión durante el curso de capacitación llevaría a los maestros a definir los elementos de la dimensión moral que interactúan en el proceso de enseñanza aprendizaje y establecerían nuevas formas para llevar a cabo su práctica docente. Como señala Puig: "La conciencia moral de cada individuo parte y se nutre de su historia social" (Puig, 1996, p.98).

Las concepciones que en un principio sustentaron los maestros, sufren reacomodos durante el periodo de capacitación. Los cuales, son resultado de la reflexión y análisis con relación a sí mismo y a los otros, de forma que los lleva a reconocer la dimensión personal. Al respecto, dicen dos maestras:

ARI: [las sesiones con maestros influyeron] [para] ser más tolerante y en pensar antes de hacer las cosas, lo más conveniente es primero pensar y después reaccionar. Fue un cambio radical. No habré participado mucho con

los niños o con los papás pero como persona me sirvió bastante. Las reflexiones nos hacen ver que tengo afinidad con otras personas. El trabajo con el proyecto te cambia, porque te hace reflexionar de muchas maneras. (E-01-ARI-25-02-2005)

Sí, me ayudó bastante este proyecto. Ahora creo que tenemos un círculo, hemos logrado dirección en los maestros a tener un grupo de compañerismo; no solamente en el trabajo sino ya va un poquito más allá, hacia amistad. Que no la podemos mencionar ni tenerla así clasificada. (E-04-BLO-27-04-2005)

La idea propuesta por el Proyecto de desarrollar el diálogo como estrategia de aprendizaje y las competencias profesionales como contenidos, no es la misma que tienen los maestros. Cada maestro construye distintas concepciones como producto de interpretaciones y de la resignificación de los principios generales de la propuesta. A pesar de la resistencia que presentan al principio, reconocen que el diálogo en la sesión genera el estímulo para el aprendizaje. Los docentes ponen en práctica los conocimientos tácitos e implícitos para reflexionar de forma colectiva, en un proceso en el que se reconocen a sí mismos y a los otros.

Los profesores refirieron que el proceso continuo de capacitación en el ciclo escolar de implantación los hizo reconocer el impacto que el proyecto tiene para su práctica sobre todo porque atiende la dimensión personal que requiere una forma especial para construirla. Al respecto Yurén (2005) señala que hay saberes que no son transmisibles de forma espontánea, sino que necesitan estrategias de aprendizaje colectivo.

En esta sección describí la etapa de implantación del Proyecto; desde la difusión del mismo que crea en los maestros un compromiso para llevarlo a cabo y la forma en que los maestros se implican en el proceso de formación. Muestro la manera en que los docentes construyen con los otros significados en torno al Proyecto con las estrategias didácticas que fomentan el diálogo y permiten que los docentes construyan en una intersubjetividad, significados que aplican en su práctica diaria.

La estrategia pedagógica y el clima de la clase durante las sesiones con maestros y las condiciones escolares pusieron de manifiesto la implantación de una perspectiva en la que los docentes asumieron la reflexión y el diálogo como recurso de la formación para docentes. La perspectiva del proyecto propuso: por un lado, un recurso de autorreflexión sobre su formación en la dimensión moral y, por otro, el análisis de las situaciones de su grupo para transformar su práctica.

En el contexto del Proyecto, la reflexión y análisis en las sesiones son los ejes centrales en la formación de los profesores que participan. Durante la implantación del proyecto subsiste la pretensión de que los maestros reflexionen sobre sí mismos y con los otros en torno a los conflictos que enfrentan como sujetos profesionales. El análisis del curso los lleva a mirar la resolución de conflictos y la formación de la personalidad moral como parte del desarrollo integral.

La orientación del proyecto sustentó la perspectiva pedagógica para formar al maestro en la dimensión moral desde la construcción de los conflictos y formar una perspectiva sobre el desarrollo de competencias para abordar los conflictos en la escuela como temas transversales a los contenidos del currículo nacional.

El Proyecto destacó como eje central de las estrategias el desarrollo de competencias con las que pretendió llevar a los maestros a reflexionar sobre su formación moral mediante el diálogo para lograr lo que el proyecto llamó un aprendizaje social y psicológico. Las estrategias de las sesiones destinadas a los docentes, romperían la forma en que el maestro está acostumbrado a *recibir* un curso y proponía la reflexión sobre su persona y abrir una perspectiva de cambio. Como refiere la maestra BLO:

Las actividades se dieron por... ¿Un nuevo aprendizaje conducido? ¿Cómo te explico? Porque lo condujo ella [la PR], pero nosotros fuimos partícipes. Es

decir construimos las dinámicas del diálogo. [La maestra deja ver que la capacitación no fue netamente teórica, sino un taller de participación]. (E-04-BLO-27-04-2005)

Los maestros tienen diversas interpretaciones sobre las estrategias de aprendizaje del curso, pero coinciden en reconocer que fue significativo para ellos.

El desarrollo de las estrategias permitió que los docentes vivieran experiencias diferentes en el curso. Hubo un espacio en el que intercambiaron experiencias personales; dialogar sobre sus propios puntos de vista y sobre su función como moderadores de un conflicto. En el proceso de capacitación recrearon sus propios conflictos e intercambian puntos de vista sobre sus percepciones y concepciones sobre construcción de conflictos y no violencia. LUI refiere que los aprendizajes obtenidos lo hicieron reflexionar de la siguiente manera:

La cooperación personal y hacer análisis de cómo veo o manejo mis emociones, no resulta muy fácil, pero sí pudimos tener un poquito de conocimiento para entender [a los alumnos] porque están en un medio sumamente difícil, donde hay drogas, un ambiente social muy agresivo con muchas carencias. (E-07-LUI-07-09-05)

Los maestros reconocieron que fue difícil romper esquemas de conocimiento y formas de ser, en torno a la resolución de conflictos y la no violencia. Sin embargo, refieren que hubo construcciones significativas. El proceso de construir nuevos significados sobre los saberes construidos mediante el diálogo.

En el proceso de formación de los docentes, el lenguaje permitió el proceso comunicativo que no sólo implicó palabras, memorización y práctica, sino todo lo que el lenguaje implica: saber lo que se hace o dice. En parodia con Vygotsky tener una representación mental de lo expresado. Poder jugar mentalmente con lo dicho y poder imaginar la respuesta que dará el interlocutor; suponer por qué actuó así, como actuaría él en su caso. Por medio del lenguaje

que trabajaron los docentes en las sesiones provocaron en ellos la misma reacción que originó en sus interlocutores. Vygotsky señala: “Mediante el lenguaje salimos de nosotros y nos vemos desde la perspectiva de los demás” (Vygotsky s/f; citado en Álvarez y Del Río, 1996).

El uso del lenguaje (diálogo constructivo, en términos del Proyecto) sobrepasa la interpelación prescriptiva de la propuesta metodológica y supone un acto creativo de indagación de todos los que forman el grupo, que no corresponde a la acumulación memorística de contenidos que se transmiten a los alumnos. El uso del lenguaje permite desarrollar en cada individuo la conciencia de sí mismo y luego la conciencia moral.

La imagen de sí no se forma de una relación consigo mismo donde logra descubrir sus carencias o su forma de ser, sino que tiene su origen en las formas sociales de vida y en las relaciones interpersonales en que se ve envuelto cada sujeto. De esta relación surge un espacio de reflexión consigo mismo, pero sigue nutriéndose de las relaciones sociales. Los momentos de capacitación provocaron en la mayoría de los maestros la desedimentación de creencias y la subjetivación de acuerdo con su capacidad de autorregulación

2.4. Concepciones que forman los maestros.

En el apartado anterior describí algunas de las finalidades que propuso el proyecto así como las estrategias que emplearon los promotores para trabajar la construcción creativa de conflictos. Mi interés ahora es centrarme en las concepciones que formaron los docentes en la etapa de implantación del proyecto.

La aproximación lograda a los procesos de formación, permitió observar que los maestros al principio se muestran interesados en que las actividades del Proyecto reporten una utilidad efectiva para abordar las problemáticas de

violencia que enfrentan los docentes en su práctica diaria con alumnos que pertenecen a familias y comunidades en las que prolifera la violencia. Como refiere ARI:

Para mí es importante contribuir a disminuir el grado de violencia que hay a nivel social y para ello se necesita la disposición de los maestros. (E-01-ARI-25-02-2005)

Hay una tendencia a aplicar el proyecto desde la idea inicial de profilaxis que forman al entrar en contacto con la propuesta. La idea de poder cambiar el contexto y sentir el compromiso de hacerlo, provoca que los maestros se consideren agentes de cambio. Dice la maestra LUI:

Tener la satisfacción de que estamos contribuyendo en algo para que esto [la violencia] no crezca y hacer reflexionar [a los alumnos] todo lo que estamos viviendo. (E-07-LUI-07-09-05)

Los maestros se reconocieron como emprendedores y se atribuyeron el compromiso de lograr un cambio en la comunidad. Las concepciones que forman al principio en torno al proyecto tienen que ver con el compromiso o no compromiso de aplicar el Proyecto en el aula.

Por otro lado la metodología y teoría que implementó la SEP para maestros en servicio con el proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*, resultó novedosa para los maestros de la escuela primaria Licenciado Agustín Yáñez. Sobre todo, porque el Proyecto fue presentado en oposición al enfoque que plantea la formación cívica en educación primaria y los cursos de actualización en general que, desde el punto de vista de los docentes, es una forma rígida que se asocia a contenidos cívicos y morales que transmiten a los alumnos en forma mecánica. El Proyecto, en cambio, propuso la reflexión y construcción de aprendizajes significativos mediante el diálogo.

En los procesos de formación de maestros la idea de compromiso y el aprendizaje son dos referentes en el trabajo del proyecto. No obstante, los aprendizajes sobre la resolución no violenta de conflictos adquieren distintos significados según la intencionalidad de las tareas en las que el docente involucra los nuevos conocimientos.

Para algunos maestros la preocupación es que los niños aprendan a resolver los conflictos sin violencia. Al respecto la maestra LUI refiere:

[Los conflictos] son situaciones que se presentan en la vida escolar, en el ambiente familiar, en el ambiente social, o sea, en los distintos ámbitos en que nos desarrollamos y pues están a la orden del día porque bueno, somos individuos y como individuos tenemos maneras diferentes de actuar pero pues a medida que seamos capaces de darles una buena solución estaremos demostrando que somos más adaptados. Yo creo que, en la medida que aprendamos que se tiene que aprender a manejar nuestro carácter. Entonces a medida que soy capaz de manejar esas situaciones, el conflicto se puede resolver de manera más adecuada, sin mayor problema, sin que llegue a una agresión física verbal o a una situación incómoda ¿verdad? (E-07-LUI-07-09-2005)

Otros profesores se conciben a sí mismos como emprendedores, pero advierten que no conocen de manera suficiente una metodología pertinente. Es el caso de BLO:

Yo realmente estoy fascinada, creo que me faltan muchos elementos para transmitirlos a los niños y aunque me falte la metodología, la práctica como la que tiene la maestra Susana [PR del ciclo escolar 2003-3004]. Hay algo que sí me permite hacerlo que es el saber cómo se siente uno ante una situación que no nos agrada o la postura de sumisión. (E-04-BLO-27-04-05)

La maestra se sintió optimista para llevar a cabo el trabajo, sin embargo, percibe que le faltan elementos. A pesar de todas las carencias que reconoce para aplicar el Proyecto, se percibe como agente de cambio que puede abrir otras vertientes en el aprendizaje, situación que la hace sentirse identificada con el mismo.

La pluralidad de concepciones que se dieron durante la capacitación llevaron a los maestros a reconocerse como personas. Como señala uno de los entrevistados:

Las sesiones con maestros me sirvieron para reflexionar algunas cosas, para desarrollarlas no solamente dentro del grupo sino también como persona. [Más adelante agrega:] son actividades que van a servirte en lo personal y además el compromiso que adquieres al recibir un grupo es ayudarlo. Si no tienes el compromiso ni la responsabilidad de llevarlo pues yo creo que no tiene ningún significado que lo plantees o que lo lleves a cabo. (E-01-ARI-25-02-2005)

Las concepciones que forman los docentes sobre la propuesta técnica del Proyecto va más allá del simple cumplimiento de una tarea que demanda la institución. Distintos significados que convergen en disminuir la violencia y ser agentes de cambio. Sobre la marcha, la intencionalidad de las tareas específicas en que cada docente se involucra es diferente. Convergen no sólo diferentes formas de significar la resolución de conflictos, la noviolencia y la cultura de paz sino que, además, los docentes abren otras vertientes desde la dimensión socio moral y ética para aplicarlas en el grupo.

El campo de estudio que aborda el Proyecto pretendió desde el discurso desarrollar en los alumnos la construcción de la personalidad moral a partir de la resolución pacífica de los conflictos. En este sentido, aún cuando he señalado con anterioridad los propósitos que persigue el Proyecto, los procesos que se generan a partir de la propuesta de capacitación son disímiles de acuerdo a la forma que significa cada docente el Proyecto.

El Proyecto no deja de lado el paradigma de la prescripción, pero como las mismas autoras señalan, hay una parte que comprende lo deseable y otra parte que comprende lo posible. Esta distancia entre lo deseable y lo posible con la intersubjetividad comunicativa, rompe el paradigma de prescripción en el que el sujeto se mira a sí mismo tal como se mira un objeto que se quiere conocer, acabando por perderse en esa imagen deseada. La razón comunicativa, por el

contrario, no pretende tomar al sujeto como un objeto a iluminar, sino que entiende que el sujeto se construye y reconoce gracias a la relación intersubjetiva que mantiene con los demás.

Capítulo IV. Los saberes que los docentes movilizan en las prácticas.

“Formar consiste en organizar las condiciones necesarias para crear situaciones que contribuyan a la socialización que describe un proceso que permite al sujeto apropiarse de la cultura de su tiempo, configurarse a sí mismo al crear, recrear y renovar los órdenes sociales. La función del educador es favorecer su interacción con otros y la recuperación de su experiencia. El trabajo del educador es también desarrollar las competencias que son los conocimientos y habilidades adquiridos que el sujeto pone en acción para satisfacer sus necesidades”

(Yurén, 2000,)

Introducción.

En el presente capítulo mostramos los significados que construyeron los docentes de grupo al pasar por un proceso de aprendizaje y formación que les aportó saberes de la profesión en el campo de la dimensión personal, los cuales, se reconstruyen desde los saberes previos. Saberes que sirvieron como referentes que permitieron una interpretación del trabajo que realiza en el aula para fomentar la construcción de la personalidad moral en los niños y contar con elementos para modificar su práctica.

Los maestros aluden características a los aprendizajes individuales y colectivos de la etapa de capacitación. En sus acciones se aprecia una reflexión personal que los hace implicarse de manera diferente en un segundo año de participación en el Proyecto. El espacio de la práctica es un crisol donde se mezclan los discursos, las estrategias de aprendizaje (significados que construyeron los docentes en una primera etapa). Asimismo, convergen las exigencias de la institución, los saberes y expectativas de los docentes y del mismo modo, están presentes las características y demandas de los alumnos. Bajo las condiciones que se mencionan, los conocimientos, expectativas y visiones que el docente adquiere en el contexto, modifica constantemente en la práctica. Es un ir y venir de construcciones.

En este capítulo muestro los constantes significados que construyen los docentes al aplicar la propuesta metodológica en las sesiones con alumnos de acuerdo a la calendarización del proyecto. El análisis comprende la etapa de seguimiento²³ que corresponde al segundo año que la escuela participa en el proyecto y lo abordo en tres fases: la primera, refiere la intención con la que los docentes se integran al proceso de aplicación de la propuesta metodológica; la segunda, a las condiciones que enfrenta el maestro al aplicar las estrategias del dispositivo en su grupo y, la tercera, recoge los significados y los efectos que forman los docentes sobre los saberes que movilizan en la práctica .

1. Percepción de los maestros como agentes de cambio.

A partir de la etapa de implementación, los docentes construyeron diversas percepciones sobre su propia formación que coincidieron en generar un cambio en la escuela. A finales del ciclo escolar 2003-2004 (primer ciclo escolar que la escuela incursiona en el proyecto), por la experiencia pedagógica que vivieron, renovaron su compromiso para participar en el Proyecto el siguiente año lectivo. Sin embargo, en el segundo año que la escuela participó, se produjeron cambios en su realización. Como refiere la directora:

El año pasado, por finales de mayo o principios de junio volvieron a mandar un memo, en donde la escuela tenía que hacer un oficio indicando que quería participar en [el] proyecto. Este oficio lo tiene que firmar el personal docente porque nos comprometemos todos a trabajar en caso de que así sea. [Agrega:] Tuvimos la oportunidad de trabajarlo en el turno vespertino [se refiere al proyecto *Contra la violencia eduquemos para la paz*, en el ciclo escolar anterior 2003-2004]. Y cuando llegó nuevamente [el memorando] estábamos gustosos de estar en el programa. Teníamos la experiencia de aquel año y entonces tratamos de motivar a los maestros y bueno pues todos aceptaron. (E-03-D-25-04-2005)

²³ El término seguimiento refiere el segundo año en que la escuela voluntariamente da continuidad al proyecto. Ciclo escolar en que los maestros frente a grupo aplican en el aula los aprendizajes que formaron en el primer año dentro del proyecto.

Ya inscritos nuevamente en el Proyecto, los profesores, asistieron a la primera reunión de información que organizaron las autoridades con el propósito de dar a conocer los nuevos planteamientos. En la reunión, la promotora de zona (PZ en adelante) informó a los docentes que había un cambio en la forma de capacitación. Sería en cascada²⁴ y se iniciaría con la promotora de región (PR en adelante) que se encargaría de capacitar a la PZ y ella a su vez sería la responsable de impartir las sesiones a los maestros. La misma PR también, estaría a cargo de las sesiones para el coordinador interno de escuela (CIE en adelante), que ahora sería el encargado de llevar a cabo las sesiones con padres de familia y, finalmente, los maestros llevarían a cabo las sesiones con alumnos. Al respecto, el CIE señala:

Ella [la PR del ciclo escolar pasado], pasó a otro nivel. Ahora [en el ciclo escolar 2004-2005] ya se comisionó a los asesores técnicos pedagógicos de zona y de escuela, para que hagan ese trabajo y ella únicamente supervisa las escuelas porque, son muchas escuelas que están dentro del programa *Contra la violencia eduquemos para la paz*. [En otro momento agrega:] En este ciclo escolar el [apartado] que va dedicado a los profesores lo atiende la PZ y a su vez los profesores atienden a los niños [y], yo como CIE atiendo a los padres de familia. (E-02-CIE-18-03-2005)

El CIE refiere que los cambios en la organización para la capacitación de cada uno de los grupos poblacionales respondieron al incremento de escuelas dentro del programa. Después de la reunión, la mayoría de los profesores estuvieron dispuestos a realizar la nueva modalidad del Proyecto, se reconocieron a sí mismos como mediadores comprometidos para cumplir con el nuevo propósito dentro del proyecto. Al respecto dice la maestra ARI:

El compromiso que adquieres al recibir un grupo es ayudarlo y de alguna manera esas actividades te sirven para fomentar los valores que nosotros mismos estamos exigiendo. (E-01-ARI-25-02-2005)

²⁴ Bajo la modalidad en cascada, las sesiones se distribuyen de la siguiente manera: la promotora de región (especialista en el proyecto) lleva a cabo las asesorías de preparación de la promotora de zona y del coordinador interno de escuela; la promotora de zona (maestra de apoyo técnico en la zona; secretaria de la supervisión escolar de zona), conduce las sesiones con maestros de grupo; el coordinador interno de escuela (maestro de apoyo técnico en la escuela; secretario) asume las sesiones con padres de familia y organiza el trabajo referente al Proyecto en la escuela, y los maestros de grupo son los encargados de aplicar el proyecto con los alumnos.

Para las autoridades, la escuela Licenciado Agustín Yáñez era idónea para concretar un segundo año con el proyecto. Estadísticamente, en el ciclo escolar 2004-2005, la DGSEI la consideró como una escuela de seguimiento que podría arrojar resultados óptimos sobre el proyecto en cultura de paz. No obstante, los maestros opinan con desaliento que no se dan los resultados que ellos esperaban porque no se dieron las condiciones para realizar las sesiones con maestros ni con padres de familia. Como refiere la maestra ARI:

Las sesiones [con maestros] no fueron continuas [en el ciclo escolar 2004-2005] ya no tuvo el mismo resultado. Al parecer, la PZ, es secretaria de zona, sus actividades impiden a la maestra estar en su programa con los docentes de la escuela primaria [En otro momento agrega:] Con la PZ, no hemos tenido [los docentes], la oportunidad de platicar o de poder hacer una sesión del proyecto. (E-01-ARI-25-02-2005)

La modalidad en cascada trajo consigo varios obstáculos; como el que las sesiones con maestros no tuvieran continuidad y que no reunieran los requisitos que exigen los docentes, como lo refiere ARI:

Yo en su momento le hice saber que no haciendo una comparación, sino como nosotros ya teníamos el antecedente y fue bien trabajado. le decíamos que no es que fueran malas o que no nos parecieran [Agrega:] Susana ya tenía conocimiento de este proyecto porque ya lo había trabajado, las sesiones fueron extraordinarias muy buenas y con la maestra Mary. Nos decía que bueno, ella estaba en la zona, tenía poco tiempo para prepararse, nos dijo que su mismo carácter no le ayudaba para este tipo de circunstancias pero que en determinado momento no había estado ella por gusto, sino porque se lo habían impuesto. (E-01-ARI-25-02-2005)

Los comentarios muestran la carencia de elementos pedagógicos por parte de los promotores (personal administrativo). Además las actividades que tienen que realizar hacen que se vean envueltos en un cúmulo de tareas para poder cumplir cabalmente con el Proyecto.

Ante los obstáculos de capacitación, los maestros se sintieron desanimados y pensaron que era difícil continuar con sus sesiones. Aunque, las autoridades de la zona también se esforzaron por cumplir con las sesiones para

maestros (nueva tarea encomendada). A pesar de los esfuerzos de ambas partes, no fue posible realizarlas ni en tiempos ni preparación. La modalidad que implementaron desde la zona fue que la PZ, asistiera a la hora de recreo. Dice ARI:

[En el ciclo escolar de seguimiento], no sé cómo la tienen programada [la sesión con maestros] porque ya vez que era media hora de recreo [Agrega:] Pero se te pierde media hora, es muy poco trabajo. (E-01-ARI- 25-02-2005)

Los inconvenientes que narran los maestros son afirmados por la directora y señala otros factores que se convergieron en el segundo año que la escuela incurrió en el proyecto:

Primeramente nos tuvimos que adicionar a una zona que no era a la que pertenecíamos nosotros. Además, a la maestra Alicia (PZ) la colocan como promotora. Ella desconoce el programa porque no se llevaba el año pasado en ninguna de las escuelas de su zona. En lo referente a los padres de familia pues hay poca participación y, por último, con relación a la reorganización del proyecto los maestros refieren que no hay continuidad. (E-03-D-25-04-2005)

En la constante escaramuza, tanto la directora como los maestros hacían comparaciones con el curso de capacitación del año anterior. En ocasiones se desanimaban y pensaban que era más fácil antes; inclusive los deseos de hacer algo se vieron reducidos. No obstante, implementaron estrategias como colectivo docente en el predominaba la idea de poner en práctica el Proyecto por sus beneficios para la comunidad escolar. Como lo señala la maestra BLO en una de las sesiones con maestros:

No por cualquier obstáculo, nos tenemos que desanimar. Es una buena oportunidad para realizarlo y yo considero que lo que nos hace falta es compromiso, comprometernos con nosotros mismos primero, para después llevar a cabo este proyecto. [En otro momento agrega:] El proyecto ayuda por el lugar donde laboramos que tiene bastantes problemas familiares y también problemas sociales. (E-01-ARI-25-02-2005, E-01-ARI-24-06-2005)

Desde el curso de capacitación los maestros se reconocieron como poseedores de nuevos saberes que atribuyen por un lado, a su individualidad y

por otro, a su contexto. Se perciben como agentes de cambio en el que están presentes ellos y los otros. A pesar de que se manifiestan varios obstáculos persiste la idea de continuar en el proyecto.

2. Las reflexiones del docente en el aula.

La utilidad que le adjudicaron al curso de capacitación, así como los contenidos que le atribuyen al mismo son característicos del uso que hacen los maestros en su práctica. La noción que forman sobre el curso tiene como finalidad vislumbrar un cambio entre lo que sería los conocimientos previos y formas de ser con relación a los conflictos antes del proyecto y un después de la capacitación, cuando los profesores se enfrentan a las situaciones reales del aula.

En este contexto los maestros hicieron un reconocimiento sobre el antes y después del proyecto; al referirse a la forma de resolver conflictos generalmente aluden a que lo más común y tradicional era resolver sus problemas por medio de la violencia o indiferencia.

Una de las formas en que los profesores resuelven sus conflictos antes del curso de capacitación se puede apreciar en el comentario de la maestra:

Yo tuve una dificultad muy fuerte con mi compañera Elvira. Entonces tanto así que nos llevó a una situación de agresión; no solamente verbal sino ya en una postura de retarnos ¿no? Nunca hubo una falla pero algo muy desagradable ya que teníamos que venir y no nos dábamos ni el saludo y si nos saludábamos, era un ¡buenos días! de manera cortante y, tú lo tuyo y yo lo mío y no te metas conmigo. (E-04-BLO-27-04-05).

La distinción que establecen los maestros se refiere a nuevas estrategias que adquiere el profesor a partir de su formación. Por una parte, los maestros utilizarían sus conocimientos previos para fundamentar los cambios y, por otra, analizarían la propuesta didáctica y expresarían los cambios en su grupo.

No obstante, la distancia del curso de capacitación a la práctica formó una brecha muy grande porque al enfrentarse a la realidad, los maestros encontraron diversas dificultades; cada una de las experiencias que se afrontaron al desarrollar las sesiones con alumnos provocó que asumieran una actitud de revisión y cuestionamiento permanente en la aplicación de su práctica dentro del Proyecto.

Ante la incertidumbre que vivieron los maestros en sus grupos, las apreciaciones sobre su tarea fueron diversas. Algunos sólo se perciben, al principio, como aplicadores de las actividades de la carpeta; otros no están convencidos del todo y muestran resistencia; unos más, se aventuran a hacer una valoración de su desempeño docente y las condiciones reales de la escuela. Como manifiestan algunos maestros entrevistados:

El maestro infunde valores en los cuales se basa la convivencia social e igualmente que ellos traten de decir o actuar y no violentarse. (E-02-CIE-I-18-03-2005)

[El maestro] es el mediador, el que de alguna manera establece dentro del grupo. [En otro momento dice:] No es tan fácil el establecerte como mediador y que tengas que resolver un conflicto. El conflicto tiene atrás otras dimensiones sociales, económicas. Obviamente haces lo mejor, pero hay cosas en las que uno [maestro] no puede actuar con libertad en la escuela. (E-01-ARI-II- 24-06-2005)

Los docentes transitan entre diferentes posiciones de la práctica: por un lado, se perciben como trasmisores de valores que están previamente dispuestos por la sociedad y, por otro, se consideran como sujetos que promueven una subjetividad en el grupo.

Sin duda, transitar de una postura a otra es parte del mismo proceso de reflexión que el docente vive en una doble tensión: su actuar reflexivo en la práctica y cómo responder a las exigencias institucionales. Sobre todo porque identifican el *deber ser* en la propuesta metodológica del proyecto y la

organización escolar, pero se enfrentan a la dificultad de cómo hacerlo bajo la perspectiva del docente reflexivo.

Para Contreras, ser profesor implica considerar la dimensión ética de cumplir con la práctica, y al mismo tiempo asumir un compromiso desde el reconocimiento personal de cómo hacerlo (Contreras, 1997, p. 81).

Los profesores se implicaron en el grupo desde su propia idea de cambio. Cada uno puso en práctica sus saberes experienciales propios del oficio de enseñar, desarrollados en un contexto de múltiples interacciones con grupos de niños en los distintos grados de educación primaria donde han trabajado. Incluso, las experiencias con los compañeros de educación primaria, los directivos, los padres de familia entre otros. El saber experiencial según Tardif, “es un saber ligado a las funciones de los docentes y, a través de la realización de esas funciones, se moviliza, modela y adquieren las rutinas, y la importancia atribuida a la experiencia”. (Tardif, 2004, p. 79) Hay una manera especial de asumir la responsabilidad y el compromiso de ser docente.

Los profesores consideraron que la formación personal les proporcionó no sólo el desarrollo de habilidades y capacidades sino además conocimientos teóricos necesarios para resolver los problemas que se presentan en aula. En este sentido los contenidos aprendidos de lo que el Proyecto denominó competencias psicosociales les permitirían tener las herramientas para mejorar el trabajo que realizan como docentes.

2.1.1 El proyecto y la dimensión didáctica curricular.

No estábamos acostumbrados a la metodología.

(E-01-ARI- 25-02-2005)

En este apartado describo algunas de las acciones que los maestros emprenden al aplicar la propuesta pedagógica del proyecto en el aula.

Como señalé una de las proposiciones centrales del proyecto que los docentes se involucrarán en un análisis de su propia formación moral, valores y la resolución de conflictos, planteamiento que en general los profesores comparten desde la difusión del proyecto en la escuela. Los profesores se muestran animados e interesados en aplicar la propuesta con los niños y fomentan la idea de valorar el proyecto en la escuela. De hecho es una de las actividades que propone el proyecto.

La forma en que se implican los maestros es diversa y se percibe en las formas de entender el proyecto, así como en las apreciaciones que tienen sobre las sesiones con alumnos (aplicación del proyecto). Son los dos referentes que los docentes continuamente refieren. Los maestros, por un lado, aluden a la forma en que los profesores se expresan con relación a las prácticas cotidianas que llevaban a cabo sobre la resolución de conflictos y valores en el aula y, por otro lado, al uso que hacen de los aprendizajes del curso en el proceso de aplicación del proyecto.

Los maestros mencionan en sus formas de ser y hacer para resolver conflictos, Generalmente la demanda de actualización; de conocer nuevas formas de enseñar en competencias psicosociales para innovar y fomentar el desarrollo de la personalidad moral en los alumnos como parte de un conocimiento integral.

En las manifestaciones de aprendizaje predomina un discurso valorativo en donde se reconocen como maestros reflexivos, pero, por otro, se sustentan en el modelo pedagógico del proyecto. Ambas características describen una tensión entre el hacer y ser docente. Una de las primeras luchas que enfrentaron los profesores, fue aplicar con alumnos la propuesta pedagógica que proponía el Proyecto en las condiciones reales de la escuela. Al Principio, para la mayoría de docentes significó (aunque no lo expresan de esa forma), un metadiscurso de posibilidades y deseos desde los aprendizajes durante el curso. Predomina la idea de profilaxis que fomentan los docentes para disminuir la violencia sistémica que viven los alumnos tanto en el ambiente familiar como escolar.

El discurso del proyecto nutre los saberes de los docentes es un recurso que llegan a compartir como escuela, Incluso predomina un nuevo lenguaje que los unifica y los identifica como formarse y formar en competencias psicosociales.

Como menciono en el tercer capítulo, la capacitación de docentes es un espacio que se caracterizó particularmente por su carácter de innovación que consideró un discurso nuevo para fomentar el desarrollo de competencias psicosociales en los alumnos. Quizá por ello, existe en el curso de capacitación la idea de ser agentes del cambio y referir que están carentes de una formación personal. Los maestros, después del curso de capacitación, se identifican como sujetos con posibilidades y disposición para promover el cambio. La formación que reciben los maestros los hace entrar en procesos de reflexión sobre sí mismos como sujetos profesionales.

Mi interés por destacar las acciones conjuntas que emprende el colectivo escolar al aplicar el proyecto en el aula, obedece al análisis de la práctica en la que el sujeto en tanto docente significa una formación permanente.

El carácter prescriptivo y valorativo en la formación al parecer logra un efecto contrario, al menos en lo que se refiere a la proposición de analizar la

formación personal desde el desarrollo de competencias. La descripción que presento sugiere que la aplicación de la propuesta pedagógica en el aula difícilmente logra reproducir el modelo de estrategias preestablecidas.

2.2 El salón de clases, un crisol de subjetividades.

Descubrí que el proyecto era una cosa y la sesión con alumnos otra.
(E-01-ARI- 25-02-2005)

En el presente apartado muestro la forma en que los docentes aplican la propuesta en el aula. Doy cuenta de las resignificaciones que construyen los sujetos en tanto maestros en la práctica del proyecto. Asimismo, analizo algunos de los problemas que enfrentaron los docentes al aplicar las sesiones con alumnos.

Las tensiones que experimentaron los maestros muestran un cierto interés porque mediante la aplicación del proyecto en el aula sus alumnos puedan tener cambios en sus formas de resolver conflictos. Refieren las sesiones con alumnos como clases en las que ellos formularon innovaciones para lograr que los niños desarrollaran su personalidad moral como parte de los aprendizajes que construyen durante la formación básica.

Es en las prácticas cotidianas donde realmente se dio el proceso de formación en el que los profesores pusieron en duda sus tradiciones, creencias y aprendizajes ante las situaciones imprevistas del aula. La incertidumbre que experimentaron ante situaciones imprevistas produjo reflexiones para alcanzar criterios personales de orientación en la que tuvo que tomar decisiones. De este modo, construye y reflexiona sobre el deber ser y el hacer. Lo que en mi percepción, constituye lo que señala Deleuze "la *línea de fuga* en los procesos de práctica" (Deleuze, 1987; citado en Castañeda, Navia y Yurén, 2004).

Bajo la perspectiva de reflexión sobre la práctica, la propuesta quedó como una tentativa abierta, no porque sea muy amplia en valores, sino porque cada maestro amplió la propuesta de acuerdo a sus opciones personales, como refiere ARI:

Es un proyecto que está dentro. No necesariamente tiene que trabajarse aislado de lo que va con tus asignaturas. Puedes relacionarlo con civismo, cuando hacen sus redacciones puedes analizar sus escritos. Entonces, mediante eso, puedes ver qué avance ha tenido no nada más trabajo violencia. Va relacionado al trabajo que tú quieras. Incluso yo lo podría trabajar en una ceremonia, [o] trabajarse cuando hablas de valores, como frases de la semana, como dinámicas de grupo. Puedes usarlo en actividades que van relacionadas con Español, con Conocimiento del Medio, Ciencias Naturales. [Agrega:] Aun si el proyecto no se lleva a cabo es un material muy factible para nuestro desempeño dentro del grupo. Este programa lo siento como un complemento que nos apoya en nuestro trabajo diario. No es un agregado, porque no lo tomas como algo más sino algo dentro de. (E-01-ARI-II- 24-06-2005-8)

ARI al igual que otros profesores señala que a partir de las sesiones de capacitación, empezaron a buscar maneras de aplicarlo en el aula. Hubo incertidumbre y para algunos representó un trabajo adicional que se sumó al sinfín de actividades que realizan diariamente. Otros lograron engarzar las competencias que señala el proyecto con los contenidos de las demás asignaturas, aunque implicó organizar de otra manera sus actividades.

Ante la incertidumbre, cada maestro otorga significado diferente a las prácticas del Proyecto. Algunos, al no tener claros los propósitos, los asociaron a valores; como respeto y tolerancia para trabajarla junto con la asignatura de educación cívica. Al respecto MOY refiere:

No hubo una metodología muy clara y cada quien lo interpreta como puede. (E-07-MOY- 14-09-05).

Otros están motivados para profundizar por su cuenta los contenidos del proyecto y relacionarlos con las otras asignaturas del currículo. Estos últimos

vislumbran la resolución constructiva de los conflictos como tema transversal en el que implementan estrategias diferentes.

La utilidad que le adjudicaron a los aprendizajes del curso de capacitación en la aplicación del proyecto se nota en la manera que llevan a cabo la sesión y la forma en sortean las situaciones imprevistas. Sobresalen dos formas de aplicación que es la de profilaxis y la de innovación. Tales perspectivas no constituyen una tipología para clasificar a los maestros, más bien definen situaciones que adoptó el trabajo conjunto de la escuela en los momentos de implantación o seguimiento del proyecto.

De las dos perspectivas que definen los docentes, en la primera, conciben desarrollar las competencias en los alumnos desde la repetición de ejercicios que incluyan los valores que la sociedad establece y promueve para que se conserven; en la segunda, los profesores piensan que para desarrollar las competencias psicosociales en los alumnos trabajarían la reflexión grupal.

En la primera perspectiva, los profesores aluden al curso como un proceso que les brindó estrategias que instrumentarían al aplicar el proyecto. Proponer a los alumnos fomentar los valores que prescribe la propuesta pedagógica mediante estrategias lúdicas. Al respecto JOS y ARI dicen:

Considero que por medio de las dinámicas y el material que nos dieron y ya en clase, fomentándole los valores que establece el proyecto, lograremos un cambio, si no es en gran escala por lo menos sembramos la semillita. (E-05-JOS-27-04-05).

Aquí lo importante es encontrar las formas que permiten al niño saber si tienen un problema y al docente estar consciente de que tiene que apoyarlo. Encontrar la raíz ¿porqué es así? ¿Por qué vienen a representar un liderazgo cuando en su casa es agredido? observar incluso la forma en que representa en la escuela la agresión. (E-01-ARI-25-02-2005)

La maestra muestra sus planteamientos sobre la forma en que aplica el proyecto y que en su concepción la llevaría a mejorar su práctica docente y a

cambiar el contexto escolar. Para ella, el abordar los conflictos bajo el modelo de *profilaxis* cambiaría su forma de abordarlos y, a partir de ellos mediante las estrategias y valores que propone el proyecto *podrían* lograr un cambio tanto en el contexto como en su propia práctica.

La maestra, al igual que otros compañeros, está de acuerdo con los valores que define el proyecto y dedica sus esfuerzos para aplicar las estrategias y valores que plantea la propuesta. No obstante, siguen conservando la idea de *profilaxis* en donde la práctica aparece como una abstracción que se construye y se alimenta tomando como referencia la propuesta pedagógica y no en el trabajo, como se esperaría incluso desde las perspectivas del propio proyecto. A esta situación contribuye la suposición de que no tienen una formación en este campo de estudio y que los procedimientos son innovadores.

Desde la segunda perspectiva los maestros buscan generar cambios y enriquecer las actividades de formación personal en sus alumnos. Aunque como ellos dicen no es fácil fomentar el desarrollo de las competencias psicosociales en los alumnos. Como refiere ARI:

No es tan fácil el establecerte como mediador que tengas que resolver conflictos, pues hay límites. Más bien realizo las sesiones para ayudar de los niños porque de alguna manera pues tú viste el desenvolvimiento de ellos. (E-01-ARI-II- 24-06-2005).

La maestra refiere lo difícil que resulta ser mediador en el proyecto pero manifiestan que lo hacen para ayudar a los alumnos. De acuerdo con su explicación analizar las problemáticas que enfrentan los alumnos formaría parte del proceso del desarrollo de competencias psicosociales.

Para la maestra BLO el proyecto constituye parte de un curso de desarrollo humano que permite al docente fomentar en sus alumnos la formación en competencias psicosociales y por ende el desarrollo de la personalidad moral en cada uno de ellos. En sus palabras:

Trabajar en el proyecto, sentirse *el maestro* y no valorar al niño en el aula; que a veces no venimos de buenas y levanto más la voz o le digo alguien algo, que simplemente para mí no fue ofensa pero para ellos sí. Entonces ese juego de papeles y de cambio de zapatitos, bueno me ha hecho entender que si es super importante. (E-04-BLO-27-04-05)

La maestra en sus comentarios deja ver, que trabajar conflictos en el aula los llevó a conocer la dimensión personal de los alumnos; pero, además, los enfrentó con su propia posición de poder de ser *el maestro*. Por otro lado, acerca al sujeto en tanto persona con sus alumnos para entender lo que viven en el ambiente familiar y escolar. Como señala BLO:

Ya en la práctica te das cuenta que algunos [niños] prefieren evadir y salirse y pensar que no son ellos mismos. Creo que ahí hay mucho más complejidad. Y bueno que haces, pues, fomentar que escriban lo que viven; que sepan, por lo menos a través de ese papel, la situación. Una de las tantas situaciones, que pueden identificar en su yo interno que está bloqueando, qué es doloroso, que le está rasgando. (E-04-BLO-27-04-05)

Las formas en que los maestros significaron el proyecto y lo aplicaron en la práctica están relacionadas con una realidad que enfrentan los alumnos de violencia sistémica donde desde el mismo sistema son excluidos y enfatizado por los maestros. En el desarrollo de las sesiones con alumnos la realidad es múltiple; en la que intervienen elementos socioculturales preexistentes y la realidad imprevista, cambiante e impredecible. Los maestros se enfrentaron a situaciones que la mayoría de las veces rebasaron lo que habían planeado lo que implicó hacer reajustes sobre la marcha y tomar decisiones incluso imprevistas.

Podría decirse que al principio los docentes privilegian los contenidos de la carpeta metodológica y usan como herramientas las estrategias del curso de capacitación. No obstante, conforme se presentan las situaciones toman diversas decisiones. Como mencionan las maestras ARI y BLO:

No es como un guión teatral, porque pones de tu cosecha: por ejemplo, en lo de autoestima no venía estipulado que se hiciera una mesa de debate ni tampoco que hubiera confrontación entre compañeros y vieran sus virtudes y sus defectos. [Agrega:] a nivel grupal fue una actividad más que implementé,

pero yo creo que sí hay implementación en cada una de sus actividades y de acuerdo a cómo se da su funcionalidad. (E-01-ARI-25-02-2005)

Esta la carpeta pero no es una receta para seguir. Yo no puedo encausarme nada más a algo porque las condiciones de mi grupo tienen determinadas [características], de repente están tranquilos y de repente se presenta algo que para mí es muy importante. Entonces, yo tengo que sacarles todo. (E-04-BLO-27-04-05)

Las maestras describen la forma en que situaciones imprevistas modificaron las estrategias prescritas en el proyecto y tomaron decisiones de acuerdo con las necesidades del grupo. Aseguran que la aplicación de la metodología del Proyecto despertó en algunos de los maestros, el interés por investigar temas específicos y apoyar su trabajo con otros materiales. Asimismo, buscar la forma en que se relacionara con las demás asignaturas, como afirma la maestra BLO:

Estoy trabajando lo que también implementé en este año; el proyecto que se llama LUCI, que es del IFE para los niños de 5º y 6º año. Y complemento las actividades con el proyecto de *Educación para la Paz*, como es una nueva modalidad nos allegamos a lo que podemos [en otro momento dice:] Voy sacando por ejemplo, que me toca, trabajar con los niños, retomo actividades de aquí (señala la carpeta) y las complemento con otros materiales y termino con lo que puedo. (E-04-BLO-I-27-04-05)

Los comentarios de la maestra BLO muestran la forma en que cada uno de los docentes crea o modifica las estrategias para implementar el Proyecto. Los profesores emplean dedicación y esfuerzo personal para buscar información que les ayude a complementar el contenido temático de “educar para la paz”. No se puede hablar de un proceso de aprendizaje único, debido a que cada maestro establece su propio recorrido; cada docente hace la aplicación del Proyecto apoyado en sus significaciones y considerando las situaciones imprevistas del aula.

En las clases observadas (sesión con alumnos), en el grupo de sexto grado la maestra tomó decisiones de acuerdo a las situaciones imprevistas que se presentaron en el grupo. En la organización que ARI hace sobre la práctica,

refiere que incluye contenidos del proyecto, las orientaciones generales del curso y los materiales extra que puede trabajar el maestro. Narra una sesión con los niños:

En el primer trabajo que tuve con los niños puse música, música para relajar. Les di el material, les dije: se van a dibujar. [Continúa:] Son de sexto y se mostraban escépticos para realizar la actividad. Conforme fue pasando el tiempo ya fue mucha la apertura de los niños al querer participar y el querer expresar lo que ellos sentían o lo que ellos escribieron en sus trabajos. (E-01-ARI- 25-02-2005)

Las primeras situaciones imprevistas a las que se enfrenta la maestra al aplicar el proyecto en el aula es el escepticismo por parte de los alumnos y, en consecuencia, la resistencia para participar en la sesión. Los contenidos que el proyecto proponía trabajar son los conflictos personales que vive el niño tanto en el hogar como en escuela en un clima de colaboración. Sin embargo, tanto el docente como los alumnos, están acostumbrados a un aprendizaje unilateral donde no se abren espacios reales para el diálogo. Como refiere la maestra ARI:

En este proyecto hay sensibilización y se le da espacio para libre en el que ellos pueden expresar lo que sienten, lo que piensan, lo que les ha pasado lo que les angustia y eso ayuda porque muchas veces la agresión se manifiesta porque se guardan tanto esas emociones que a veces la única manera que las sacan es con agresión con el golpe, la pelea. Entonces, el hecho de trabajar las sesiones con alumnos te enfrenta a situaciones de dar una palabra de consuelo al niño para que se sientan relajados, tranquilos y tener más cercana o su maestra o maestro, cosa que marca al niño porque no estamos acostumbrados a tener un ambiente de confianza un ambiente de compañerismos donde todos nos apoyamos. (E-01-ARI-II- 24-06-2005)

Además, el maestro difícilmente puede romper con viejos modismos:

- El profesor enseña, el niño aprende.
- Hay que aprender bien, es decir, de memoria los contenidos.
- No puedo desviarme del tema señalado en el programa.
- Mi clase es la más disciplinada y silenciosa.

Como refiere ARI: “lo más fácil es dejarnos llevar por lo que siempre hemos sido, ¡la autoridad! y no es así”. (E-04-BLO-I-27-04-05) La maestra, en su comentario, hace ver que en la práctica del proyecto los profesores confrontan la forma en que ejercen poder en el aula y la alternativa de entender a los alumnos y fomentar el desarrollo de competencias para la vida. El hecho de que los docentes analicen el proceso de enseñanza aprendizaje en la práctica cotidiana, no significa que manejen una teorización sobre el proyecto. Al respecto Tardif (2004) y Shön (1992) señalan que los maestros pueden ser hábiles para reflexionar y hacer uso de conocimiento sobre su propia práctica,

Una forma de interpretar lo que ocurre en las sesiones con alumnos (aplicación del proyecto en el aula) es hacer una metáfora con la actividad que describe Shön en un taller en el que se establece una relación entre el aprendiz y el oficial experto que tutoriza a propósito las tareas propias del oficio. La enseñanza del oficio, es un trabajo de iniciación activa en un saber que el aprendiz irá haciendo suyo progresivamente. Aunque a lo largo del proceso quizá pueda llegar a modificarlos o mejorarlos, en un taller se aprende activamente un conocimiento y unas destrezas que no se inventan pero que pueden perfeccionarse. (Shön, 1992)²⁵ Lo anterior implica que la formación desde la reflexión como construcción tiene que hacer compatible y sobre todo complementaria, la autonomía del alumno en el aula. Al respecto ARI dice:

Yo lo hice en forma de debate, primero en equipos comentaron cuáles eran sus formas de ser empezaron a decir, es que a mi no me parece que tú seas así, es que tú lo que anotaste, si es cierto, si eres así, yo creo que deberías cambiar en esto o aquello [comentan los niños]. [La maestra recuerda:] Lo hicieron primero en equipo, se confrontaron y se vieron sus defectos pero también se vieron sus virtudes. [Agrega:] después nos quedamos [los alumnos y yo] en el pasillo, allí los formé, los puse por equipos y después ya pasamos al grupo, comentaron en general cómo se comportaban dentro del grupo. Se dio la apertura. (E-01-ARI- 25-02-2005).

²⁵ La obra de Shön, *La formación de profesionales reflexivos*, ha orientado de modo especial este último apartado (Shön, 1992).

Retomé la idea de la perspectiva de taller, porque recoge bien las características de las estrategias didácticas del proyecto. Ante todo permitió dar cuenta sobre las formas que utilizaron los profesores para realizar las actividades de resolución constructiva de los conflictos. Al implementar, incluso acciones inesperadas a situaciones imprevistas. Lo anterior dio como resultado nuevos significados en los docentes que incorporaron en su forma de ser docente. La incertidumbre de la experiencia real de la clase convierte en irrelevante cualquier saber acabado, lo impredecible de las experiencias sobre las sesiones con alumnos exigen la construcción de un modo de ser personal abierto a la improvisación y la creatividad moral.

La práctica docente es la realización en la que el docente experimenta incertidumbre y tienen que tomar continuas decisiones. Se trata, entonces, de movilizar sus aprendizajes continuamente, lo que crea significados únicos. En este sentido, Shön (1998) parte de dos principios: el primero consiste en que el aprendizaje nunca es lineal, sino que corresponde a un itinerario que supone marcha atrás, curvas y aceleraciones. El segundo, se refiere a que el aprendizaje supone la actividad propia del sujeto, porque ésta permite interiorizar personalmente las acciones y estar en relación con los otros. Al respecto ARI menciona:

Lo que salió a flote del conflicto del día del niño que no querían estar los compañeros [se refiere a Pedro y Joel]. En la siguiente sesión se planteó y se platicó en ese sentido, de porque no lo habían querido hacer. Y a veces no te sale en la sesión, sino te puede salir en un comentario sobre civismo [o en] alguna actividad de historia. Y a veces piensas que el conflicto ya está arreglado y ¡no es cierto! Pero es parte del proceso de formación en los alumnos y así lo debes de entender. (E-01-ARI-II- 24-06-2005).

Durante las prácticas que realizan los maestros dentro del proyecto se muestra como los maestros continuamente significan y resignifican. Al respecto, Shön (1998) señala: los docentes adquieren diversos aprendizajes en la práctica, que lo llevan a encontrar sentido a lo que aprende y que re-significa con cada experiencia nueva que da origen a otro aprendizaje (121-138).

En las líneas anteriores dejo ver la manera en que el maestro hace un trabajo de análisis consigo mismo e identifica las posibles estrategias inmediatas en la clase que le permitirán de acuerdo a sus propios objetivos mejores resultados. En este caso el conocimiento de saberes previos lo resuelven paulatinamente asumiendo que una parte importante tiene que ver con su desempeño en el grupo en otras situaciones y hay una articulación entre sus saberes experienciales y los nuevos que experimenta sobre la práctica. Como se observa en las constantes modificaciones que hace en la sesión:

Hay una niña que no es tan aplicada en el grupo, desde el año pasado, tuvieron el problema de rechazo [hacia la misma niña] por diferentes causas que yo conocía con la maestra, porque como es pequeña la escuela te das cuenta. Entonces, formé [los equipos], de tal manera que si eran niños con los que tenían un poquito de problemas y los que son más tranquilos. Integramos a Raquel en otro equipo y quedaron todos en equipo. Iban a comentar que habían escrito en sus hojitas cada uno y ellos entre sus compañeros y si les permitían podían opinar sí era cierto o no era cierto lo que en cuanto a lo que habían escrito y, entonces, se sentaron fíjate que estuvieron platicando. [Agrega:] Esta actividad nos gustó mucho porque se amplió la afinidad. (E-01-ARI-25-02-2005)

En cada una de las actividades que el maestro implementa en clase toma decisiones sobre las circunstancias de la clase y las características de los alumnos. Continuamente se cuestiona y actúa. En sus palabras:

En este año se ha logrado la integración porque les decía, van a hacer un equipo y siempre la niña se apartaba y la apartaban y nadie quería estar con ella; entonces el día que trabajamos la actividad realmente es confortante ver que la aceptaran pero se hizo a propósito. Son actividades que tienes que ir implementando de acuerdo a como lo pide el grupo. (E-01-ARI-25-02-2005)

Dentro de los significados que forma el docente también encuentra límites y tensiones que suspenden por momentos su estabilidad y actúa de acuerdo con la inmediatez, cuando por ejemplo, se destapan problemáticas muy fuertes, como las que relatan BLO y LUI:

Efrén me decía, es que yo tengo una familia perfecta, sin embargo, nunca la ha visto ¿Qué hago? (E-04-BLO-I-27-04-05)

El caso de la niña que manifestó que ella tenía miedo que su papá abusara de ella porque abusó de su hermana y ella [la hermana] tenía un hijo de su papá. (E-07-LUI-07-09-05)

En los casos que narran las maestras pueden apreciarse las situaciones imprevistas que surgen en el aula y la forma en que tienen que actuar de acuerdo con la realidad que enfrentan. LUI relata:

Lo que yo he hecho es apoyarlos y hacerlos sentir que no están solos. [No obstante la maestra manifiesta que la ayuda es: *Entre comillas*, pues no te puedes mezclar totalmente en estas situaciones que son muy delicadas, lo único que puedes hacer es guiarla y conducirla y decirle hay instancias donde puedes acudir y puedes plantear el problema antes de que suceda, pues protégete, cuídate. Porque para esto, la señora es ignorante, no sabe leer y luego las señoras, no lo pueden creer, o bien se engañan porque les hace un pleito el señor y se van y luego quién les va a mantener a sus hijos. [En otro momento agrega:] la verdad a veces no sabe uno qué es mejor. Porque no sabemos qué hacer, es muy difícil la situación cuando se destapan o afloran estas emociones. (E-07-LUI-07-09-05)

Las tensiones que vivieron los docentes durante la aplicación del Proyecto los llevaron a tomar decisiones caracterizadas por la inmediatez.²⁶ Los maestros entrevistados opinan que actuaron bajo las circunstancias y que la intención con la que llegan al salón de clases no es suficiente porque hay límites. Refieren que el cambio no puede ser total o en la medida de sus deseos por las limitaciones que presenta el proyecto al ser únicamente preventivo.

La inmediatez permite a los maestros resolver los imprevistos que se presentan; depende de la adecuación a las funciones o problemas y situaciones específicas del trabajo docente, que es interactivo, plural, heterogéneo, complejo, temporal, evolutivo y dinámico. Vivir en carne propia el aprendizaje de los alumnos proporciona al maestro conocimientos sobre la profesión y al mismo tiempo, el proceso de aprendizaje del docente le permite mirar los significados

²⁶ De acuerdo con Jackson, en la inmediatez existe una exigencia de actuar espontáneamente que aporta interés y variedad al trabajo del profesor, aunque también puede contribuir a la fatiga que siente a final del día (Jackson, 1991, p. 154).

que construyen los alumnos. Con ello, toma decisiones a veces inmediatas e imprevistas. Sanjurjo, define a éstas como:

Demandas no previstas, pero quien debe resolverla tiene los elementos que, mediante su articulación, le permiten tomar decisiones que posibilitan la solución. Dicho de otro modo, ante una situación el sujeto no sabe anticipadamente la solución, pero posee elementos para resolverla. (Sanjurjo, 2002, p. 47)

Los maestros manifestaron que observaron y analizaron la realidad para recurrir a una opción de solución adecuada, aunque es difícil cumplir en la realidad, con la percepción que cada uno de los docentes forma de sus alumnos. Como señala Tardif:

A lo largo de la historia personal y escolar, se supone que el futuro docente interioriza cierto número de conocimientos, competencias, creencias y valores, etc., que estructuran en su personalidad y sus relaciones con los demás (especialmente con los niños) que se reactualizan y reutilizan, de manera no reflexiva aunque con gran convicción, en la práctica de enseñar. En esta perspectiva los saberes experienciales del docente profesional, lejos de basarse únicamente en el trabajo en el aula, se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar. (Tardif, 2004, p.54)

Cada una de las acciones que los maestros implementaron en el aula, propició tomar decisiones que en la mayoría de las ocasiones fueron imprevistas; la forma en que los profesores tomaron decisiones los llevó en algunos casos a reflexionar sobre su hacer como docentes y aprendieron a mirar las grandes problemáticas que viven los alumnos, situación que los hizo cambiar la actitud hacia ellos. Comentan que los aprendizajes de las sesiones han servido para concebir de otra forma su trabajo no sólo en el Proyecto, sino en su práctica en general.

Los maestros reconocieron que la dimensión existencial y sociomoral forma parte de la construcción de la personalidad de cada individuo, que el lenguaje en un proceso de aprendizaje lleva a los sujetos a formarse a sí mismos;

valoraron el fomentar en el aula actividades para fomentar el desarrollo ético en sus alumnos.

Los maestros refirieron las actividades con los alumnos como una interacción formativa en la que se estableció no sólo la dimensión técnica, sino también la existencial. Como refiere ARI:

Cuando ellos [los alumnos], llegan y te comentan lo que les sucedió en casa. Cuando se acercan a ti [a la maestra], para expresar sus problemas que vivieron en su entorno social o en su familia. Entonces, tú asumes cómo se siente. Sí, te pones en el lugar de ellos y no nada más en ese momento, sino cuando ellos te comentan o cuando tú los observas que están distraídos o que están muy inquietos o muy latosos. (E-01-ARI- 25-02-2005)

El espacio que abren los docentes en el aula conduce a una especie de consenso o puesta en común de los elementos que parecen ser válidos o reconocidos en el contexto cultural en el que están inmersos. Cada una de las actividades que el maestro experimentó en el grupo las refiere como experiencias de aprendizaje.

Otro elemento que el maestro reconoce como parte de su aprendizaje es la interpelación por parte de sus alumnos que se da en el transcurso de las sesiones, como se muestra en los siguientes fragmentos de observación:

ARI: Que pueden comentar sobre lo que trabajamos el día de hoy.

Alumna: A mí me pareció bien porque habla sobre el respeto. Que así lo que me pasa no lo cuento y este, hasta ahora que hubo esta actividad si lo hice.

Alumna 2: A mí me pareció muy buena actividad, sobre todo cuando a la maestra le tocó con Rubén, a él le costó mucho expresarse con usted pero pienso que esto sirve para que haya mejor relación entre maestro y alumnos, ¿no le parece maestra?

ARI: Es cierto hay un espacio para dialogar de persona a persona. (O- 05-2-05-2005)

La maestra reconoce que los espacios de reflexión que se abren desde la interpelación de los alumnos provoca un aprendizaje en los maestros. Comenta que hubo varias sesiones en las que los alumnos manifestaron su desarrollo

personal. Comentan que los diálogos con sus alumnos permitieron también un análisis sobre su práctica.

Otra dimensión de interacción formativa la constituye la relación con los compañeros maestros. Los encuentros con los compañeros es un espacio propicio para hacer emerger los problemas que surgen de la práctica docente, con la intención de reflexionar sobre ellos y resolverlos. Como el transitar de los saberes entre compañeros: del novato al que se considera que tiene más pericia en labor docente porque cuenta con más años de servicio; entre grupos de afinidad y, en el último de los casos, con la directora o con la promotora, así transitan los saberes acerca del Proyecto. ARI señala:

Siempre hay una reflexión sobre la actividad que se realice o en determinado momento ubicar el problema que pudiese existir y que a veces por falta de conocimiento ya no sabes después cómo guiarlo. [Agrega:] Tú no tienes un estudio de psicología o trabajo social. Ahí es cuando viene el comentario con las compañeras o con la Directora para una aclaración. Yo lo comentaba con BLO, con la Directora y en su caso si era algo que no sabían cómo guiar o cómo hacerle, pues le preguntábamos a la promotora. [Agrega:] En ocasiones la Directora buscaba los apoyos; decidía sabes que hay que hacer esto o bueno hay que ver si USAER nos puede ayudar. (E-01-ARI- 25-02-2005)

Las interacciones formativas entre pares ocurren cuando se establecen condiciones de comunicación más cercana al lenguaje cotidiano que al lenguaje formal; es por ello que los maestros asocian a pláticas cotidianas, los momentos en que ellos y la directora, abordan las problemáticas que viven los alumnos.

Vemos con lo anterior que cada una de las actividades que realiza el maestro no son aplicación de técnicas, sino que dan la posibilidad de reflexionar constantemente sobre la clase. Decidir sobre la práctica docente, la interpelación de otros y el cuestionamiento de sí mismos, propicia la creación de espacios formativos, en el entendido de que la autoformación no es en solitario: Serrano (2004) la formación no se realiza de manera aislada, sino en interacción con otros. Por medio de la interacción, la formación adquiere sentido para los sujetos.

2.3 Las limitaciones que encuentran los maestros.

El proyecto concibió la idea de que el alumno desarrollara competencias psicosociales y empezar a construir desde la educación primaria la base de la personalidad; formar un alumno que desde pequeño exprese sus conflictos y de manera colectiva aprende a dialogar, entender su posición y la del otro. No obstante, estos planteamientos, el maestro se enfrentó a una realidad muy dura.

Los profesores piensan que el problema mayor es la situación personal que vive cada alumno, las grandes problemáticas de violencia intrafamiliar, drogadicción, desempleo y lo que implican. ARI comenta:

En esta escuela, la mayoría, en su entorno son adictos o alcohólicos o fuman mucho, hay alumnos que expresan, es que mi mamá y mi papá fuman muchísimo. Cuando estamos por ejemplo hablando del día mundial de no fumar. A ellos se les hace muy común hablarte de familiares que están en los reclusorios, es algo tan natural para ellos. Son problemas sociales. (E-01-ARI-25-02-2005)

Las grandes problemáticas que viven los alumnos son ocasionadas en primer lugar por su entorno familiar, y en opinión de los maestros, pocas tienen solución desde la escuela. Tal es el caso de un alumno de la escuela:

Tengo el caso de otro niño que finalmente ya se va a salir de la escuela por cemento. Yo le expuse el caso a la directora. Y al niño le dije, mira ven hijo. Fui a su casa para decirle a la mamá que no dejara de venir a la escuela. Entonces, cuando el niño venía me hacía unos dibujos porque tenía una facilidad increíble para el dibujo. Entonces, le dije, mira hijo, tú puedes ser un gran pintor o sea saca esto porque es obligatorio para ti, yo te ayudo. ¿Sabes lo que hizo? dejó de venir a la escuela por su cemento. Tenía las manos hasta quemadas de tanto cemento. (E-04-BLO-I-27-04-05)

El comentario de la profesora, muestra la forma en que los maestros se implican, no obstante, hay problemáticas que no tienen una solución simple y, consideraron que el proyecto y la escuela tienen límites, situación que provoca sentimientos de incapacidad en casi todos los maestros, que si bien durante el curso forman una idea de docente que puede generar un cambio, en la realidad

esta idea en ocasiones se diluye dando paso a sentimientos de impotencia. Esta tensión lleva a los maestros, a ver sus limitaciones, a ser empáticos con los alumnos y tratar de subsanar un poco las angustias que éstos viven, e implementar estrategias de aprendizaje diferentes. Como señala ARI:

Las actividades que hacía Pedro, no eran las mismas que hacían sus compañeros. Mientras el niño estaba haciendo una actividad que le llamó más la atención en el libro, los otros estaban trabajando en lo que es el programa. [Pedro] continuaba con otra actividad que a él lo hiciera sentir bien, no que yo la impusiera. Él estuvo trabajando así y me dio resultado. (E-01-ARI- 25-02-2005)

Las estrategias que implementó cada docente con los alumnos que viven problemáticas graves, también incluían las actividades escolares. De esta manera, el tiempo que estos alumnos permanecieran en la escuela sería agradable y significativo para ellos. Dice ARI:

Pedro, sus papás venden dulces en el metro, es de los que se levantan temprano, van a cuidar el puesto o ya saben ir a la merced, a comprar los materiales que usan para vender, [después] de esa actividad viene a la escuela. Pero a la escuela no viene a lo que es realmente el aprendizaje, solamente viene como a relajarse, a distraerse y, a ver qué puede hacer aquí, como para escaparse de esa carga de trabajo. (E-01-ARI- 25-02-2005)

Otro problema que menciona la maestra es el de la “población flotante”:

Otro problema aquí en el turno vespertino es que hay una población flotante. Por ejemplo, vienen dos niños de Sinaloa, porque su papá trabaja en la Central de Abastos... vienen porque [al papá] lo cambian y se vienen a trabajar en la Central de Abastos del Distrito, pero nada más vienen a trabajar [y] en seis meses, se los están llevando porque otra vez el señor ya tiene que trasladarse a Sinaloa. Otra razón es porque rentan, cuando ya no les alcanza para solventar la renta tienen que buscar otros lugares para rentar. (E-01-ARI-25-02-2005)

Los maestros comentan que más que afrontar un problema de baja población escolar, sufren un problema más grave, que es la población que no dura un ciclo escolar completo en la escuela. Situación que muestra la condición

económica y social de algunos padres de familia, e incluso, permite entender la poca participación de los padres hacía el proyecto.

Las situaciones de violencia y abandono que perciben los maestros, fue la preocupación inicial que movió al personal docente para llevar a cabo el Proyecto. Conforme éste se fue desarrollando, algunos docentes se identificaron con la propuesta pedagógica. Aunque implicó romper con el concepto de enseñar para entrar en el concepto de aprender y quitarse con la investidura de autoridad. Las estrategias que emplearon los maestros, tuvieron como consecuencia generar reflexiones en los alumnos, que los llevaron a reconocerse a sí mismos como personas. Señala la maestra BLO:

No creas que este proyecto hace que los alumnos sean calladitos, ¡no! todo lo contrario, son alumnos que aprenden a cuestionar. (E-04-BLO-I-27-04-05)

Al reflexionar sobre el Proyecto, los maestros llegaron a considerarlo como un proceso de aprendizaje que los lleva a ser más concientes. Como refiere LUI:

Concientizamos, tanto docentes [como] alumnos, en el mejoramiento de nuestro yo interno, de nuestro desarrollo humano en la proyección que tenemos en la escuela, en casa a todos los niveles. [para mí], es preocupante la actitud que actualmente tenemos maestros, que tienen los alumnos, que tiene el padre de familia y creo que es un excelente momento para que hagamos este trabajo, si no cambiar, por lo menos sembrar la semillita. (E-04-BLO-I-27-04-05)

Los maestros de la escuela primaria reconocieron los efectos que causó el Proyecto tanto en ellos como en los alumnos. Las percepciones que formaron los maestros van desde creer que el maestro puede infundir valores a los alumnos hasta considerar que las actividades del Proyecto promueven el desarrollo de competencias que fundamentan la construcción de la personalidad, aspecto en el que los maestros consideran que ha habido progreso. Así lo señalan varios entrevistados, por ejemplo:

Yo creo que aquí lo que hay que tomar en cuenta son las actitudes de los niños, los cambios de conducta que ellos van presentando, el niño difícilmente aflora sus sentimientos pero se da un pequeño espacio para este tipo de actividades, pues el niño siente la confianza de platicarnos ¿no? (E-07-LUI-07-09-05)

La comunicación que se establece entre docente y alumno es uno de los avances que refiere el maestro.

2.4 Un proyecto que deja huella en los alumnos.

La mayoría de los alumnos que en un principio presentaron resistencias para trabajar la propuesta, al final se mostraron gustosos con la idea de continuar trabajando sesiones del Proyecto.

Los niños también tienen interés por la temática de educación para la paz, porque consideraron que podían hablar sobre sus inquietudes, sus intereses y su persona. Refieren que fue muy interesante porque nunca se había dado espacio para trabajar esos temas. A continuación, presento un fragmento de observación del trabajo con alumnos:

M: Quién quiere comentar cómo se sintieron al platicar con sus compañeros.
A: Sentimos un poco de pena.
M: ¿Pena por qué?
A: No sé.
M: Contaste algo vergonzoso.
A: No
M: No te preocupes, a veces sentimos pena. (Vuelve a preguntar si alguien más quiere participar).
AO: Yo, al comentar con mi compañero descubrí que platicamos de cosas que no se ven o que no se dicen por ejemplo travesuras, estados de ánimo, incluso la forma en que podemos dirigirnos a usted es diferente.
M: Es cierto, esas cosas no las comentamos, pero hoy tuvimos la oportunidad (sonríe y vuelve a preguntar) -¿Quién quiere platicar? (O- 04- SA-21-04-2005)

El fragmento permite ver la forma en que los alumnos se familiarizan con la metodología del Proyecto y la libertad que sienten para expresar sus

inquietudes y reflexionar sobre las relaciones que se establecen con los compañeros y la maestra.

Los maestros de la escuela primaria también reflexionan sobre los cambios que observaron en los alumnos. Las estrategias didácticas permiten que tanto el alumno como el maestro perciban una relación diferente que vislumbra confianza desde ambos sujetos. Y los aprendizajes, en opinión de los docentes, también se reflejan en los hogares. Al respecto LUI comenta:

Lo que les dice uno aquí, van y lo comentan en casa y le dicen, mi maestra me dijo que si tú me gritas o me dices groserías me estás maltratando. Entonces así como que los papás ya lo piensan y luego si uno les refuerza por lo menos ya lo piensan un poquito más o tratan de modificar un poquito la forma ¿no? (E-07-LUI-07-09-05)

Los maestros perciben en los niños el gusto por aprovechar los espacios de reflexión. Como señala LUI:

Algunos ya de manera personal todavía después de que termina la actividad y yo creo que tanto se sensibilizan, tanto se interesaban que al final de la clase se acercaban para comentar alguna cosa que no se atrevieran a decirla y que ya de manera personal lo hacen. Pero de manera general levantan la mano y entre ellos se comunican, unos con otros platican lo que se vio. (E-07-LUI-07-09-05)

También aprenden a demandar un espacio para dialogar sobre lo que les preocupa. Como refiere ARI:

Lo que salió a flote después del conflicto del día del niño que no querían estar los compañeros [se refiere a Pedro y Joel]. En la siguiente sesión se planteó y se platicó en ese sentido, de por qué se habían molestado. Pero los niños en la sesión ya no dijeron nada. Y es que a veces no te sale en la sesión, sino te puede salir en un comentario sobre civismo [o en] alguna actividad de historia. Te salen comentarios y surge el problema que hubo de que Pedro y Joel manipularon a los niños para que no le hablaran a las niñas y lo lograron. Entonces, después en la plática que tuvieron dijeron, bueno es que no se vale que por dos niños se haya echado a perder el convivio del día del niño. Porque realmente se vio una desunión de grupo y lo plantearon. Después los niños reconocieron que se habían dejado llevar por los dos compañeros que no querían participar en el día del niño. (E-01-ARI-24-06-2005)

De acuerdo con la maestra, los alumnos aprenden a dialogar sobre lo que les interesa y a buscar los espacios para hacerlo.

No necesariamente tiene que salir de una sesión, sino te puede salir en cualquier momento y es la oportunidad de aprovechar para que tú puedas dialogar [con] relación a conflictos dentro del grupo. (E-01-ARI-24-06-2005)

Los comentarios que hacen los maestros permiten mostrar la forma en que los alumnos significan lo que viven en el aula. Entre otras cosas, los espacios de inclusión para iniciar el proceso de la formación de la conciencia moral, como base de la construcción de la personalidad moral. Como se mostró en la descripción, los maestros forman significados en el proceso de capacitación que se reconstruyen continuamente en la práctica cotidiana.

El proceso de reflexión que elabora el maestro, le permite contrastar su propia posición en relación con proyecto y con otras posibilidades desde su experiencia. Se pone en juego la capacidad del docente para analizar críticamente sobre las distintas opciones para realizar su trabajo. Son estos retos los que permiten la imbricación de saberes nuevos que el maestro incorpora en una significación singular.

Como señalé en el capítulo dos, los contenidos prescriben lo deseable, y de ahí cada docente deriva y lo realiza según su percepción y las condiciones a las que se enfrenta. Si bien la propuesta metodológica está cruzada por valores, existe cierta complejidad en la forma que se concreta en la escuela. En segundo lugar, las estrategias didácticas apuntan también a alcanzar valores. No son procedimientos neutros, puesto que su objetivo es convertir los valores en determinadas actitudes, hábitos y virtudes personales; asimismo, en normas y organizaciones sociales que fundamentan las instituciones sociales. Espero mostrar que el perfil de personalidad moral que supone la propuesta pedagógica no agota las posibilidades creativas de los sujetos.

Conclusiones.

A lo largo de la indagación expuse la forma en que interpreté el desarrollo del proyecto en dos etapas de análisis: implantación y seguimiento. En la primera (capítulo tercero), muestro las concepciones que tienen los maestros sobre la cultura de educación para la paz y no violencia, al entrar en contacto con la propuesta pedagógica *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*. El proyecto tiene el propósito de que los docentes desarrollen en el aula estrategias innovadoras que abordan la dimensión moral y ética desde la resolución de conflictos, en el tercer apartado muestro de las expectativas de los actores. En el cuarto capítulo doy cuenta de los significados que manifiestan los docentes sobre las transformaciones que experimentan a partir del curso de capacitación (etapa de seguimiento del proyecto), sus creencias, historicidad, cultura y las condiciones que se dan en la práctica cotidiana.

En cada una de las etapas del proyecto interpreté el material empírico para abordar las categorías que me permitieron responder a la pregunta inicial y corroborar los presupuestos para llegar a las siguientes conclusiones.

En relación con el objetivo general puedo afirmar que los maestros de la escuela primaria Licenciado Agustín Yáñez construyen significaciones singulares en torno al proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*, a partir de las concepciones que cada uno de ellos tiene tanto sobre la labor educativa como las ideas que han construidas sobre el tema de formación para la ciudadanía. Cavilaciones manifestadas en las entrevistas y en las interacciones durante la implementación y desarrollo del proyecto. Significados que en su conjunto muestran la *distinción escolar* en el presente estudio de caso.

En lo que concierne a la indagación sobre la primera etapa del proyecto algunas palabras. La implementación del proyecto se realiza por la identificación que los sujetos tienen al proyecto. En su conjunto, los docentes apelan, en su

práctica, a fomentar valores con el fin de disminuir la violencia en la comunidad escolar. De ser posible, esperan alguna repercusión hacia fuera de la escuela, a nivel social.

Muchos de los elementos que manifiestan los profesores durante la difusión del proyecto apuntan a verlo como un programa de profilaxis social que en sus concepciones dará como resultado generaciones de alumnos que identifiquen y asimilen los valores que necesita la sociedad mexicana. Los maestros desean prepararse para “fomentar” la formación ciudadana. A la vez, intentan transmitir en sus alumnos hábitos y valores que estén acordes con una cultura de paz para que contribuyan a disminuir la violencia en su comunidad escolar que, estadísticamente, presenta altos índices de violencia. Las concepciones que generalizan los docentes responden a tradiciones y creencias sedimentadas de su formación personal y profesional.

Los docentes, en las primeras percepciones sobre el proyecto, apuntan a ver la escuela como prevención, como espacio de profilaxis para evitar la generación de actitudes y prácticas ligadas a la violencia escolar. Piensan su labor en términos de “agentes de cambio” que ayudan a formar valores en los alumnos.

Las percepciones iniciales entran en contacto con la propuesta pedagógica y las condiciones en que se desarrolla el proyecto. Concluyo, por un lado, que los docentes intentan apoyar sus acciones en los fundamentos del Proyecto al crear situaciones que promuevan el interés por analizar sus conflictos. Aprenden mediante el diálogo y el trabajo colaborativo. Extienden su experiencia a la educación cívica para, gradualmente, formar la personalidad moral de sus alumnos con el desarrollo de competencias psicosociales. Cualidades que hacen ver a los maestros como individuos capaces de emprender procesos de reflexión en torno a la construcción moral. A pesar de las limitaciones técnicas de la propuesta pedagógica, por estar en etapa de proyecto, el discurso motiva la labor

del maestro en términos de mediador que apoya a sus alumnos para resolver sus conflictos; un sujeto capaz de emprender procesos de autogestión en torno a los conflictos del grupo para aprender de los mismos.

Las circunstancias de la difusión del proyecto, junto con las concepciones y tradiciones de los educadores, los hacen ver como misioneros que perciben la propuesta pedagógica para transmitir valores. Sin embargo, incidentalmente tanto la propuesta educativa como las intenciones que contempló cada docente se contraponen o modifican por las condiciones en que se desarrolla el proyecto. Ello lleva a la resignificación de los saberes previos de los actores educativos.

Las expectativas que generan los sujetos en la etapa de implantación son múltiples por la red compleja de interrelaciones en las que se ven implicados al incorporarse el proyecto en la escuela. Por un lado, la prioridad que los maestros anteponen a los contenidos de valores, y la manera de transmitirlos, los obliga a insistir en verse como misioneros que se preocupan por transmitir valores. Imagen que les ha permitido contemplarse desde el plano laboral como sujetos cuyos problemas y conflictos están eclipsados. Lo que provoca que se perciban como personas neutrales ante los conflictos de los niños o, más aún, como sujetos que tienen el poder de decidir la forma de resolverlos. Para los maestros el proceso de mejora pasaría por la actualización docente y así “trabajar” los valores que están en boga.

Los profesores se identifican como agentes de cambio que se preocupan por enseñar valores para disminuir la violencia en su comunidad escolar. El curso de capacitación para maestros que aborda la dimensión moral desde el sujeto, provoca rupturas y resistencias en cada uno de ellos al generar análisis personal desde la resolución de conflictos. Los principios que fomenta la propuesta se fundamentan en el empeño por crear situaciones de aprendizaje que promuevan en los docentes el interés por ser congruente tanto con la intención expresiva como con las estrategias prácticas desarrolladas en el aula.

El maestro, al ser reconocido en el taller como un sujeto que es apto para reflexionar con otros, desarrolla paulatinamente sus competencias psicosociales y, asimismo, apoya el desarrollo de las competencias en sus alumnos. Con ello está provisto para crear situaciones de aprendizaje que promuevan en los alumnos interés por reflexionar su hacer.

La premura en la implantación mantiene algunos problemas con los profesores, algunos manifiestan prioridad, otros no. Otros acuden a lo que ya saben para atender de manera tradicional los contenidos en valores. No deja de haber quienes intenten asumir la dimensión ética de una nueva forma. Lo anterior influye en la proyección de los actos de cada uno de los maestros en el curso de capacitación en el que se implican de distinta forma. Lo anterior se proyecta en el intercambio de experiencias personales y en la exposición sobre su propio rol como moderador de conflictos en las que pone en acto sus propias concepciones y tradiciones.

Los significados que forman los docentes al pasar por un proceso de aprendizaje (curso de capacitación y formación) les aporta saberes de la profesión en el campo de la dimensión moral que se traduce en interpretaciones desde sus saberes previos y se convierten en elementos que incorporan en su práctica diaria. Los docentes consideran que el estilo que propicien en la resolución de conflictos los coloca en condiciones de mantener congruencia con el discurso de la propuesta: el maestro como mediador de conflictos. Incluso predomina un nuevo lenguaje que los unifica y los identifica para fomentar las competencias psicosociales.

En la práctica, los maestros al resolver conflictos ponen en juego sus experiencias, su historia y la forma en que perciben dar cuenta de las necesidades de sus alumnos. La puesta en práctica amalgama su historia y la nueva forma de ser maestro ante el conflicto acaecido en el espacio escolar. La distancia del curso de capacitación a la práctica forma una brecha muy grande,

porque al enfrentarse a la realidad los maestros encuentran diversas dificultades que se convierten en experiencias de revisión y cuestionamiento permanente.

En las interrelaciones que los maestros sostienen con sus alumnos, llego a la conclusión de que las formas de significar el proyecto en la etapa de formación sufre un reacomodo en la práctica por las condiciones en que se da el seguimiento del proyecto en la escuela, de acuerdo a las características que presenta el grupo y los nuevos significados que va conformando cada docente. Esto habla en, primer lugar, de la fuerte influencia cultural exterior que la escuela toma como punto de partida. En segundo lugar, los significados que le dan los maestros a los conflictos esboza la posibilidad de pensar en ellos tanto como elementos de validez para la formación de sus alumnos, así como en términos del hacer del colectivo, que responda a dar margen a las actividades éticas en la escuela.

En la práctica que generan los maestros a partir de la interpretación de la propuesta pedagógica en el desarrollo de las sesiones con alumnos (aplicación del proyecto), la realidad es múltiple; intervienen elementos socioculturales preexistentes y la realidad del aula es imprevista, rebasa incluso la planeación que realizan los docentes.

El análisis de las sesiones con alumnos como parte del proceso de enseñanza aprendizaje del proyecto se avoca a trabajar los conflictos desde los problemas que viven los niños, el maestro conduce de acuerdo a las estrategias del Proyecto sobre algún tema en especial. La participación es interpelada por el profesor. El maestro tiene un lugar protagónico en la sesión, trata de dar la confianza a los niños y explica que es un “taller valores donde todos se van a conocer”.

Los educadores tienen la intención de que los niños expresen desde su persona los conflictos que viven, la manera en que los enfrentan y diseñan

estrategias para lograrlo. Sin embargo los niños no están acostumbrados y parecen asumir la orden, pero al igual que los maestros, en la etapa de capacitación, se muestran escépticos y son pocos los que logran al principio exponer sus conflictos.

De manera incidental, poco a poco los maestros logran interrelación más profunda con los alumnos. Es dentro de las interacciones más cercanas, donde el alumno tiene la posibilidad de confiarle a su maestro y compañeros problemáticas muy fuertes que vive en su propia casa y en el entorno. El maestro, para no hacer individual algún problema, se dirige a todo el grupo, cuando analizan alguna problemática. No obstante, hay dificultades en el desarrollo de la sesión cuando se destapan problemáticas muy fuertes y el docente no está preparado para atenderlas. Éstos son algunos de los desajustes emocionales y profesionales que enfrentan los profesores en las sesiones.

En la aplicación del proyecto, ya sea que los docentes privilegien los contenidos de valores o que promuevan la formación moral, conforme se presentan situaciones imprevistas el profesor hace reajustes caracterizados muchas veces por la inmediatez pero despiertan el interés por dar respuesta al desajuste momentáneo. Asimismo, las mismas situaciones imprevistas que enfrentan los profesores como el escepticismo o la resistencia para hablar sobre sus conflictos los llevan a cuestionarse. Lo que proporciona a cada uno de ellos conocimientos sobre la profesión y, al mismo tiempo, les permite mirar los significados que forman los alumnos. La resistencia y escepticismo de los alumnos para exponer sus problemas dentro de las sesiones están fundados quizá, en primer lugar, en la incertidumbre de los compañeros respecto al temor de ser criticados o señalados públicamente y, en segundo lugar, porque el profesor representa una figura de poder para los ellos.

Al observar la relación diaria que sostiene el maestro de grupo con los alumnos, encuentro que a pesar de que intenta dar confianza y afectividad a sus

alumnos, tiene, como encomienda principal, conducir el aprendizaje y seguir las normas que establece la escuela para lograr los objetivos previstos. Los alumnos coinciden con el canon que establece de manera implícita el profesor y asumen que es la forma de relacionarse en la escuela y que los pocos o muchos momentos en que el docente lleva a cabo la sesión con alumnos, sirve como un taller de diálogo que poco tiene que ver con las reglas escolares.

Las significaciones y los valores que los docentes promueven en su discurso, en relación con las actividades del proyecto, están delimitadas por la forma en que el docente conduce las sesiones con alumnos. Si, por un lado, el docente estimula la reflexión en los alumnos para aplicar los aprendizajes y, por otro, logra cumplir con las pautas establecidas institucionalmente, entonces el maestro propicia que los alumnos se sientan incluidos en un sistema escolar.

Las significaciones que forman los maestros durante el curso de capacitación, y la re-significación al aplicarlo en la práctica, sitúan al maestro como constructor permanente de su propia práctica. Desde este punto de vista, el maestro está abierto a incertidumbres y cuestionamientos sobre la práctica. En este punto el maestro se abre a nuevos aprendizajes.

Los maestros reconocen que la dimensión ética y moral se forma desde la educación primaria y que el proceso de aprendizaje colaborativo lleva a los sujetos a formarse a sí mismos con los otros. Los espacios de reflexión constituyen también ámbitos para trabajar los problemas que surgen en el colectivo docente y encontrar soluciones. De ello hay impacto al grupo, al reflexionar se reconocen como personas.

En la indagación sobre los significados que forman los docentes en un proyecto institucional, mostré los hallazgos que desde el ángulo de análisis e interpretación construí. De momento, cierro la investigación con el acercamiento que me permitió dar cuenta de que las prácticas pedagógicas son espacios

privilegiados para que los docentes aprendan sobre la profesión, pues son los maestros de grupo los que se enfrentan a situaciones imprevistas que dan significado sobre ser maestro. Por ello, es posible afirmar que las prácticas son maneras de hacer, maneras de implicarse como docente.

Como todo trabajo de investigación, éste deja aspectos pendientes y abre la posibilidad de indagar desde otras perspectivas. Si los valores, derechos humanos, cultura de paz representan una complejidad social, cuanto más la educación que los engloba.

Considero importante profundizar en los aprendizajes que los docentes forman desde las propuestas institucionales que los interpelan, pues a partir de su saberes previos e incorporando sus creencias, usos y costumbres sobre la docencia, construyen significados que transforman al propio docente pero también a la institución educativa.

BIBLIOGRAFÍA.

- Aguilar, C. (1985). "El trabajo de los maestros, una construcción cotidiana", En Rockwell E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. (pp.87-91). México: SEP/ Ediciones Caballito.
- Álvarez, A. & Del Río, P. (1996). "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo". En Coll, C., Palacios J. & Marchesi A. (compl.) *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*, (pp.38- 54). Madrid: Alianza.
- Álvarez, F. & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Arenal, C. (1989). "La noción de paz y la educación para la paz". En AA VV *Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz*. Madrid: Cruz Roja Española.
- Asociación Pro Derechos Humanos (2000). *Seminario de Educación para la Paz. Educar para la paz. Una Propuesta posible*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Berger P & Luckmann T. (1993). "Institucionalización. a) Organismo y actividad, b) Orígenes de la institucionalización, c) Sedimentación y tradición, d) Roles", En Berger, P. Y T. Luckmann (1993). *La construcción social de la realidad*, (pp. 66-104). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (coord.) (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad. Comunicación, cultura y pedagogías emergentes educación, valores y derechos humanos*, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, tomo 3. México: COMIE/ SEP/ CESU.
- Bruner, J. (2003). "La creación narrativa del yo". En Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*, (pp. 91-124). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cajas, J. & Ubaldi, N. (1988). *Las experiencias de educación cívica: programas y campañas. Estudios de algunos casos de América*. México: IFE.
- Carrera, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada: Comares S. L.

- Castañeda, A., Navia C. & Yurén T. (2004). *Formación a distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México: Noriega / Universidad Autónoma del estado de Morelos.
- Castoriadis, C. (1983). "La institución y lo imaginario: primera aproximación", En Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad 1*. (pp. 197-285). Barcelona: Tusquets.
- CEE (Centro de Estudios Educativos) (1998). *Estudio para el diseño de la estrategia de un programa de Educación Cívica del Instituto Federal Electoral*. México: CEE-IFE.
- Conde, S. (1997). "Pensar la democracia desde la escuela". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 1, vol. 27, (pp.15-19). México.
- Conde, S. (2003). "Apuntes para una respuesta educativa", "Las competencias cívicas y éticas", En SEP, (2004). *Cursos Generales de actualización. Elementos para el desarrollo de competencias Cívicas y Éticas en los estudiantes de educación primaria*, (pp.21-109) México: SEP.
- Contreras J. (1990). *Enseñanza. Currículo y profesorado*. España: Morata.
- Contreras J. (1997). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- Corenstein, M. (1996). *Método de Investigación en Educación III: La investigación interpretativa etnográfica*. México: MTE-ILCE-OEA.
- Corsi, J. (1999). "Una mirada abarcativa sobre el problema de la violencia", En Corsi, J. (1999). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social, Psicología, Psiquiatría y Psicoterapia*, (pp. 15-63). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. y Birgin, A. (1998). "Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones". En Riquelme et al. *Políticas y sistemas de formación*. Serie Formación de formadores, (pp.32-47). Buenos Aires: Novedades.
- Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*. Buenos Aires: Cincel –Kapeluz.
- Delors, J. (Coord) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional para la educación en el siglo XXI*, UNESCO.

- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ballaterra.
- Elliot, J. (2002). *Paradojas de la reforma educativa en el estado evaluador: Consecuencias para la formación de docentes*. Madrid: Morata
- Fernández, A. C. (2001). *La educación cívica en la escuela primaria: una aproximación a la perspectiva docente*. Tesis de maestría en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro R. & Calderón M. (2001). "Base científica: Fundamentación desde la perspectiva de Vygotsky". En *el ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*, (pp. 27-38). México: Trillas.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación. (El retorno sobre sí mismo)*. Serie los documentos. Buenos Aires: Novedades educativas
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria-Antrazyt-UNESCO.
- Freire, P. (1986). 1986. *Año mundial de la paz*. Diario El Correo de la UNESCO.
- Galtung J. (1981). "Contribución específica de la irenología al estudio de la violencia: tipologías" En UNESCO (1981). *La violencia y sus causas*. París: UNESCO.
- Galtung J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Barcelona: Bakeaz.

- Galtung, J. (2004). *Trascender y Transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: TRANCEND/ Editorial Quimera/ UNAM/ Montiel & Soriano Editores S. A. de CV.
- Geertz, C: (1987). "Estar allí", (pp.11-34) "Estar aquí" (pp.139-158). En Geertz, C. (1987). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno, J. (1999). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2002). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. P. & Le Comte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo, en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gonzci, A. (1994). *Perspectivas internacionales de la educación basada en competencias*. Universidad Tecnológica de Sydney.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata
- Heller, Ágnes (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península
- IFE (2003). *Proyecto Integral de la Consulta Infantil y Juvenil*. México: IFE
- Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jares, X. (1999 a). *Educación para la paz en tiempos difíciles* Madrid: Bakaes.
- Jares, X. (1999 b). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular
- Jares, X. (2004). *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Popular.
- Kaës, R. (1996). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (1995). "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí". En Larrosa, J. (ed). *Escuela poder y subjetivación*, (pp. 259-329). Madrid: La Piqueta.
- Latapí, P. (1999). "La formación Moral en la escuela. Conferencia en el IX Curso y Talleres en Derechos Humanos". En SEP, 2003. *Proyecto Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Curso Taller de formación para promotoras y promotores*. SEP/GEM/INMUJERES-DF/ Gobierno del Distrito Federal.
- Lederach, J. (1984). *Educación para la paz*. Barcelona: Fontamara.

- Maggi Yáñez, Rolando (coord.) (2003). "Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos (1991-2000)". En Bertely Busquets, María (coord.) (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, (pp.923-942). Tomo 3. *Comunicación, cultura y pedagogías emergentes educación, valores y derechos humanos*, Colección. La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: COMIE/ SEP/ CESU.
- Onetto, Fernando (1998) "Formación ética y ciudadana: una oportunidad un desafío" En Revista Novedades educativas, aportes para la capacitación, No. 3 *Formación ética y ciudadana*, (pp. 48-57) Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- ONU (1999). *Asamblea General de las Naciones Unidas, 1999 Cultura de paz*. ONU.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas) (1989). *Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989 Derechos de la niñez*. ONU.
- Oswald, Úrsula (coord.) (2001). *Estudios para la paz desde una perspectiva global. Necesidades humanas en un mundo interrelacionado*. México: Miguel Ángel Porrúa/ CRIM-UNAM/ dgapa.
- Pasillas, M. A. (1992). "Pedagogía, educación, formación". Revista Acatlán 1, (pp. 143-146) México: UNAM ENEP-Acatlán.
- Pasillas, Miguel Ángel (2003). *La educación para la Paz Conceptos y Concepciones de guerra, violencia y paz*. Tesis de Maestría en Pedagogía. México: UNAM.
- Pérez A. (1993). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En Gimeno J. y Pérez A. (1993). En *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 398-106) Madrid: Morata.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen ediciones

- Perrenoud, P. (2002). "Consecuencias para el trabajo del profesor" en *Cursos Generales de Actualización. Elementos para el desarrollo de competencias cívicas y éticas en los estudiantes de educación primaria*. México: SEP.
- Piña, J. M. e Seda I. (2003). "Perspectiva de análisis". En Piña J. M., Furlan, A., & Sañudo L. (2003) *Acciones, actores y prácticas educativas*, (pp.31-55). Colección: La investigación educativa en México 1992-2002.Tomo 2. México: COMIE/ SEP/ CESU.
- PNUD, UNICEF y BANCO MUNDIAL (1990). *Declaración Mundial sobre educación para todos: satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje 1990. Conferencia mundial sobre educación para todos*. Jomtien, Tailandia: PNUD, UNICEF y BANCO MUNDIAL.
- Poujol, Guadalupe (2005). "Identidad y estilos de eticidad: una experiencia de formación en profesoras" en Yurén, T. et al. (coords.) (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, (pp.116-138). México: Pomares.
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós
- Ramírez, G. (1997). "La educación para la paz y los derechos humanos: Significados, alcances y retos en México". *Conferencia presentada en el Encuentro de educación para la Paz y los derechos humanos Guadalajara, Jalisco*. Recuperado el 9 de mayo de 2005, de [http:// Catedra UNESCO/ FCPS UNAM](http://CatedraUNESCO/FCPSUNAM).
- Real Academia Española *Diccionario de la lengua española* Vigésima segunda edición. Recuperado el 10 de enero de 2006, de [http:// www.rae.es](http://www.rae.es).
- Remedi, E. (2004). "La institución: un entrecruzamiento de textos". 25-55. En Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Rockwell E. (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP/ Ediciones Caballito.
- Rockwell, E y Mercado, R. (1986). *La práctica docente y la formación de maestro. En la escuela lugar de trabajo docente*. México: Departamento de

- Investigaciones Educativas del centro de Investigación de Estudios Avanzados del IPN.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. México: DIE- CINESTAV.
- Rockwell, E. (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.
- Rodríguez, G. Gil, J. & García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Salgueiro, A. (1998). "Referentes para el estudio de la cotidianidad desde una perspectiva etnográfica". En Salgueiro, A. (1998) *Saber Docente y Práctica Cotidiana*, (pp. 25-60). Barcelona: Octaedro.
- Sánchez, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. Colección Enlace. México: Grijalbo.
- Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio de educación básica primaria*, México: SEP.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP
- SEP (2003). *Proyecto Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Curso taller de formación para promotoras y promotores*. México: GEM/ SEP/ INMUJERES -DF/ Gobierno del Distrito Federal.
- Serrano, J. A. (2004). *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*". Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos (Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje)*. Barcelona: Paidós.
- Shön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Souto, M. et al. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas

- Suzán, E. (1997). *El concepto de Educación cívica, su vigencia a la luz de otras denominaciones potenciales*. México: IFE.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona:Paidós.
- Tedesco, J. (2000). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, Madrid: Anaya.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. México: Pax México
- Todorov, T. (1995). "El reconocimiento y sus destinos", "Estructura de la persona", pp 115-196. En Todorov, T. (1995). *La vida en común*. Madrid: Taurus.
- Torres, R. M. (1998). "Qué y como aprender: Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares", Biblioteca para la Actualización del maestro. México: SEP.
- Touraine, A. (1997). "El sujeto" pp. 77-127. En Touraine, Alain (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Madrid: PPC.
- UNESCO (2005). *Declaración universal sobre Bioética y los Derechos Humanos*. Recuperado 18 de diciembre de 2005, de [http:// portal.unesco.org/es/ev](http://portal.unesco.org/es/ev).
- Valenzuela, M. L. et al. (2003). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo. Carpeta Didáctica para la resolución creativa de los conflictos*. México:GEM/SEP/INMUJERES-DF/Gobierno Del Distrito Federal, Equidad y Desarrollo Social.
- Varela, J. (1995). "Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo" En Larrosa, Jorge (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta.
- Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Wuest, T. (coord.) (1993). *Educación en valores, 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Colección La investigación educativa en los ochenta, una perspectivas para los noventa. México: COMIE/ SEP/ CESU.

- Yuren, T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Paidós.
- Yurén, T. et al. (coords.) (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Pomares.
- Yurén, T. (2002). "Cómo pensar la formación de docentes siguiendo la huella de Foucault". En Tapia y Yurén, T. (coords.) (2002). *Los actores regionales y sus escenarios*. México: CRIM/ UNAM.

CUADRO GENERAL DE CATEGORIAS EMPIRICAS.

CATEGORÍA	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
1. IMPLANTACIÓN.												
1.1. Difusión.	1	13,14		1,2		1,2,3	1	1	1	1	1,2	1
1.2. Expectativas.							11	11	8			7
1.3. Percepción.	1,3	10,12		1,4,5,9, ,10		7			3,4,7	1,8	10	5,6
2. SESION CON MAESTROS.												
2.1. Estrategias con alumnos.	12,4,1 0		1,2,3,4				5	2	2,3,4		2	1,2
2.2. Tensiones y conflictos.	2		2,5,6,7			6	2,4,5				5	6
2.3. Efectos.	10,15, 16	3	2,8,9		10		3,5				9	9

2.4. Concepciones.	3,8,9	10,11, 12			2,7,10, 11	12,13, 14	1	1,5	3,6,9,1 0	2,3	7,9	7,8
3. SEGUIMIENTO EN EL PROYECTO.												
3.1. Reestructuración del proyecto.	4	10	8	2,12,1 3	4,5	1,3,8,9 ,10,11			5		2,8,10	9,10
3.2. Los promotores y el proyecto.	14	9										
3.3. Tiempo.		3,12			5	3			11,12			
4. ESTRATEGIA PEDAGOGICA.												
4.1. Dimensión curricular.	2	1,2	9	2,5	6,7	5				6	7,8	6,7
4.2. Relación con currículo oficial.				3				4,5		8	4,6	
4.3. Programación.				5				3				

**ENTREVISTA
(E-01-ARI-25-02-2005).**

REALIZÓ: FAUSTINA ISABEL CASTILLO ZAMBRANO **(IC)**

FECHA: 25 DE FEBRERO DE 2005.

La entrevista se lleva a cabo en la sal de cómputo de la escuela Primaria “Agustín Yáñez” Delegación Iztapalapa donde labora la maestra entrevistada **(ARI)**. Que cuenta con 18 años de servicio y 2 años en el proyecto como maestra de grupo.

TIEMPO: 50 MINUTOS

MATERIAL: GRABADORA.

OBJETIVO: Indagar cómo el docente significa la práctica en el proyecto “*Contra la violencia, educar para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*” en la escuela primaria

DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
<p>IC: ¡Buenas tardes maestra! ARI: Buenas tardes. IC: Antes que nada agradezco tu cooperación para llevar a cabo esta entrevista y pues iniciamos con la primer pregunta. - ¿Cómo conociste el proyecto contra la violencia, eduquemos para la paz? ARI: El año pasado nos, este, informaron que la escuela había quedado en el proyecto y que íbamos a tener varias sesiones con una promotora, nosotros le llamamos promotora – mjm – de este, de éste proyecto que fue la maestra Gina, y ya la maestra se encargó de decirnos en qué consistía éste proyecto, nos entregó unnn... libro, una carpeta que trae las actividades a desarrollar tanto este, maestros, padres de familia y alumnos.</p>	<p>La escuela donde se realiza el trabajo de campo aplica en este ciclo escolar 2004-2005 el segundo año con el proyecto. Por ello, para diferenciar los dos ciclos en las entrevistas se establece una diferencia; el primer año que la escuela participa en el proyecto, lo he denominado implantación ciclo escolar 2003-2004. El segundo año que la escuela participa en el proyecto lo he denominado desarrollo, ciclo escolar 2004-2005. Establecer la diferencia entre ambos ciclos me permite situar las anécdotas de los maestros sobre lo que dicen que hacen y establecer una relación con lo que realizan dentro del proyecto.</p> <p>IMPLANTACIÓN, Difusión La maestra comenta: “El año pasado nos informaron que la escuela había quedado en el proyecto y que íbamos a tener varias sesiones con una promotora”. Agrega: “Fue la maestra Gina, [Promotora]...[que] se encargó de decirnos en qué consistía este proyecto” Para llevar a cabo el proyecto recuerda: “Nos entregó un libro o carpeta [que], trae las actividades a desarrollar [con] maestros, padres de familia y alumnos” [ver p. 3, 9,10].</p>

<p>IC: Dentro de la carpeta, ¿las actividades son exclusivamente para que el maestro trabaje con los niños?</p> <p>ARI: No, no exclusivamente se trabaja con los niños, o sea los maestros la trabajamos con los niños y la maestra Gina, ha trabajado el año pasado con maestros y padres de familia y se hizo de forma integrada, este el de familia y se hizo de forma integrada, este, el trabajo de padres de familia, alumnos y maestros y en algunas otras ocasiones los padres participaron en actividades dentro del grupo.</p> <p>IC: A ver, ¿podrías platicarme un poquito sobre éste libro o carpeta de actividades?</p> <p>ARI: La carpeta de actividades está programada de tal manera que las actividades que se llevan a cabo sean sencillas y además de una forma atractiva tanto para los maestros, los padres de familia y los alumnos, sobre todo este, lo que se trabajó el año pasado fue la autoestima mmm, también trabajamos asertividad eh, la empatía y otros temas que ahorita no me acuerdo.</p> <p>IC: Me acabas de comentar que el año pasado la maestra Gina su promotora, les informó sobre las actividades del proyecto ¿Qué tipo de capacitación recibieron ustedes para impartir éste proyecto?</p> <p>ARI: Bueno, primero antes que emm nada, este nos dijo ella que nosotros para iniciar con este proyecto, en las sesiones, tendríamos nosotros que ver cuáles eran los problemas más representativos de la escuela, sobre todo iniciando con los maestros, ella trabajó actividades eh que se llevaron a cabo dentro de esta aula, eh, en base a nuestros problemas como personal ¿no? De qué manera nosotros eh, participábamos en violencia, no nada más dentro eh, dentro de lo laboral, sino en lo personal y que tanto nos conocíamos a nosotros mismos, este eran actividades enfocadas hacia nosotros pero también que pudiéramos enfocarlas hacia nuestra actividad con los niños.</p>	<p>PROGRAMACIÓN, Sesiones ciclo escolar 2003-2004.</p> <p>La maestra de sexto grado, con relación a las actividades del proyecto asevera “Los maestros trabajamos [las sesiones] con los niños y la maestra Gina, [trabajó] el año pasado con los maestros y padres de familia y se hizo de forma integrada”.</p> <p>PROGRAMA-Carpeta.</p> <p>La maestra afirma: “La carpeta de actividades, está programada de tal manera que las actividades que se llevan a cabo sean sencillas y además de una forma atractiva tanto para los maestros, los padres de familia y los alumnos” [¿La carpeta es el programa del proyecto “Contra la violencia eduquemos para la paz?, ¿es el maestro el que forma una idea sobre las actividades o por el contrario es un discurso aprendido? ¿y si es un programa cómo se asume?].</p> <p>CAPACITACIÓN- SESIÓN CON MAESTROS. Estrategias a partir de los problemas de reflexión.</p> <p>Actividades Inicio.</p> <p>La entrevistada recuerda: “Para iniciar el proyecto, en las sesiones, tendríamos que ver cuáles eran los problemas más representativos de la escuela, sobre todo iniciando con los maestros, ella trabajó actividades que se llevaron a cabo dentro de esta aula, con base a nuestros problemas como personal. De qué manera nosotros participábamos en violencia, no nada más dentro de lo laboral, sino en lo personal y que tanto nos conocíamos a nosotros mismos, eran actividades enfocadas hacia nosotros pero también que pudiéramos enfocarlas hacia nuestra actividad con los niños.</p> <p>[Al parecer la estrategia metodológica</p>
---	---

<p>IC: ¿Cómo repercute en la comunidad el proyecto? ARI: Pues, bastante porque nosotros comentábamos que el proyecto ayuda por lugar donde laboramos es un lugar con bastantes problemas familiares y también problemas sociales por el lugar donde nos encontramos que bueno, no es específicamente en este lugar por ser Iztapalapa, que se reconoce por tantas cosas, sino en general está eh la violencia a la orden del día, ¿si? Y que a veces nosotros incurrimos en ella sin darnos cuenta, entonces que era muy importante que primero nos conociéramos a nosotros y creo que fue de gran ayuda porque pues iniciaron con actividades que valieron la pena.</p>	<p>plantea que los docentes a partir de los problemas representativos de la escuela reflexionar y cambiar el contexto].</p> <p>PROYECTO, Percepción contexto escolar. La maestra de sexto grado comenta que el proyecto repercute en la comunidad. Al respecto dice: “El proyecto ayuda por el lugar donde laboramos que tiene bastantes problemas familiares y también problemas sociales”. “Por ser Iztapalapa que se reconoce, en general [que], está la violencia a la orden del día”.</p>
<p>IC: Dentro de este proyecto en los talleres que realizas con tus alumnos ¿qué materiales utilizas? Aparte de la carpeta de actividades que me acabas de mencionar. ARI: Son diversos, eh eh para serte honesta sólo hemos llevado a cabo una actividad el mes pasado en enero y este, solamente se utilizó una grabadora para ponerles música clásica antes de iniciar y platicar en qué consistía la actividad emm utilizaron hojas de colores, su pluma nada más, o sea son actividades realmente muy sencillas.</p>	<p>REESTRUCTURACIÓN, del proyecto Sesión con alumnos, Uso de material en el aula. La maestra refiere que utiliza materiales diversos aunque dice: “Sólo hemos llevado a cabo una actividad el mes pasado en enero y solamente se utilizó una grabadora para ponerles música clásica antes de iniciar y platicar en qué consistía la actividad [además], utilizaron hojas de colores, su pluma. Y agrega: “Son actividades realmente muy sencillas.</p>
<p>IC: en tu opinión ¿Cuál es el objetivo del proyecto Contra la violencia, eduquemos para la paz? ARI: Yo creo que el objetivo principal es disminuir el grado de violencia que hay a nivel social</p>	<p>PROYECTO, Percepción de. La entrevistada comenta que “El objetivo principal es disminuir el grado de violencia que hay a nivel social” [¿el maestro conocerá los objetivos y los ejes del proyecto o sólo tiene una idea general de ellos?].</p>
<p>IC: Y ¿qué se ha logrado con el proyecto? ARI: Pues yo creo que de aquí depende la disposición que tengan los maestros para llevarlo a cabo porque si sí... se da a conocer este proyecto que es desde el año pasado y se va de manera continua, si se va dando de manera continua yo creo que si se tendrían resultados buenos porque esto pues es un proyecto a largo plazo no, no es tanto... a corto plazo –mjm.</p> <p>IC: ... Me comentas que llevas una sola en este ciclo</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p>La profesora refiere que para que se logre disminuir el grado de violencia “Depende la disposición que tengan los maestros para llevarlo a cabo. Si se va dando de manera continua yo creo que sí se tendrían resultados buenos porque esto pues es un proyecto a largo plazo, no es tanto a corto plazo”</p>

<p>escolar, que se realizó en enero. Ahora pláticame un poco sobre las sesiones del ciclo escolar pasado ¿recuerdas alguna clase en especial?</p> <p>ARI: Bueno, el año pasado se llevaron a cabo actividades que la maestra Gina implementaba con nosotros, las llevábamos a cabo en... en el grupo, pero como que no fue tan determinante las actividades, específicamente se trabajaron como ahorita que ya llevamos un cronograma específicamente para los alumnos, es aproximadamente una por mes en un horario de 17:00 a 17:30, aunque te puedes pasar un poco más y el año pasado si teníamos para alumnos pero así como que más enfocadas hacia nosotros primero.</p> <p>Sí, se llevaron actividades con los niños porque se dio a conocer al inicio del ciclo escolar del año pasado, se dio a conocer el trabajo que se iba a realizar y a fin de año se elaboró una memoria y en esta memoria este en unas improvisaciones, los padres de familia, nosotros entregamos algunos trabajos que elaboramos con los niños.</p> <p>IC: ¿Qué factores influyeron para que el taller estuviera más enfocado a ustedes los docentes?</p> <p>ARI: Bueno, si se, se enfocó primero a nosotros pero no de manera específica, sino que como que se fueron dando los tiempos, nosotros iniciamos, nos dieron las sesiones y después Mary nos pedía que nosotros lo aplicáramos en el grupo. Entonces se llevaban las actividades, yo en lo personal no las llevé así tal cual eran, pero si se llevaron algunas actividades con los niños y una con padres de familia y los niños también.</p> <p>IC: En el ciclo escolar pasado ¿los padres que participaron en el taller eran papás del turno vespertino?</p> <p>ARI: Del turno vespertino principalmente, pero también había del turno matutino, es decir padres en general.</p>	<p>PROGRAMACIÓN. El ciclo escolar 2003-2004 (implantación del proyecto), la maestra refiere: “Se llevaron a cabo actividades que la maestra Gina [Promotora de Región], implementaba con nosotros [los maestros], las llevábamos a cabo en el grupo, pero no fue tan determinante, como ahorita que ya llevamos un cronograma específicamente para los alumnos aproximadamente una por mes, en un horario de 17:00 a 18:30. El año pasado si teníamos [sesiones] para alumnos pero así como que más enfocadas hacia nosotros” [¿Por qué cambia la organización del proyecto?].</p> <p>PROYECTO, Memoria y clausura. Al final de ciclo escolar dice: “Se elaboró una memoria, unas improvisaciones [de] los padres de familia y nosotros [los maestros de grupo], entregamos algunos trabajos que elaboramos con los niños”</p> <p>IMPLANTACIÓN, Sesión con maestros, Estrategia didáctica. La maestra comenta “Se enfocó primero a nosotros [los maestros] pero no de manera específica, sino que como que se fueron dando los tiempos, nosotros iniciamos, nos dieron las sesiones y después Gina [la PR], nos pedía que nosotros lo aplicáramos en el grupo”. [¿De qué forma se enfocó a ustedes?, ¿Cómo lo aplicaste en el grupo? Al parecer en el primer año del proyecto la implantación del mismo se enfoca más a la capacitación de los maestros] [ver p. 1]. [¿Quién elabora el cronograma de actividades?].</p> <p>PARTICIPACIÓN de padres. Los padres que asisten a las sesiones</p>
---	--

<p>IC: Ajá.</p> <p>IC: ¿Crees que ha cambiado la organización del proyecto del ciclo escolar pasado a éste?</p> <p>ARI: Sí ha cambiado, sí ha cambiado en... porque, en este año este, se nos dijo que la maestra Blanca era la que nos iba a venir a impartir las sesiones para la continuación del proyecto, entonces nada más tuvimos una primera entrevista con ella y la siguiente fue cuando viniste tú de observadora y no llegó.</p> <p>IC: ¿En qué fecha fue la primera sesión?</p> <p>ARI: No recuerdo pero creo que fue en diciembre, más o menos, más o menos, no recuerdo bien la fecha en diciembre se presentó nos dijo que ella iba a impartir lo del proyecto y este, nos dijo cuáles eran los propósitos en este, las actividades y ya nada más. Después ya no tuvimos continuidad.</p> <p>A nosotros se nos entregó un cronograma para trabajar en grupo con los alumnos y quedamos de acuerdo que la primera actividad que se iba a trabajar era la autoestima y esa sí se llevó a cabo el mes de enero – mmjm –</p> <p>IC: En el cronograma del taller ¿están determinadas las actividades que se van a realizar en cada sesión?</p> <p>ARI: La programación va de acuerdo a como se indica en la carpeta, porque en el libro está la primera actividad que es la autoestima ya después la segunda, la tercera y así como va.</p> <p>IC: ¿Cómo están organizadas las sesiones dentro del Proyecto?</p> <p>ARI: Están organizadas de manera que se relacione con temas que nosotros trabajamos diariamente o sea, que no nos aparta del, del programa de la SEP que no se aparta porque se puede relacionar con materias como Educación Cívica, Actividades Artísticas si, se puede relacionar con Español, su expresión oral o sea, son muchas cosas que puedes sacar de éstos mismos trabajos, no van apartados, van relacionados con lo curricular.</p> <p>IC: Me dices que hay una relación con otras asignaturas ¿podrías darme un ejemplo?</p> <p>ARI: Cuando por ejemplo en... Español sería expresión</p>	<p>del proyecto son principalmente del turno vespertino. [Al parecer el proyecto propone trabajar con maestros, alumnos y padres de familia al mismo tiempo].</p> <p>SEGUIMIENTO, Tiempo demanda del proyecto. La profesora indica que en este ciclo escolar 2004-2005 sólo han tenido una sesión, no recuerda si fue en diciembre. Al respecto menciona: “Se presentó, [la PZ]; dijo que ella iba a impartir lo del proyecto. Nos dijo cuáles eran los propósitos, las actividades, después ya no tuvimos continuidad”</p> <p>SEGUIMIENTO, Sesión con alumnos, programación. En cuanto a las actividades con los niños refiere: “A nosotros se nos entregó un cronograma para trabajar en grupo con los alumnos y quedamos de acuerdo que la primera actividad que se iba a trabajar era la autoestima y esa sí se llevó a cabo el mes de enero”.</p> <p>PROGRAMA, Carpeta. La maestra comenta que “La programación va de acuerdo a como se indica en la carpeta”</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>La maestra menciona “El taller está organizado [en la carpeta] de manera que se relacione con temas que nosotros trabajamos diariamente, no nos aparta del programa de la SEP porque se puede relacionar con materias como Educación Cívica, Actividades Artísticas, con Español. No van apartados, van relacionados con lo curricular”.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>La entrevistada refiere, que hay relación</p>
---	---

oral porque comentan, confrontan, hacen observaciones, en Artísticas se dibuja por ejemplo, en enero era un dibujo primero de ellos que se dibujaran ellos entonces ves la manera de cómo se expresan ahí en su cuerpo y luego anotar qué es lo que les gusta más de ellos o si... ¿qué es lo que ellos deben cambiar? Cosas positivas y negativas de ellos y se hace un debate.

Bueno, yo lo hice en forma de debate, primero en equipos comentaron cuáles eran sus formas de ser y muchos encontraron bueno, este, igual sería una actividad de valores en Civismo porque empezaron a decir “Bueno, es que a mi no me parece que tú seas así”; “Es que tú lo que anotaste este, si es cierto, si eres así”; “Yo creo que deberías cambiar en esto o aquello” (Comentarios de los niños) Lo hicieron primero en equipo, se confrontaron y se vieron sus defectos pero también se vieron sus virtudes y después ya eso fue aquí en el pasillo, porque como estamos hasta arriba entonces nos quedamos en el pasillo, allí los formé, los puse por equipos porque como son pocos niños realmente no es tanto problema y después ya pasamos al grupo y ya comentaron en general quiénes eran los compañeros, los cuales incurrían en falta de respeto, no atendían los límites y se dio la apertura que si llegó a tiempo pero que si muy difícil.

IC: ¿Qué secuencia estableces en las actividades del taller?

ARI: Yo creo que no se sigue un... específicamente lo que te dice la carpeta, no es como un guión teatral, porque pones de tu cosecha: por ejemplo, en lo de autoestima no venía estipulado que se hiciera una mesa de debate ni tampoco que hubiera confrontación entre compañeros y vieran sus virtudes y sus defectos. Y a nivel grupal bueno, pues yo creo que ya fue una actividad más que implementé, pero yo creo que si hay implementación en cada una de sus actividades y de acuerdo a como se su funcionalidad ¿no? porque puede funcionar muy bien una mesa de debates con determinados niños pero puede ser que no te funcione

con otras asignaturas “Por ejemplo: Español [en] expresión oral porque [los alumnos] comentan, confrontan y hacen observaciones. En Artísticas se dibuja por ejemplo en enero [que] era un dibujo de ellos, ves la manera de cómo se expresan ahí en su cuerpo y luego anotar qué es lo que les gusta más de ellos. ¿Qué es lo que ellos deben cambiar? Cosas positivas y negativas de ellos”.

SESION CON ALUMNOS, estrategia didáctica.

En las actividades que la maestra considera de civismo dice: “Yo lo hice en forma de debate, primero en equipos comentaron cuáles eran sus formas de ser empezaron a decir, es que a mi no me parece que tú seas así, es que tú lo que anotaste, si es cierto, si eres así, yo creo que deberías cambiar en esto o aquello [comentan los niños]”. La maestra recuerda: “Lo hicieron primero en equipo, se confrontaron y se vieron sus defectos pero también se vieron sus virtudes”. Agrega: “Después nos quedamos [los alumnos y yo] en el pasillo, allí los formé, los puse por equipos y después ya pasamos al grupo, comentaron en general quiénes eran los compañeros, [que] incurrían en falta de respeto [o] no atendían los límites se dio la apertura”

[La profesora maneja a través de la autorreflexión en virtudes y defectos – referencia de espejo. ¿Cómo trabajas la idea?].



La maestra comenta que al aplicar el taller “No es como un guión teatral, porque pones de tu cosecha: por ejemplo, en lo de autoestima no venía estipulado que se hiciera una mesa de debate ni tampoco que hubiera confrontación entre compañeros y vieran sus virtudes y sus defectos. Agrega “Y a nivel grupal fue una actividad más que implementé, pero yo creo que si hay implementación en cada una de sus actividades y de acuerdo a como se da su funcionalidad. Porque

con otros o la confrontación para no herirse, para no lastimarse, o sea, son varias cosas que tienes que tomar en cuenta.

IC: ¿Puedes hacer una comparación con los dos grupos en los que has trabajado el proyecto?

ARI: El grupo del año pasado era como que más accesible, más abierto y éste como más cerrado. Bueno yo trabajé con primero y segundo, tengo así como siete años trabajando primero y segundo, entonces tengo ahorita sexto y ha sido un cambio diferente. No, otros años he tenido también sexto, pero así como que primero y segundo el tipo de mentalidad de los de sexto es diferente porque de siete años a ahorita pues, pues ya ha cambiado bastante, son más abiertos.

IC: ¿Con qué grupo llevaste a cabo el debate?

ARI: En este sexto, y segundo, más bien fueron actividades de acuerdo a su etapa y fueron trabajos, ahí incluí trabajo con padres de familia que dibujaran su casa, que ayudaran al niño a colorear su casita, les dimos diferentes materiales, pinturas, es decir fue diferente trabajo, ¡Ah! Aquí como que los padres, como que fue más trabajado en conjunto con los padres ¿no? aunque de hecho, en este grupo de este ciclo escolar no se exceptúa el trabajo con padres es un inicio ahorita, pero pudiéramos este, bueno... más adelante, en Consejo Técnico se quedó que cuando sea junta con padres de familia, en firma de boletas, trabajemos actividades con este... con padres de familia es decir que se implementara una actividad que fuera de acuerdo al proyecto que tenemos o que pudiera ser una lectura o algo que pudieran compartir o que pudiéramos sacar de éste en relación a esto.

IC: ¿Cómo intervienen los niños en el taller?

ARI: Bueno, al principio como es el primer trabajo que tengo con ellos este pues dicen: ¡Ay! y ¿de qué va a ser? (preguntan los niños).

Yo, primero antes que nada, les puse lo de la música, les di el material, les dije: a ver, se van a dibujar; se empezaron así como que a dibujar y mientras lo hacían decían, ¡ay es que no me sale! y empiezan con sus cosas ¿no? Pues son de sexto y quisieran hacer todo perfecto pero no les salía y ya después conforme fue pasando el tiempo fijate que ya se... ya fue mucha la apertura de los niños, al querer participar y el querer expresar lo que ellos sentían o lo que ellos escribieron

puede funcionar muy bien una mesa de debates con determinados niños pero, puede ser que no te funcione con otros. O la confrontación para no herirse, para no lastimarse o sea, son varias cosas que tienes que tomar en cuenta”



La entrevistada comenta que “El tipo de mentalidad de los [alumnos] de sexto es diferente [a la de los niños] de siete años, [los niños de sexto], son más abiertos”.



La maestra comenta que estructura las actividades “De acuerdo a [la] etapa [de los alumnos]” Refiere actividades con un grupo del año pasado y éste, dice: “En segundo fueron trabajos, con padres de familia; que dibujaran su casa, que ayudaran al niño a colorear su casita”. “Fue más trabajado en conjunto con los padres”. Señala: “En este ciclo escolar no se exceptúa el trabajo con padres”. Agrega: “En Consejo Técnico se quedó que cuando trabajemos actividades con firma de boletas con padres de familia se implementará una actividad que [esté] de acuerdo al proyecto [*Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo*]” [ver p. 8,9]



La maestra relata una sesión con alumnos:

“Es el primer trabajo que tengo con ellos puse música, les di el material, les dije: se van a dibujar”. Continúa: “Son de sexto y quisieran hacer todo perfecto pero no les salía y conforme fue pasando el tiempo ya fue mucha la apertura de los niños al querer participar y el querer expresar lo que ellos sentían

<p>en sus trabajos y además de la diferencia porque hay una niña que no es tan aplicada en el grupo, desde el año pasado este, tuvieron el problema de rechazo a una compañera por diferentes causas que yo este, conocía con la maestra, conocía porque como es pequeña la escuela te das cuenta.</p> <p>En este año este, se ha logrado la integración porque les decíamos, bueno les decía, van a hacer un equipo y siempre la niña se apartaba y la apartaban y nadie quería estar con ella entonces el día que trabajamos la actividad pues realmente es así como confortante ver que la aceptaran pero se hizo a propósito la formación de equipos, o sea, yo no formé equipos y les dije se van a formar este... por, por este, yo integré a los equipos de tal manera que pudiese yo poner a los niños que tenían problemas de conducta con otros que pudieran comentarles los problemas y a la niña que rechazaban la integré con niñas que este, más o menos siempre están como apartando con los niños y se integraron muy bien.</p> <p>IC: Y ¿a partir de esa fecha la siguen aceptando o sólo fue en el taller?</p> <p>ARI: No, no, o sea, este, se dio el cambio ya no es tan apartada o sea, ya no... ya, ya trata como de... ella por sus problemas familiares porque ya ves que se conocen cuáles son las causas por las que la niña es así, entonces ahorita este... ya, o sea, como que se va acercando un poco más pero no ha sido en su totalidad, o sea, no se ha logrado todavía pero en la intención de este ciclo escolar es que esa niña sea aceptada a pesar de todos los problemas que se ha tenido.</p> <p>IC: ¿Qué valores se fomentan en estos talleres y de qué manera repercuten en las demás asignaturas, es decir en otras clases o en otros momentos?</p> <p>ARI: Pues yo creo que todo este proyecto con la continuidad que se tenga y dependiendo de la disposición de los compañeros y de bueno de mí en lo particular es muy importante porque ya habría una</p>	<p>o lo que ellos escribieron en sus trabajos”</p> <p>la maestra refiere que este tipo de actividades le ha servido para integrar al grupo al respecto comenta: “Hay una niña que no es tan aplicada en el grupo, desde el año pasado, tuvieron el problema de rechazo [hacia la misma niña] por diferentes causas que yo, conocía con la maestra, porque como es pequeña la escuela te das cuenta”</p> <p>EFFECTOS en los niños.</p> <p>“En este año se ha logrado la integración porque les decía, van a hacer un equipo y siempre la niña se apartaba y la apartaban y nadie quería estar con ella entonces el día que trabajamos la actividad realmente es confortante ver que la aceptaran pero se hizo a propósito”.</p> <p>La maestra en sus comentarios oscila entre la aparente libertad entre sus alumnos dice: “La formación de equipos, yo no formé equipos, integré a los equipos de tal manera que pudiese yo poner a los niños que tenían problemas de conducta con otros que pudieran comentarles los problemas y a la niña que rechazaban la integré con niñas que más o menos siempre están como apartando con los niños y se integraron muy bien.[ver p.11,12]</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Más adelante la maestra refiere que la niña “que no es tan aplicada” “ya no es tan apartada”.</p> <p>[¿Son estrategias que la niña que no es tan aplicada implementa para poder adaptarse al grupo o es el grupo el que accede a integrarla?, ¿Las estrategias que implementa la maestra propician la integración del grupo?]</p> <p>PROYECTO, Concepción de</p> <p>La maestra plantea una relación dual del proyecto dice: “Dependiendo de la disposición de los compañeros y de mí</p>
--	--

<p>competencia de desarrollo en su expresión y en su desenvolvimiento hacia cualquier lugar en el que se encuentre ¿no?, porque si realmente en el grupo eh bueno, en la escuela existen pues niños con mucha violencia, si hay violencia en la escuela.</p> <p>IC: ¿Considera que éstos valores que fomenta el proyecto de eduquemos para la paz contribuyen a la formación ciudadana?</p> <p>ARI: ¡Ay sí! Yo creo que a estas alturas si, cualquier cu... cualquier trabajo que tengamos nosotros en relación a este... trabajo de violencia yo creo que si repercute.</p> <p>IC: En tu opinión ¿Cómo ha repercutido el proyecto en la comunidad?</p> <p>ARI: Si se logra a nivel... comunidad escolar yo creo que repercutiría ya en relación a sociedad ¿no? pero aquí si depende bastante de la colaboración y la disposición que tengan padres de familia porque como cada mes que bueno, nosotros tenemos que trabajar la no violencia, el respeto, la honestidad pero que si en casa los niños llegan y el papá les dice, dile a fulanito de tal que no estoy o este fíjate que me robé esto enfrente de ellos pues entonces como que ellos empiezan a entrar en dilema ¿no? ¿Qué es lo bueno? ¿Qué es lo malo? Entonces, a veces cosas malas que son para nosotros como sociedad, para ellos significan algo natural y normal, así lo veo yo, el que el papá insulte a la madre en la casa es algo natural para ellos.</p> <p>IC: Me platicas de los padres ¿Cómo contribuyen los padres en el proyecto?</p> <p>ARI: Eh, pues yo considero que el maestro Víctor que está iniciando con el proyecto en este ciclo escolar es una parte fundamental para que nosotros tratemos de estimular a los padres la importancia que tiene el que ellos vengán y participen en estas actividades, una vez participando los padres, si están convencidos realmente de la importancia que tiene el proyecto yo creo que podríamos tener mayores resultados.</p>	<p>en lo particular habría una competencia de desarrollo [en los alumnos], en su expresión y en su desenvolvimiento hacia cualquier lugar en el que se encuentren”. “Porque en la escuela existen pues niños con mucha violencia, si hay violencia en la escuela”</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Agrega: “Cualquier trabajo [alrededor] de [la] violencia sí repercute”.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>La entrevistada hace una reflexión del trabajo del maestro y la relación con el ambiente familiar. Refiere la formación ciudadana. Tiene la idea de que la escuela depura lo que es malo y espera que tenga eco en la comunidad. La maestra enuncia el modelo básico ideal de lo que sería y al respecto comenta: “Si se logra a nivel. comunidad escolar yo creo que repercutiría ya en relación a sociedad, depende bastante de la colaboración y la disposición que tengan padres de familia” Agrega: “Porque como cada mes, nosotros [los maestros de grupo] tenemos que trabajar la no violencia, el respeto, la honestidad pero, si en casa los niños llegan y el papá les dice, dile a fulanito que no estoy o este fíjate que me robé esto enfrente de ellos, ellos empiezan a entrar en dilema, ¿Qué es lo bueno? ¿Qué es lo malo?” “Entonces, a veces cosas malas que son para nosotros como sociedad, para ellos significan algo natural y normal”,</p> <p>PROYECTO, Expectativas. La entrevistada dice: “yo considero que el maestro Víctor que está iniciando con el proyecto en este ciclo escolar es una parte fundamental para que nosotros [los maestros] tratemos de estimular a los padres la importancia que tiene el que ellos vengán y participen en estas actividades, una vez participando los padres, si están convencidos realmente</p>
--	---

IC: ¿Podría ser diferente la participación de los padres?
 ARI: Podría ser más, bueno aquí la cuestión decíamos que los padres no pueden ser este, forzados a venir a este proyecto, tiene que ser por convicción y porque realmente quieren participar entonces, eh, las actividades que vamos a implementar ahorita con mmm el trabajo ennn... el grupo, en firmas de boletas se podría solicitar a ellos que tienen más información que se trabajen más actividades en relación a lo mismo que estamos trabajando con ellos que es para el bienestar de sus hijos el que pudieran acudir más padres a este proyecto ¿no? entonces, también depende mucho de nosotros como profesores la manera en como se les exprese a los padres y cómo se trabaje en el grupo, porque si para ellos les resulta agradable entrar a... a una actividad en donde van a participar con sus hijos y les hace sentir bien y sienten que es beneficio para ellos entonces, si acudirían con el maestro Alberto.

IC: Me podrías compartir una anécdota del ciclo escolar pasado o de este ciclo.

ARI: Pues mira, te voy a hablar del ciclo escolar pasado, cuando te digo que la maestra Gina vino y se presentó con nosotros y empezamos a trabajar las actividades nos dijo que nosotros representáramos un problema que haya surgido en la escuela que tuviésemos inconformidad o algo así ¿no? entonces se acababa de integrar una compañera a, a.. aquí a la comunidad escolar – compañera maestra – si, y resulta que tuvimos un problema ella y yo eh, es una compañera muy temperamental este, y fue un enfrentamiento bastante agresivo entre las dos y yo por no medir consecuencias y ser este, un poquito más tolerante con ella y entender su posición y que ella entendiera mi posición entonces, creíamos que las dos teníamos razón, entonces si era un problema muy grave porque había ya como una división, como que ya nos veíamos feo, un problema que se iba acrecentando mucho.

de la importancia que tiene el proyecto yo creo que podríamos tener mayores resultados”.

PROYECTO, Difusión hacia los padres de familia.

La entrevistada refuerza la idea “Los padres no pueden ser forzados a venir a este proyecto, tiene que ser por convicción y porque realmente quieren participar”.

Menciona nuevamente lo que se les propuso en la junta de Consejo Técnico. “Las actividades que vamos a implementar, en firmas de boletas; se podría solicitar a ellos [a los padres] que tienen más información que se trabajen más actividades en relación a lo mismo, que es para el bienestar de sus hijos. [Piensa, así] pudieran acudir más padres a este proyecto”. Agrega: “Entonces, también depende mucho de nosotros como profesores la manera en cómo se les exprese a los padres y cómo se trabaje en el grupo, porque si para ellos les resulta agradable entrar a una actividad en donde van a participar con sus hijos y les hace sentir bien y sienten beneficio para ellos, entonces, si acudirían con el maestro Alberto” [ver p. 6]

CAPACITACIÓN, Estrategia didáctica Y Efectos personales en los docentes. La entrevistada narra como se iniciaron las sesiones con maestros. Dice: “Cuando la maestra Gina vino y se presentó con nosotros y empezamos a trabajar las actividades nos dijo que nosotros representáramos un problema que haya surgido en la escuela que tuviésemos inconformidad o algo así”. “Entonces se acababa de integrar una compañera aquí a la comunidad escolar, compañera maestra. Tuvimos un enfrentamiento bastante agresivo. Y yo por no medir consecuencias y ser, un poquito más tolerante con ella y entender su posición y que ella entendiera la mía, creíamos que las dos teníamos razón”. “Era un problema grave porque había una división, como

Entonces la maestra Gina se este, a base de varios trabajos, de varios sesiones llegamos a la conclusión de que estábamos equivocadas las dos, entonces yo, en lo particular reconocí mi error y llegamos al momento, yo te estoy hablando como de cuatro meses trabajando así pero cada vez este el distanciamiento, el estar en choque, el no estar de acuerdo y este ya en una sesión expresamos nuestro sentir este yo me abrí y le dije que me disculpaba que yo había tenido error también y que reconocía lo mal que había yo tenido, entonces ella dijo que no aceptaba mis disculpas y este pero ya después con continuar el trabajo y eso. Gina te estimulaba mucho decía, estas bien, muy bien, te hacía sentir pues una buena persona y que la decisión que habías tomado era la correcta y después llegaba un momento en que la maestra también nos aceptamos y ahorita pues, no somos las grandes amigas pero ya compartimos varias cosas, mira esto no entiendo, yo tampoco, mira mujer te parece bien o sea ya como que esas experiencias quedaron olvidadas. Pero yo creo que si no hubiera existido este proyecto no se hubiera solucionado.

IC: ¿Cómo es la relación?

ARI: Yo en lo particular soy así, si me hacen hoy pero después, se me olvida, procuro no caer en el mismo error también. – mjm- y este si es tan... si es realmente ya es de amistad que hola buenas tardes cómo estas y saludarnos y platicamos y reímos pero si fue este.. un cambio radical fíjate, y que nos dirían, bueno no habré participado mucho con los niños o con los papás fue muy poco pero como persona me sirvió bastante para reconocer varias cosas y yo creo que fue una de mis grandes experiencias, fíjate.

IC: Nárrame por favor un día con tus alumnos en el taller del proyecto.

ARI: Bueno un día a de... ya la actividad enfocada al proyecto ahorita es la que trabajamos con los niños de autoestima - si- este les puse música clásica, les dije que cerrarán los ojos ya ellos se le se vieran como eran, he se les fue dando una plática en relación con su persona mjm, después terminó este terminó, bueno ya les di el tiempo de terminado paré la música y este les dije las instrucciones, les dije miren les voy a dar una hoja y ustedes se van a dibujar a ver como son ustedes,

que ya nos veíamos feo”, “un problema que se iba acrecentando mucho”.

EFFECTOS subjetivos en docentes.

“Entonces la maestra Gina [PR], con trabajos de varias sesiones llegamos a la conclusión de que estábamos equivocadas las dos, entonces yo, en lo particular reconocí mi error”.

“La maestra comenta, que después de los cuatro meses. En una sesión expresamos nuestro sentir, me abrí y le dije que me disculpaba que había tenido error también, entonces ella dijo que no aceptaba mis disculpas”. Recuerda: “Gina [la PR], te estimulaba mucho decía estás bien, te hacía sentir una buena persona y que la decisión que habías tomado era la correcta”. Agrega: “Después, nos aceptamos y ahorita, no somos las grandes amigas pero ya compartimos varias cosas”. Finaliza: “Esas experiencias quedaron olvidadas. Pero yo creo que si no hubiera existido este proyecto no se hubiera solucionado”.

[ver p. 3]



La entrevistada maneja la imagen de sí, porque considera: “Fue un cambio radical. No habré participado mucho con los niños o con los papás pero como persona me sirvió bastante”

DESARROLLO, Sesión con alumnos, estrategia didáctica y efectos.

La maestra reconoce que las sesiones con alumnos producen cambios en los niños, como los que ella menciona: el reconocimiento de los problemas por parte de los niños, encauzar a los niños para que aprendan a resolver sus problemáticas y la integración del grupo. Con relación a la integración dice:

como se consideran y entonces ya empezaron a dibujar y volví a poner la música y ya que se dibujaron les dije nada más colocar su nombre, nada más se van a dibujar. Ya se dibujaron los niños y este en seguida les dije les voy a dar hojitas de colores, pedacitos de hoja este ahí van a escribir que es lo que más les gusta de ustedes y que es lo que no les gusta, fueron seis pedacitos de hoja, ya que escribieron en esas hojitas les dije ahora las van a pegar en el lugar de su cuerpo, donde ustedes quieran del dibujo. En el lugar del dibujo se iban a pegar esas hojitas donde quisieron, entonces nos dimos cuenta que algunos niños los conceptos malos se los pusieron abajo – aja- y las cosas buenas las pusieron arriba, otros no, otros las pusieron hay donde caiga en las manos; otros en el pie, otros por acá, en diferentes partes del cuerpo y ya que se pegaron entonces le dije que íbamos a formar equipos, y ya te platicue forme este de tal manera que si eran niños con los que tenían un poquito de problemas y los que son más tranquilos. Integramos a Lupita en otro equipo y este quedaron todos en equipo ya te platicué que iban a comentar que habían escrito en sus hojitas cada uno y ellos entre sus compañeros y si les permitían podían opinar sí era cierto o no era cierto lo que en cuanto a lo que habían escrito y entonces se sentaron fíjate que estuvieron platicando.

De los niños que tengo con problemas de conducta este me dijo, uno de ellos, ¡ay! maestra es que yo le dije a mi compañero que a mí no me gusta como soy, porque ya no quiero ser este grosero ni tampoco me gusta estarlos molestando, pero que a veces lo hago de manera inconsciente que no me doy cuenta (la maestra se sonríe al narrar y recordar). Entonces esas cosas te digo son las que realmente si saben que tienen un problema el mismo niño y que lo único que tenemos que hacer pues es apoyarlo para que no siga con ese mismo problema ¿no? –aja- y tratar de ver la raíz de ver por qué es así, por que aquí vienen a representar un liderazgo cuando en su casa es agredido entonces pues la manera como él representa la agresión aquí obviamente pues, es pegándole a sus compañeros lo que le llaman ser “gandalla” así le llaman aquí “como que soy un gandalla” así se lo expresaron entonces ya salió después de que habían comentado, pero le dicen así te queremos pero mimado. Realmente están interesados en su trabajo, entonces ya cuando la mayoría terminó ya se pararon, pero fíjate que de manera ordenada y tu dices hay así como te sorprende o ¿dices de manera ordenada? Como que si es muy difícil y sobre todo ya se pararon y que se van al salón entonces una niña, se acerca y me

“Ya se dibujaron los niños y les dije les voy a dar hojitas de colores, pedacitos de hoja este ahí van a escribir que es lo que más les gusta de ustedes y que es lo que no les gusta, ya que escribieron en esas hojitas les dije ahora las van a pegar en el lugar de su cuerpo, donde ustedes quieran del dibujo.

Y ya que se pegaron entonces le dije que íbamos a formar equipos [Luego] forme [los equipos], de tal manera que si eran niños con los que tenían un poquito de problemas y los que son más tranquilos. Integramos a Lupita en otro equipo y este quedaron todos en equipo ya te platicué que iban a comentar que habían escrito en sus hojitas cada uno y ellos entre sus compañeros y si les permitían podían opinar sí era cierto o no era cierto lo que en cuanto a lo que habían escrito y entonces se sentaron fíjate que estuvieron platicando”.
Agrega: "Esta actividad nos gustó mucho porque se amplió la afinidad"

Agrega que la dinámica sirve para que los niños aprendan por sí mismos a reconocer sus problemas. Arguye: “De los niños que tengo con problemas de conducta, me dijo, uno de ellos, ¡ay! maestra es que yo le dije a mi compañero que a mí no me gusta como soy, porque ya no quiero ser grosero ni tampoco me gusta estarlos molestando, pero que a veces lo hago de manera inconsciente que no me doy cuenta (la maestra se sonríe al narrar y recordar). Si saben que tienen un problema el mismo niño y, que lo único que tenemos que hacer pues es apoyarlo para que no siga con ese mismo problema, y tratar de ver la raíz de por qué es así, por que aquí viene a representar un liderazgo cuando en su casa es agredido entonces, la manera como él representa la agresión aquí, obviamente es pegándole a sus compañeros lo que le llaman ser “gandalla”.

La maestra comenta que la sesión con alumnos la trabajó también a nivel grupo. Al respecto refiere:

dice: Maestra ¿no sería bueno que nosotros siguiéramos comentando sobre algunas cosas que tenemos inconformidad, pero ahora con los del otro equipo? Entonces ya le dije a los otros equipos ¿Están de acuerdo que sigamos trabajando la sesión pero ahora a nivel de grupo? Y los niños contestan: No pues que sí y entonces ya empezaron a ver las diferencias que había y una niña defendió mucho a un niño que siempre está molestando o pegando dice: -No maestra es que realmente este Juan no es malo, es buena gente porque una vez unos niños me pegaron y él me defendió.

Le digo, ¿Pegando también? Y la niña me contesta: -Les llamó la atención primero maestra, les dijo que no me molestaran porque sino se las iban a ver con él. Entonces, le digo, -pero esa no es la manera de solucionar un problema, ¿cómo debió haber sido? Y ya empezaron a dar soluciones:

-No es que primero debimos haber hablado. Entonces algo en esta actividad nos gustó mucho porque se amplió la afinidad y realmente se abordaron diferencias que había en el grupo y dieron soluciones y se acabó la sesión yo, (sonríe)

-creo que sí la toco nuevamente, sí seguimos con este proyecto pero no se si pudiéramos sacar grandes cosas pero por lo menos como dicen de un año en el proyecto que yo trabajé que haya solucionado un problema ya es bastante, es suficiente porque te afecta tanto en lo personal como en lo laboral un problema de este tipo ¿no? Entonces yo creo que si yo si de ese año como de Gina saqué cosas muy buenas, como resolver un conflicto personal que estaba enfrentando lo laboral porque pudiera haberse llegado al enfrentamiento ahora no nada más de compañera a compañera sino de alumnos con alumnos ¿no? - pues si – bueno.

IC: Dentro del proyecto ¿Qué obstáculos has encontrado?

ARI: Pues yo creo que con los niños, ninguno, aquí el obstáculo sería el poder contar con la participación de los padres de familia. El que ellos realmente se concientizaran y dijeran pues sí voy, regalo un rato de mi tiempo para aprovecharlo no nada más mío suyo de su hijo también, yo creo que ese sería uno de los obstáculos y sabemos ahorita que pues ya papá y mamá trabajan todo el día, tienen poco tiempo para ellos realmente, los niños están abandonados, no son atendidos adecuadamente y pues la expresión de los papás, ¡ay para qué si eso no me sirve de nada!; ¡ay, dile que ahorita no tengo tiempo, dile que tengo otras cosas que hacer! Sabemos que cuando es para la escuela es pérdida de tiempo para ellos. Entonces yo

“Una niña, se acerca y me dice: Maestra ¿no sería bueno que nosotros siguiéramos comentando sobre algunas cosas que tenemos inconformidad, pero ahora con los del otro equipo” Agrega: “[Hice la propuesta al grupo y aceptaron].

Empezaron a ver las diferencias que había en el grupo y dieron soluciones” [ver p. 6,7] [¿Uno de los objetivos del proyecto será propiciar la imagen de sí en los alumnos?].

PROYECTO y los padres de familia. La maestra de 6º grado considera que uno de los obstáculos, sería el poder contar con la participación de los padres de familia. “El que ellos realmente se concientizaran y dijeran, sí voy, regalo un rato de mi tiempo para aprovecharlo [Pero] papá y mamá trabajan todo el día, tienen poco tiempo para ellos, considera que: ‘Los niños están abandonados, no son atendidos adecuadamente y pues la expresión de los papás, ¡ay! ¿Para qué? si eso no me sirve de nada; ¡ay!, dile que ahorita

<p>creo que eso sería uno de los obstáculos porqué realmente la apertura para el trabajo con los compañeros si la hay y la disposición también.</p> <p>IC: ¿Otro obstáculo que hayas observado en la aplicación del proyecto?</p> <p>ARI: Bueno es que te decía que sólo tenemos ese, Aunque, yo creo que sí, tenemos otro obstáculo por parte del promotor, porque quieras o no a veces necesitamos como que un guía para que nos diga ¡hazle así!, ¡se hace así!, ¡ahora puedes implementarlo de esta manera!, como que con Gina, haciendo la diferencia con la maestra Blanca si hubo una secuencia ya a final de año por tantas actividades que tenía ella y que se compaginaron algunas cosas que tenía que este, cubrir ya no se llevó tal y como era pero no nos dejó.</p> <p>IC: ¿Qué cargo administrativo tenía la maestra Gina en la zona?</p> <p>ARI: No estaba en la Zona, la mandaron de la Región.</p> <p>IC: ¡Ah! ¿Crees que esa sea la diferencia?</p> <p>ARI: Sí, porque obviamente ella ya no está, en sus actividades ya no está, no sé como estén organizadas que yo creo es lo que le impide a la maestra estar en su programa con nosotros.</p> <p>IC: ¿No sabes qué cargo administrativo tiene la Promotora de Zona este ciclo escolar?</p> <p>ARI: No, la verdad no... Creo que es secretaria de zona y la maestra Gina, del año pasado venía de región centro y era muy capacitada, muy bien que llevaba a cabo su sesión...</p> <p>IC: ¿De qué forma son evaluadas las actividades de este proyecto ante la SEP?</p> <p>ARI: El año pasado no hubo una evaluación..., si, hubo una evaluación, Gina nos trajo un cuestionario que teníamos que llenar y entregar sólo a ella y en este año no se nos ha dicho de qué forma, si nos van a entregar formatos para evaluarlo pero, lo que si nos informó la directora la directora que los trabajos y las actividades que vayamos llevando a cabo las vayamos integrado, por si en determinado momento se nos solicita una</p>	<p>no tengo tiempo, ¡dile que tengo otras cosas que hacer! Sabemos que cuando es para la escuela es pérdida de tiempo para ellos”.</p> <p>PROYECTO, Obstáculos, los promotores.</p> <p>La maestra de sexto grado dice: "Sí, tenemos otro obstáculo por parte del promotor, porque quieras o no a veces necesitamos como que un guía para que nos diga ¡hazle así!, ¡ahora puedes implementarlo de esta manera!, como que con Gina [PR, del ciclo escolar 2003-2004], haciendo la diferencia con la maestra Blanca [PZ del ciclo escolar 2004-2005]. Sí hubo una secuencia [sólo] a final de año por tantas actividades que tenía ella y que se compaginaron algunas cosas que tenía que, cubrir ya no se llevó tal y como era pero no nos dejó”.</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>La maestra asevera que la promotora del año pasado no venía de la Zona. Dice: “La mandaron de la Región” [se refiere a la Región Sectorial]</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Con relación a la promotora de este ciclo escolar 2004-2005 dice: “Creo que [la promotora], es secretaria de zona y la maestra Gina del año pasado venía de Región Centro”</p> <p>EVALUACIÓN, Cuestionario y memoria. La maestra de sexto grado duda sobre las actividades que forman parte de la evaluación del proyecto. Al respecto dice: “El año pasado no hubo una evaluación. Sí, hubo una evaluación, Gina [PR], nos trajo un cuestionario que teníamos que</p>
---	---

<p>memoria.</p> <p>IC: ¿En qué consiste la memoria? ARI: El año pasado el tener actividades que se llevaron a cabo con los niños... este, con padres de familia, los maestros y este, se sacaron fotografías.</p> <p>IC: ¿Registraron todas las actividades? ARI: No, no todas algunas nada más, y se elaboró un periódico mural que se expuso a la vista de la comunidad escolar sobre las actividades que se llevaron a cabo... Ajá, un periódico mural y una escenificación de los padres de familia en relación a los temas que trabajaron.</p> <p>IC: ¿Se hizo alguna ceremonia de clausura? ARI: Si, ahí fue donde se expuso el periódico, y se hizo la memoria y el periódico mural porque se hizo este, se abrió el proyecto en una ceremonia que fue al principio de año, vinieron algunas autoridades de Región Centro y se dio este momento de inauguración en el proyecto y a fin de año se dio la clausura y es cuando presentamos el periódico mural, bueno se hizo un programa para la clausura.</p> <p>IC: ¿Cómo participas tú en la vida pública después de estas experiencias con el proyecto? ¿Cómo ha influido en tu vida? ARI: Pues yo creo que en, ser más tolerante y en pensar antes de hacer las cosa o ¿no? o de reaccionar, es que, en algunas ocasiones reaccionas y no piensas, entonces yo creo que lo más conveniente es primero pensar y después reaccionar, en lo particular soy una persona que no me considero conflictiva y que siempre estoy abierta a la comunicación, entonces este, me gusta ser amable, platicar, reír, o sea, no... el único inconveniente que tenía aquí fue mi compañera porque (sonríe) ese si</p>	<p>llenar y entregar sólo a ella”.</p> <p>Con respecto a la memoria del proyecto comenta: “En este año no se nos ha dicho de qué forma. Si nos van a entregar formatos para evaluarlo pero, lo que si nos informó la directora que los trabajos y las actividades que vayamos llevando a cabo las vayamos integrado, por si en determinado momento se nos solicita una memoria”.</p> <p>EVALUACIÓN, Memoria. La maestra dice que para formar la memoria del año pasado, ciclo escolar 2003- 2004: “Se sacaron fotografías [de las] actividades que se llevaron a cabo con los niños, padres de familia [y] maestros”.</p> <p>EVALUACIÓN, Clausura. Comenta: “No [se registraron] todas [las actividades], y se elaboró un periódico mural que se expuso a la vista de la comunidad escolar sobre las actividades que se llevaron a cabo y una escenificación de los padres de familia con relación a los temas que trabajaron”. Agrega: “Se hizo un programa de clausura”.</p> <p>CAPACITACIÓN-SESION CON MAESTROS, experiencias subjetivas. Efectos. La maestra considera que trabajar dentro del proyecto la ha hecho más tolerante y narra como en este proceso se entrelazaron personas y actitudes. Vuelve a mencionar como ejemplo el conflicto con su compañera. Al respecto comenta:</p>
---	--

era un problema (sonríe) porque si nos afectaba. Porque la maestra, la directora se dio a la tarea de acercarnos pero por una u otra razón nunca le daba resultados y nunca encontró el momento y yo a veces, como que estaba a punto de decirle pero, decía y cómo lo va a tomar o a lo mejor me va a ignorar, no sé... entonces, son muchas cosas que influyeron en el trabajo ¿no? pero si te cambia, o sea, el trabajo con el proyecto te cambia porque te hace reflexionar de muchas maneras, te pone a pensar desde que eras niña con actividades muy bonitas, bastante, como una retrospectiva de todo lo que fue tu infancia, de lo que hacías o de lo que más recordabas, que en tu vida, qué es lo que más te angustiaba, o sea, te sacaba tantas cosas que en ocasiones se les llegaban a salir las lagrimas a muchos porque recordaban cosas que a veces estaban muy en el pasado y que no había podido decir, había sesiones de relajamiento, o sea, se hacían unas sesiones pero muy bonitas, bueno, la maestra Gina está preparada porque, lograba que muchos nos quedáramos dormidos en las sesiones de relajamiento, entonces, pues no, yo, yo considero que es una persona que te alza en cualquier situación yo creo que si te ayuda mucho en la vida personal y otra de las cosas que uno de los pilares del proyecto es ser muy discreto, hablar en primera persona. Estas reflexiones nos hacen ver que tengo afinidad con otras personas.

IC: ¿Qué opinas del proyecto, ya que lo han trabajado ustedes, los alumnos y los padres de familia?

ARI: Sí, realmente, sí vale la pena, sí nos dan la capacitación como la que nos dieron (se refiere a la del año pasado) yo creo que si habría continuidad que es difícil, es difícil que este, pues no sé la razón por la cual se sigue llevando a cabo pero yo creo es primordial que

“[El proyecto influyó] [para] ser más tolerante y en pensar antes de hacer las cosas, lo más conveniente es primero pensar y después reaccionar”, Agrega: “En lo particular soy una persona que no me considero conflictiva y que siempre estoy abierta a la comunicación”.

Deja entrever la actitud que toma la directora en el conflicto personal al narrar:

“La directora se dio a la tarea de acercarnos pero por una u otra razón nunca le daba resultado”

En el actuar propio comenta: “Yo a veces como que estaba a punto de decirle [a mi compañera maestra] pero, [pensaba] cómo lo va a tomar o a lo mejor me va a ignorar”.

Y refiere su experiencia dentro del proyecto “El trabajo con el proyecto te cambia, porque te hace reflexionar de muchas maneras te pone a pensar desde que eras niña con actividades muy bonitas, como una retrospectiva de todo lo que fue tu infancia, de lo que hacías o de lo que más recordabas, que en tu vida, qué es lo que más te angustiaba”

Me llama la atención el comentario de la entrevistada donde al parecer enfatiza la preparación de la promotora del año pasado cuando dice “La maestra Gina está preparada porque, lograba que muchos nos quedáramos dormidos en las sesiones de relajamiento”

“Considero que es una persona que te alza en cualquier situación, y te ayuda en la vida personal”

Además la entrevistada refiere que: “Uno de los pilares del proyecto es ser muy discreto, hablar en primera persona, reflexiones nos hacen ver que tengo afinidad con otras personas” [*¿El proyecto contra la violencia, eduquemos para la paz, por ti por mí y por todo el mundo, contribuye a formar la imagen de sí en el docente?*].

PROYECTO, Tiempo, Demanda de las sesiones con maestros y alumnos.

El comentario de la entrevistada denota desaliento por que no se dan las condiciones para el desarrollo de las

la comunidad esté en paz, que se diera una continuidad a este proyecto con personas que tienen la capacidad para poder este, transmitir lo que se pretende sobre todo porque este, la maestra Blanca (Promotora de Zona en este ciclo) no la podemos, no hemos tenido la oportunidad de platicar o de poder hacer una sesión del proyecto, entonces como que es más difícil porque se tiene que basar en el libro y en base a lo que está en el libro pues ya tienen que ir haciendo tus actividades y ver que más te queda para implementar pero, el año pasado, en cambio este, yo si retomo lo del año pasado porque realmente si fueron sesiones, si de bastantes, de bastantes resultados y las reuniones eran cada junta de Consejo Técnico, de lo que era de junta de Consejo Técnico de 2:00 a 4:30 y de 5:00 a 6:30 se trabajaba, la sesión continúa y ahorita no sé cómo la tienen programada porque ya vez que era media hora de recreo, entonces también como que se te pierde porque con Mary trabajamos la sesión, no había niños era todo tranquilidad y no había quien te perturbara, que fulanito ya le pegó a sutanito, entonces como que se pierde media hora, realmente es muy poco, es muy poco trabajo, probablemente con padres de familia si se pudiera hacer pero te digo, necesita ser una persona que realmente conozca más del proyecto.

IC: Por último, tu como maestra ¿qué harías en tu grupo para fortalecer este proyecto?

ARI: Lo primero que haría sería continuar con el cronograma que nos entregaron de actividades con los alumnos, luego de las actividades que se sacaron en Consejo Técnico que fue que se trabajaron con padres de familia dentro del grupo en tercero, invitar a los padres y hacerles notar la importancia que tiene el que participen en este proyecto... y por último tener la disposición de cómo maestro (se ríe) porque si no se da la disposición por más que le haga si no está el maestro pues menos van a venir los padres. Yo creo que esas sería las partes fundamentales, tener la disposición de trabajar con los niños para que ellos a su vez platiquen con los papás, que ellos en junta de... de, junta de bimestre que es cuando los vemos, participan en una actividad con sus hijos para que tenga un seguimiento y por último invitarlos y hacerles, recordarles porque hay que estarles recordando, les invitamos, pues sabemos que el maestro Alberto está impartiendo estas sesiones pero nada más son con padres para que se conozca la

sesiones con maestros en la escuela. Al respecto dice:

“Que se diera una continuidad a este proyecto, con personas que tienen la capacidad para poder, transmitir lo que se pretende” Hace referencia al año de implantación ciclo escolar 2003-2004. Dice:

“Retomo lo del año pasado porque realmente si fueron sesiones de bastantes resultados y las reuniones eran cada junta de Consejo Técnico, de lo que era de junta de Consejo Técnico de 5:00 a 6:30 se trabajaba, la sesión continúa.

Comenta la diferencia que existe en el 2º año de aplicación del proyecto ciclo escolar 2004-2005. Dice:

“Con la maestra Laura [PZ], no hemos tenido [los docentes], la oportunidad de platicar o de poder hacer una sesión del proyecto. Entonces, es más difícil porque [el trabajo] se tiene que basar en el libro y con base en lo que está en él [realizar] [las] actividades y ver que más te queda para implementar”. Además agrega “[En este ciclo escolar], no sé cómo la tienen programada porque ya vez que era media hora de recreo”.

La maestra desalentada ante el factor tiempo dice: “Se te pierde media hora, es muy poco trabajo”.

PROYECTO, percepciones, opiniones, juicios y expectativas sobre el.

La maestra considera que ella puede contribuir a fortalecer el proyecto, al respecto dice:

“Lo primero que haría sería continuar con el cronograma que nos entregaron de actividades con los alumnos, luego de las actividades que se sacaron en Consejo Técnico [propuesta para trabajar] con padres de familia dentro del grupo, en tercer [lugar], invitar a los padres y hacerles notar la importancia que tiene que participen en este proyecto y por último tener la disposición cómo maestro”.

comunidad, no sé, buscar estrategias porque debe ser por convicción, no por obligación porque si les decimos que va a repercutir en la calificación, yo le creo que vienen corriendo (ríe abiertamente) y si pudiera ser fíjate a la mejor algo bueno se saca bueno de ello, el hecho de que no necesariamente en la evaluación sino que, se va a tomar en cuenta para las actividades que se tienen programadas dentro de la escuela y que es necesario que participen ellos así como forzándolos un poquito ¿no? a que después vengan por gusto (vuelve a reír) buscarle la manera porque realmente vienen pocos eh, de 150 que son, ocho ni siquiera el 10%

IC: Bueno, pues me dio mucho gusto platicar contigo y agradezco el tiempo que me brindaste para compartir tus experiencias que forman parte ya de esta memoria de tesis.

En una plática ya después de la grabación me comenta otra anécdota que me pareció muy interesante y le pregunté si la podía grabar y me dijo que sí, así que a continuación la narro.

Anexo C.
Derechos de la niñez.

- Garantizar que las niñas y los niños estén protegidos contra toda forma de discriminación o castigo, a causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, tutores o familiares.
- Tendrán garantizado el derecho a la libertad de expresión por cualquier medio que les permita comunicar sus ideas.
- Ningún niño será objeto de ingerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques ilegales a su honra y reputación.
- Se adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas, sociales y educativas con el fin de proteger a la infancia en contra de todo tipo de perjuicio o abuso físico y mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación.
- Se velará porque la disciplina escolar se administre de manera que contemple la dignidad humana.
- Se garantizará el derecho a todos los niños a descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propicias de su edad, y a participar libremente en la vida cultural y artística.
- Se protegerá a todos los niños contra cualquier forma de explotación y abuso sexual.
- Ningún niño será sometido a torturas ni malos tratos o penas crueles inhumanas o degradantes.
- Se promoverán las medidas convenientes que permitan la recuperación física y psicológica y la reintegración social de cualquier niño que haya sido víctima de abandono, explotación o abuso; tortura u otra forma de malos tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989 Derechos de la niñez).

Anexo D.

Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. En los convenios que el ejecutivo Federal ha ratificado. *En el rubro* entre otros los que contempla el proyecto *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo.*

- La no discriminación, entendida como toda distinción, exclusión o restricción basada en el sexo, que tenga por objeto menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de la mujer, independientemente de su estado civil, en las esferas política, económica, social, cultural y civil.
- Participar en la vida pública, elegir mediante el voto a los representantes.
- Tener las mismas oportunidades de acceso, permanencia y promoción en todos los niveles y modalidades educativas.
- La salud y el bienestar de la familia.
- La igualdad con relación a los hombres ante la ley. (Valenzuela, María de Lourdes et al. (2003). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo.* Carpeta Didáctica para la resolución creativa de los conflictos, p. 254).

Convención Interamericana para prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la mujer “Convención Belem Do Para aprobada en junio de 1994 y ratificada en 19996”.

- el derecho a una vida libre protegida de violencia tanto en el ámbito público como en el privado.
- el reconocimiento goce, ejercicio y protección de todos los derechos humanos.
- El derecho a ser libre de toda forma de discriminación.
- A ser valorada y educada libre de patrones estereotipados, de prácticas o comportamientos sociales y culturales basados en conceptos de inferioridad y subordinación. (Valenzuela, María de Lourdes et al., 2003 *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Por ti, por mí y por todo el mundo.* Carpeta Didáctica para la resolución creativa de los conflictos, p.255).