

Tesis que para obtener el grado de maestro en
Educación Básica, con especialidad en
GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA, VIOLENCIA,
DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ

Presenta:

LIC. GASPAR EDUARDO VASQUEZ SALAMANCA

**“DISPOSITIVOS EN RELACIÓN CON LA CONVIVENCIA EN LA
ESCUELA PRIMARIA”**

Director de tesis:

Mtro. Israel Leyva Morales

México, Distrito Federal, noviembre de 2015.

DICTAMEN PARA EL TRABAJO DE TITULACIÓN (TESIS)

México, D.F., a 24 de noviembre de 2015.

**LIC. GASPAR EDUARDO VASQUEZ SALAMANCA.
P R E S E N T E**

EN MI CALIDAD DE PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE TITULACIÓN DE ESTA UNIDAD Y COMO RESULTADO DEL ANÁLISIS REALIZADO A SU TESIS TITULADA:

"DISPOSITIVOS EN RELACIÓN CON LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA"

TESIS

A PROPUESTA DEL DIRECTOR DE TESIS MTRO. ISRAEL LEYVA MORALES, MANIFIESTO A USTED QUE REÚNE LOS REQUISITOS ACADÉMICOS ESTABLECIDOS AL RESPECTO POR LA INSTITUCIÓN.

POR LO ANTERIOR SE DICTAMINA FAVORABLEMENTE SU TRABAJO Y SE LE AUTORIZA A PRESENTAR SU EXAMEN PROFESIONAL, DE LA MAESTRIA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094
D. F. CENTRO



**DR. VICENTE PAZ RUIZ
ENLACE ACADÉMICO**

Agradecimientos

A mi madre, Tayde. Por siempre estar presente en cada momento de mi vida, en cada logro y en cada tropiezo. Por tu amor incondicional tu apoyo, tu cuidado, tu comprensión, tu guía, tu inspiración. Por ser evidencia de superación, pasión y entrega. Por mostrar cada día a una mujer plena e íntegra, ejemplo de vida. Por amar y dejar amarte.

A mi padre, Gaspar. Por tu apoyo y amor. Por ser parte fundamental de mi vida y de mi crecimiento, por tus palabras para ser cada vez mejor, por tu ejemplo y tus enseñanzas. Por mostrar la parte perfectible de la vida. Por enseñarme a valorar los regalos invaluable que hay a mi alrededor.

A mi hermano, Guillermo. Por ser un gran ejemplo, una fuente de inspiración, por tu alegría, por estar en mi vida. Porque sé que estás presente y así lo estarás. Por ser simplemente parte de mí.

A mis abuelas, Cristina y Elisa. Por su amor, cariño y apoyo incondicional. Por ser un gran pilar de apoyo y unión, por su tiempo, por cuidar de mí y de toda la familia. Por su gran ejemplo de vida.

A mis primos, primas, tíos y tías. Por ser apoyo y fuerza, por su cariño y momentos entrañables, por la confianza y cada palabra de aliento.

A mi compañero de aventuras, Alejandro. Por cada experiencia, cada momento, por cada aprendizaje. Por permanecer en mi vida y descubrir siempre cosas por aprender. Por tu alegría, tu amor, tu cariño. Por estar presente en cada proyecto que hemos logrado compartir, por el tiempo y el espacio.

A mis grandes amigos y familia por elección. Por su valiosa y cercana amistad, por su tiempo, por su comprensión; por cada carcajada, por comprender mis formas de ser, por sus enseñanzas, por estar cerca o lejos pero siempre aquí. Gracias Adriana, Alma Karen, Anabell, Anayeli, Andrea, Angélica R., Angélica V., Arturo B., Arturo C., Carmen, Daniel,

Dayren, Dora, Fernanda, Herlinda, Isaac, Jaid'lyn, Laura, Luis, Mónica, Monserrat, Nancy, Nathan, Norma B., Norma C., Penny, Raque, Rocío, Sandy, Silvia, Zahira.

A mis grandes maestros. Por cada valiosa enseñanza, por aportar a mi persona, por los regalos invaluable, por apoyarme a descubrir nuevas experiencias, por su incondicionalidad, por creer en mí. Gracias Adriana Aguilar, Alex Rubio, Cindy Lilian, Concepción Chávez, José Vanegas, Karla Segura, Mercedes López, Mónica Mendoza, Rosa Hernández, Williams Juárez.

A los alquimios. Por haber sido parte de este camino, por los momentos y los aprendizajes. Gracias Abraham, Antonio, Carla, Claudia, Dulce, Elizabeth H., Elizabeth P., Marifer, Nancy, Rosalba.

A mis grandes colegas y además amigos: Por compartir el tiempo y el espacio, por ser parte de mi aprendizaje. Gracias Alejandro, Ana, Anilú, Carlos, Edith, Jaqueline, Luis, Nélica.

A mis alumnos y alumnas. Que fueron parte de este logro, que fueron motivación e inspiración para desarrollar cada idea, que estuvieron presentes tal vez sin saberlo, que crecimos a la par.

A mis compañeros y hermanos de generación. Por cada maravillosa experiencia, por haber compartido el camino, por los aprendizajes, las risas, los llantos, la sabiduría compartida. Gracias Adela, Adriana, Anahí, Áurea, Diana, Gloria, Guadalupe, Heidi, Jacqueline, Leonor, Lilia, Martha, Rodrigo, Rosalía, Verónica.

A mis compañeros docentes. Los cuales participaron amablemente en este trabajo y pusieron su empeño, tiempo y disposición.

A mis grandes maestros que hicieron posible y colaboraron para el logro de este trabajo. Por su tiempo, sus enseñanzas, su labor y su confianza. Gracias Adalberto Rangel, Hugo Moreno, Israel Leyva, Lucía Rodríguez, Noel García.

A los que ya no están y a los que estarán. Su espacio está en mí.

Dispositivos en relación con la convivencia en la escuela primaria

Índice

Introducción	6
---------------------	----------

CAPÍTULO I

PANORAMA Y PERSPECTIVAS DE PARTIDA

1.1	Orígenes de la travesía	8
1.2	¿Qué del todo elegir?	13
1.3	¿A qué quería responder?	16
1.4	Propósitos de la investigación	16
1.5	Estado de las cosas	17

CAPÍTULO II

HERRAMIENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1	Convivencia escolar	25
2.2	Cultura de Paz	30
2.3	Práctica docente	35
2.4	Institución educativa	37
2.5	Perspectiva metodológica	38
2.5.1	Observación participante.	44
2.5.1.1	Sobre las observaciones participantes	45
2.5.2	Entrevista a profundidad	47
2.5.2.1	Sobre qué del todo se entrevistó	55
2.6	Sobre el escenario de la investigación	56
2.7	Organización de los hallazgos	62

CAPÍTULO III

HALLAZGOS

3.1	Los dispositivos escolares	64
3.1.1	La norma	67
3.1.2	El currículo, productividad y calidad	74
3.1.3	El discurso instructivo / prescriptivo-exhortativo	77
3.1.4	El panoptismo	80
3.1.4.1	La vigilancia, prevención y control	80
3.1.4.2	La corrección militarista	83
3.2	Control vs Gestión	89
3.3	La innovación, ¿Una alternativa o una necesidad?	90
3.4	Los sujetos en los dispositivos escolares y el poder	93

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS INSTITUCIONAL Y DISPOSITIVO DE INNOVACIÓN

4.1	Introducción y panorama	96
4.2	Análisis institucional	99
4.2.1	¿Cómo se configura el control en el establecimiento educativo?	99
4.2.2	Diversidad de metas e ideología en la dinámica escolar	103
4.2.3	Estilo institucional	105
4.3	¿Qué relevancia adquiere el análisis institucional para una propuesta de intervención?	106
4.4	DISPOSITIVO DE INNOVACIÓN: “REPENSAR LA CONVIVENCIA”.	107
4.4.1	Propósito general	108
4.4.2	Propósitos particulares	109
4.4.3	Actores a los que se dirige, tiempos, espacios y organización	109
4.4.4	Sujetos involucrados	111
4.4.5	Enfoque que se proyecta en la intervención	113
4.4.6	Plan de la propuesta	115
4.4.7	Proceso de seguimiento y evaluación del proyecto	121
4.4.8	El ámbito cualitativo	126
4.4.9	Desarrollo de la propuesta de intervención	127
4.5	Avances y retos por afrontar	143

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES

5.1	¿Qué resultados y retos se obtuvieron? ¿Cómo se resignificaron los procesos de innovación y transformación docente?	146
5.1.1	Voluntad para la transformación y sus condicionantes	150
5.1.2	Estado personal y emocional en el proceso de transformación	151
5.1.3	Formación paralela alumno/profesor	153
5.1.4	Organización social de la escuela y relaciones interpersonales	155
5.1.5	Requerimientos escolares y curriculares	157
5.1.6	Situaciones emergentes	159
5.1.7	Pertinencia del espacio escolar	160
5.2	¿Qué sucedió con los alumnos?	162
5.3	Presión social	165
5.4	El reto de reconfigurar el poder, la convicción y desprenderse de la buena imagen	167
5.5	El reto de mantenerse	168
5.6	Sobre los dispositivos	169
	Referencias	172

Introducción

En el presente documento el lector encontrará un trabajo enfocado a la exploración de aquellos dispositivos que forman parte de la dinámica que se configura en un determinado espacio escolar en cuanto a construcción de convivencia se refiere, en este caso de una escuela primaria pública ubicada en la Delegación Cuauhtémoc del Distrito Federal. El trabajo se sustenta en un estudio de tipo cualitativo a partir de la observación y la entrevista en profundidad – principalmente – a docentes del colectivo del plantel en mención y su intervención cotidiana en función de la convivencia.

Dada la sistematización de tales herramientas, es como se abstraen hallazgos, donde resulta un eje fundamental que rige la categorización que da paso a un informe descriptivo de lo que sucede en la escuela a nivel institucional: los dispositivos escolares para la convivencia y las condicionantes que dan pauta a la implementación de tales dispositivos. Es así como, a través, de la integración y análisis de esta categoría, se pretende dar sustento teórico y metodológico a una proyección posterior de propuesta de intervención construida de manera situada y pertinente con las condiciones del contexto del plantel.

A manera sintética, en el Capítulo I el lector encontrará las bases en las que se sitúa la investigación, sus motivaciones, la delimitación del objeto de estudio, así como la problematización que guía la labor, los propósitos y el estado del conocimiento de donde se parte.

En el capítulo II se expresan aquellas herramientas teórico-metodológicas a las que se recurre y que son clave para el desarrollo de la investigación. Se abordan los elementos esenciales que dan forma a las bases conceptuales como lo es la convivencia y la Cultura de Paz, vistas desde diversas miradas que han sido aporte de investigadores que se han detenido en la temática y las cuales son un

importante punto de partida para la comprensión de la problemática a desarrollar en lo posterior. Por último, en este apartado se define la metodología que sustenta la labor de este trabajo y las implicaciones que ésta supone en relación con la manera de sistematizar los hallazgos.

En el Capítulo III se explicitan dichos hallazgos a partir de un proceso descriptivo y analítico con el afán de conocer un panorama de aquello que se vive en la escuela primaria en relación con las formas y dispositivos de convivencia que el colectivo de docentes implementa como un medio para el logro de unos propósitos de convivencia dentro de la institución. Al final de este capítulo se reflexiona sobre la oportunidad de un dispositivo alternativo de innovación para la gestión de la convivencia por encima del control de la misma.

Dentro del Capítulo IV, se desarrolla tal proyecto para llevar a la puesta en crisis y resignificación de los dispositivos de convivencia dentro del espacio escolar, no sin antes contextualizar sobre la micropolítica del local institucional. Aquí se detallan las acciones a abordar, los sujetos implicados, el enfoque y las expectativas pensadas para el logro de un proceso crítico de intervención.

Finalmente, en Capítulo V se retoman y analizan los alcances que tuvo el dispositivo de innovación con un énfasis en los retos que emergen tras la implementación de la propuesta tanto con los docentes, autoridades, alumnos y sus familias; con el propósito de dar continuidad y seguimiento al proceso de problematización y transformación de la labor educativa.

CAPÍTULO I

PANORAMA Y PERSPECTIVAS DE PARTIDA

1.1 Orígenes de la travesía

El interés por el presente trabajo de investigación surge a partir de mi exposición a la práctica docente formal desde hace cinco años a la fecha, después de haber cursado la Lic. en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM). En ese momento, cuando comenzaba con la interacción en un contexto educativo real y concreto, me percaté de situaciones e intervenciones pedagógicas que no podía llevar a cabo tal como lo había contemplado con anterioridad, pues éstas entraban en conflicto con un conjunto dado de prácticas, normas y tradiciones construidas desde largos periodos de tiempo atrás, que eran preservadas, e incluso defendidas en menor o mayor medida, por algunos docentes que contaban con tiempos más largos de desempeño profesional en el campo educativo. En este caso, me resultó alarmante que en la escuela se llevara a cabo una gestión con una notable tendencia a la prescripción de valores y actitudes y la búsqueda del orden y la “buena conducta” de los alumnos a través de medidas condicionantes y coercitivas.

Con el transcurrir de mi labor en dicho contexto, inicié un proceso personal de problematización con inquietudes referentes a mi propia práctica docente, pero ahora inserta inherentemente en un colectivo diverso, donde giraban en torno a éstas situaciones y condicionantes que configuraban las prácticas y oportunidades que se vivían dentro y fuera del salón de clases, que repercutían hasta un nivel institucional. De esta forma es como me surgían cada vez más interrogantes sobre los procesos de configuración de las prácticas escolares en relación con la convivencia pero, principalmente, sobre los elementos que subyacen a éstas; es decir, no me interesaba sólo nombrar el qué de los actos en lo superficial, por ejemplo, no sólo reconocer la existencia de cierta obsesión por controlar a los

alumnos, o que no se llevara un trabajo a profundidad para mejorar la convivencia, sino ir más allá y profundizar también en el cómo estas condiciones se concretan en el espacio escolar, hasta qué punto son interiorizadas por los sujetos y además si pudieran existir niveles diferentes de apropiación y preservación entre los integrantes del colectivo docente; así como reflexionar qué hay detrás de lo que como docentes hacemos en la escuela a partir de las condicionantes que dan forma a las maneras de llevar nuestra práctica.

De manera primordial, llamaban mi atención aquellas prácticas dirigidas al orden y la buena conducta que los docentes idealizaban en los alumnos a través la puesta en marcha de mecanismos como la vigilancia de los recesos, los gritos y las exigencias imperativas que se dictaban por algunos profesores.

Los supuestos que yo construía eran diversos y recurrentes, requería de algún tipo de respuesta que me ayudase a comprender por qué algunos compañeros docentes impedían de una manera insistente el que se llevaran a cabo acciones y prácticas diferentes a las que ellos estaban pensando y resguardando desde lo que para la escuela era lo “normal”. Algunas explicaciones que me surgieron en relación con la concreción de dichas prácticas e ideales es la sujeción que se crea ante la escuela como institución y colectivo, la cual dicta normas, valores y tradiciones a través de condicionantes laborales y sociales que pudiesen traducirse en sanciones¹ o perjuicios² para el docente si éste no opta por lo seguro, por lo comprobado.

Una de las situaciones que llamó mi atención es que, en ocasiones, en el contexto escolar se percibía un seguimiento del deber ser institucional de una manera acrítica e irreflexiva, lo cual implicaba que, a pesar de esta realidad tal vez no visibilizada, las consecuencias sí podían percibirse, puesto que el currículo y las prácticas generaban ambientes fuertemente arraigados que se encausaban a una

¹ Tales como invitaciones, exhortos, extrañamientos, actas administrativas o el cese de labores.

² Como críticas, señalamiento o aislamiento o exclusión social.

determinada configuración de la convivencia y socialización de la comunidad escolar. Causa y consecuencia a la vez de esas prácticas arraigadas eran principalmente reglamentos, normas y exigencias hacia los alumnos; en resumen medidas disciplinarias que incidían en las formas de convivencia y que provocaban distintas consecuencias entre la comunidad estudiantil: heteronomía³, apego al premio y al castigo, resistencia o rechazo hacia la figura del docente, represión para su libre actuar y desarrollo moral, enojo y frustración por motivo de situaciones de injusticia e impunidad, etc.

Sin embargo, notaba también que dichas exigencias podían tener una posible razón de permanecer, pues eran lo que para algunos profesores significaba lógico y natural; lo que la escuela, “su” institución – como en ocasiones se llegaban a referir – les había no sólo enseñado, sino exigido. Así, Castoriadis (1999), afirma que la institución es aquel conjunto de procesos por los cuales una sociedad se organiza. Propone con ello las nociones de *instituido* e *instituyente*, siendo lo instituido aquello que los sujetos en una sociedad aceptan, aquellas prácticas y representaciones con tendencia a la permanencia y la reproducción, a aparecer como “naturales”, dando cohesión y continuidad a una sociedad. En este proceso de lo instituido se puede ir infiltrando lo instituyente, es decir, aquello que emerge para transformar lo instituido. Estas orientaciones tomaban gran relevancia puesto que no todas las situaciones de la escuela eran limitantes, por supuesto también había docentes que compartían un sentir similar al mío, al intercambiar ideas expresábamos sensaciones de frustración, incertidumbre y entusiasmo para ir más allá de lo que se expresaba meramente en la tradición y la zona de confort. En algunas ocasiones, al hacer valer nuestra voz y voto, se lograban hacer cambios en las maneras preestablecidas de actuar. Estos cambios no eran de un todo o nada, eran tal vez mínimas expresiones de innovación en la manera de llevar a cabo proyectos de lectura, de ecología, de estrategias de convivencia con los

³Del griego “heterónomos”, dependiente de otro. Característica que Kant atribuye a aquella moralidad no suficientemente basada en la racionalidad humana, por el hecho de que no se determina a sí misma, esto es, que no se asume por sólo el respeto a la ley moral, sino por el interés de conseguir, por su medio, fines y objetos exteriores a ella. Tal interés nunca puede ser una razón universal para obrar y, por lo mismo, remite a una moralidad que Kant no cree digna del hombre.

alumnos o simplemente en la organización de festividades, pero venían a provocar que uno, dos o tres docentes se acercaran a preguntar sobre esa manera diferente de hacer ese algo y, en algunos, se decidían o persuadían a hacerlo diferente. Aun así, con estos logros que mis compañeros recién egresados de la escuela normal y yo, de vez en cuando alcanzábamos, la dinámica instituida no tenía cambios significativos, pues éramos unos cuantos contra unos aún más, incluso tal vez ni siquiera la resistencia era contra los mismos compañeros; era posiblemente con un sistema, una cultura escolar, otros actores más como las autoridades o los padres de familia acostumbrados y en pugna por lo que ellos hicieron en sus propios tiempos de estudiantes; en resumen, estábamos ante unas condicionantes más complejas aún.

Otra situación que resultó relevante fue el encontrarme situado en un centro educativo en el que los esfuerzos y energías se enfocaban prioritariamente en las exigencias que demandaban una calidad educativa con miras a mejorar los aprendizajes conceptuales y procedimentales. Para algunos profesores, entre más cantidad de información pudiese repetir un alumno, más operaciones matemáticas resolviera, más rápido leyera o mayor puntaje obtuviera en las pruebas escritas oficiales, más efectiva era la escuela. En ese periodo se encontraba de manera aparente una ausencia de proyectos e intenciones por trabajar en problemáticas sociales de inclusión, diversidad o educación para la paz, que en ese momento era lo que me interesaba trabajar debido a mi formación en los últimos semestres de la escuela normal.

¿Qué sucedía en cuanto a la convivencia? Se mantenía un discurso dirigido a evitar cualquier tipo de disputas, altercados y conflictos entre el alumnado durante el tiempo de la jornada escolar, no se podía permitir que unos cuantos alumnos “causaran malestar” en la dinámica que se llevaba a cabo en el plantel. Las acciones que se tenían contempladas en caso de irrumpir en alguna falta eran desde regaños, tareas extra (exposiciones, copias textuales, repeticiones de enunciados, etc.), reportes dirigidos a los padres de familia o incluso la

canalización de los “casos difíciles” por parte del director hacia las autoridades jerárquicamente superiores al propio supervisor de zona, por ejemplo, a la Directora de Educación Primaria No. 1. en el Distrito Federal. En este caso el director remitía a dicha dirección operativa oficios para que su titular diera una solución a problemáticas escolares; esto cuando, por ejemplo, los padres de familia presentaban exigencias más severas de lo cotidiano, las cuales rebasaban la injerencia tanto de la dirección como de la supervisión escolar, como la exigencia de la expulsión de algún alumno que atentaba en el plantel con actos violentos hacia sus compañeros. Este tipo de exigencias por parte de los padres y madres las escudaban ellos mismos bajo la postura de “salvaguardar la integridad de sus hijos”. Ante estas situaciones el padre o madre de familia del alumno señalado, en ocasiones mejor optaba por retirarse “voluntariamente”⁴ del plantel y con ello evitar hostilidades por parte de la comunidad. Por otro lado, había profesores que expresaban algún tipo de rechazo para estar a cargo de algún grupo donde se encontraran alumnos con antecedentes negativos en su comportamiento, sin embargo los mismos se solían resignar cuando el director o algún otro compañero docente hacía referencia a un discurso alusivo a los derechos de los alumnos para no ser excluidos, discriminados o separados de la matrícula escolar y al deber de la escuela para trabajar con calidad con toda persona que a ella llegara.

Así, al transcurrir tres ciclos escolares de labor y adscribirme al presente programa de posgrado, es como comencé por reconocer la pertinencia de un proceso de problematización y replanteamiento acerca de lo que desde lo empírico encontraba en mi práctica docente, pero ahora con una perspectiva apegada a la Cultura de Paz y los Derechos Humanos para revalorar los supuestos que en ese momento poseía, con nuevos elementos conceptuales, metodológicos y, por supuesto, actitudinales.

⁴ En el sentido de que llegaba a ser tal la presión social y el señalamiento hacia algún alumno o alumna que sus padres terminaban por ceder a la baja de la matrícula del plantel a través de un escrito de conformidad.

1.2 ¿Qué del todo elegir?

Uno de los principales retos al ingresar a tal programa de posgrado fue desarrollar una mirada fina y profunda acerca del panorama que se ampliaba en relación con la gestión de la convivencia, la Cultura de Paz y los Derechos Humanos; las problemáticas que ahora lograba reconocer y desnaturalizar en mi labor eran muchas y más complejas de lo que había contemplado con anterioridad. Así, con el transcurso de mi formación, logré establecer un trabajo de diagnóstico el cual me permitió generar una mirada situada del estado actual del centro donde se llevaría la investigación y los requerimientos que emergían para sopesar, priorizar y delimitar la futura línea de indagación.

Así, durante la presente labor investigativa y después de sus primeros indicios, comienzo a vislumbrar el requerimiento de indagar acerca de cómo se desarrolla la intervención que el colectivo docente desempeña en relación con la dinámica de convivencia escolar y el significado que dicha dinámica adquiere en los actores que se involucran en las situaciones cotidianas dentro del plantel. Ello con la intención de comprender sus antecedentes, proyecciones y condicionantes que expresan los sujetos, problematizar su pertinencia y la potencialidad que poseen para lograr procesualmente el arribo a la construcción de una alternativa de intervención innovadora basada en la Cultura de Paz.

En este sentido, no fue de interés generar juicios de valor o hacer objeto de estudio precisamente el “qué” de la institucionalidad de la escuela en cuanto a la labor sobre la convivencia se refiere, sino la profundidad en cuanto a la concreción de ésta dentro de la práctica docente cotidiana, cómo son los dispositivos de los que se vale el profesor para el logro de ambientes de convivencia y, por supuesto, recuperar la voz docente para valorar sus sentires y condicionantes que lo limitan o potencian a transformar e innovar prácticas congruentes con los requerimientos sociales actuales para no limitarse solamente al mero aprendizaje formal o

curricular, sino ir a la compleja configuración de las formas de convivencia y construcción de paz en la escuela donde me desempeño profesionalmente.

¿Por qué considero pertinente revalorar la voz y la práctica docente en el campo de la convivencia? Hoy día los requerimientos sociales, concretados en formas particulares de convivencia, manifiestan en la vida escolar, matices diferentes a los de generaciones atrás y, aun así, se abordan – en ciertos casos – por medio de gestiones e intervenciones iguales o similares a las de esos tiempos y exigencias anteriores, sin considerar las transformaciones tanto sociales como escolares que se suscitan a un nivel más allá de lo local, lo personal y lo imperativo.

Dicha situación lleva a retomar a Cullen (1997), en cuanto que invita a pensar la escuela no como un templo, sino como ámbito de saberes y conocimientos. En su obra expone precisiones para afirmar que “La escuela no es un “templo”, sino *escuela* del saber y los conocimientos. Es el lugar mismo donde el saber y los conocimientos se hacen escuela, es decir procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 48). Aportación que deja verter reflexiones acerca de cómo se llega a concebir la escuela, si como un espacio sagrado o como un espacio público que pueda dar significatividad social. En su misma obra, el autor argumenta precisamente la pérdida de la significación social, lo cual tiene que ver con una crisis de lo público en los saberes, de lo histórico en la enseñanza y de lo lúdico en el aprendizaje.

Precisamente, en cuanto a la mencionada reproducción de paradigmas que podía reconocer en la escuela, encontré sentido en palabras del mismo autor:

La escuela perdió su significación social porque la enseñanza se ha normalizado. Y recupera su significación social cuando la enseñanza sabe dialectizar la normalización del saber con las innovaciones. Actualizarse de forma permanente es aprender a moverse con distintos paradigmas, y también en esos espacios difíciles que son los dejados por los cambios de paradigmas. (Cullen, 1997, p. 52)

De esta forma, me resulta importante que el docente reconozca, en un primer momento, su papel y su actuación dentro de la dinámica escolar como agente potencial ya sea de reproducción o de transformación, más allá de un papel evangelizador, normalizador, para favorecer con ello su juicio crítico y la revalorización de los dispositivos en favor de la educación como agente de progreso social.

Ante esta necesidad de auto reconocimiento, valoración y revalorización, considero son los docentes quienes pueden dar cuenta, como generadores de la dinámica escolar, de los obstáculos u oportunidades que se presentan y cómo, en colectivo, se opta por un conjunto de prácticas que inciden en la construcción de la dinámica escolar de convivencia.

Uno de los supuestos desde donde parto es que el dinamismo escolar que se vive día con día en la labor educativa, impregna de matices diversos la actuación que el profesor manifiesta tanto ideal como concretamente. Esto, a través de procesos complejos que se entretajan en cada centro escolar al integrar una serie de constructos tanto personales como colectivos, provenientes de esferas diversas del quehacer profesional que cruzan entre lo intrínseco (motivaciones, preocupaciones, relaciones interpersonales, formación académica) y lo extrínseco (caracterización de los alumnos y padres de familia, normas, exigencias, contexto escolar). Siendo precisamente la conjugación compleja de estas condicionantes intrínsecas y extrínsecas lo que considero proyecta formas específicas de gestión educativa, en este caso sobre la convivencia, que se expresan por el docente dentro de su labor. En este sentido, si se cayese en la posibilidad de poseer información meramente acumulativa, sin generar redes de análisis colectivo que tengan por propósito construir una reflexión crítica y sustentada de aquellas condicionantes que se arrastran hacia la cotidianidad, se pudiese perder una parte vital de la transformación pedagógica; ello con la oportunidad de partir, por el contrario, de la conjugación de lo teórico con los actos concretos que trascienden

de una mera idealización como son las vivencias, los testimonios y hallazgos directos de la propia realidad o contexto educativo.

1.3 ¿A qué quería responder?

Después de tener clarificados los motivos y perspectivas del trabajo de indagación, me resultó importante plantear las problematizaciones sobre las cuales se orientaría el análisis posterior para que éstas funcionaran como un eje rector que permitiera no perder la delimitación de lo que quería investigar y revalorar, tales como:

- ▶ ¿Cómo son los dispositivos que implementa el colectivo docente en la escuela primaria para abordar la convivencia?
- ▶ ¿Qué propósitos docentes referentes a la convivencia orientan la ejecución de tales dispositivos escolares?
- ▶ ¿Qué obstáculos, condicionantes oportunidades y retos reconocen los docentes de la institución para consolidar una gestión de convivencia orientada hacia una Cultura de Paz en la dinámica escolar cotidiana?
- ▶ ¿De qué manera se puede contribuir a la problematización y resignificación de los dispositivos de convivencia en la escuela?

1.4 Propósitos de la investigación

La investigación tuvo como propósitos centrales los siguientes:

- Dar cuenta y reflexionar sobre los dispositivos del colectivo docente que configuran la dinámica escolar en relación con la convivencia en la escuela primaria donde se realiza el trabajo de campo.
- Conocer relatos docentes que permitan abstraer o reconocer situaciones concretas que propician y condicionan la disposición cotidiana que hacen de los dispositivos para la convivencia dentro de la escuela.

- Iniciar con la construcción de un proceso de resignificación de los dispositivos escolares para que su implementación se haga desde un punto de vista autónomo, innovador y congruente a un contexto situado a través del trabajo directo con docentes y alumnos. Así como proponer y recuperar nuevas experiencias de acción para el enriquecimiento, transformación y desarrollo de la práctica docente en relación con una Cultura de Paz desde el campo educativo.

1.5 Estado de las cosas

Construir el problema de investigación ha implicado hacer una revisión sobre aquello que se ha indagado sobre el objeto de estudio, para conocer con ello aportaciones hasta ahora vertidas y con ello contar una visión más amplia y enriquecida sobre la materia.

Algunos de los trabajos que se pretendía escudriñar en relación con la temática planteada en el presente trabajo, fueron aquellos que se centraran sobre prácticas y dispositivos de convivencia que se concretan en el espacio escolar a partir de investigaciones que se hubiesen realizado en la última década. Ante ello, se encontró una escasez de materiales que hablaran propiamente de la delimitación exacta de la temática, es decir de “dispositivos de convivencia”, pues las aportaciones investigativas respecto a Educación para la Paz y Cultura de Paz resultaron abundantes, pero giraban en otro ámbito de ideas que no empataban con la comprensión del objeto de estudio enfocado a una forma o propuesta concreta para gestionar la paz en la escuela primaria del sistema educativo mexicano. Sin embargo, se optó por rescatar aquellas aportaciones centradas en formas alternas o genéricas de concebir un dispositivo o mecanismo de convivencia escolar. Por otro lado, se optó por tomar en consideración aquellas contribuciones que se enfocaran en ejercicios y experiencias de paz como un mecanismo para la mejora de la convivencia escolar en el nivel básico escolar. Así, el panorama se pudo ampliar y finalmente se priorizó en investigaciones

enmarcadas en un nivel o programa de posgrado, así como en informes de experiencias desarrolladas dentro de espacios escolares en relación con la convivencia, la Cultura de Paz y la Educación para la Paz.

En primer lugar, se retomó la tesis de grado de Corona, Antonio (2002) bajo el título *Disciplina y violencia escolar: Dispositivos organizacionales y pedagógicos*. La misma toma relevancia puesto que se centra en el análisis puntual de dispositivo y lleva por una contextualización y descripción de los dispositivos que se implementan actualmente en la educación básica, en este caso la escuela secundaria, a través de un panorama histórico. Inicia por definir desde qué punto aborda la caracterización de dispositivo, en este caso desde las aportaciones de Foucault. Señala a su vez que el problema de la disciplina se presenta en una estrecha relación con el ejercicio de poder para preguntarse de esta forma cómo se ejerce el poder en las instituciones escolares, lo cual aporta elementos importantes para el análisis y entendimiento de los dispositivos como un medio de control y dominio en la institución educativa. Por otro lado, se enfatiza en la relación de saber y poder y la concepción de la misma escuela como dispositivo. Apela al abandono de la perspectiva dualista de la disciplina para arribar a la concepción tanto en la dimensión negativa (reprime, inhibe, limita, obliga) como en la positiva (síntesis de coacción y libertad). De esta forma, el autor analiza diversos dispositivos tales como el *panóptico*⁵, es decir, un modelo de vigilancia y control desde el ámbito arquitectónico, en este caso de los edificios escolares, como un mecanismo para provocar aislamiento e incomunicación; lo cual permite reflexionar sobre la trascendencia de elementos que pudiesen parecer producto de la casualidad y que, sin embargo, tienen una prevista razón de ser.

Dicha investigación es enriquecedora por aportar un panorama amplio y exhaustivo sobre los dispositivos escolares y su contextualización cronológica mundial. Sin embargo, la mirada se enfoca en la disciplina y no atiende como tal a

⁵ Abordado por Foucault (1973) desde las aportaciones de Bentham como el poder sobre el individuo desde la vigilancia a través de la forma arquitectónica de las instituciones.

un enfoque de convivencia o Cultura de Paz. Por otro lado, se distingue muy bien la vasta diversificación teórica y una escasa recuperación de relatos de actores escolares para reflexionar sobre sus propias concepciones y potencialidades. En este caso, el autor queda en un estado diagnóstico y no hay propuesta concreta de intervención.

Por otro lado, Vázquez (2013), en su tesis de maestría, desarrolla un trabajo de investigación-acción que se enfoca en una propuesta para el desarrollo de la autoestima en un grupo de docentes de educación primaria a partir de un taller formativo con la finalidad de sensibilizar y desarrollar competencias para la convivencia y la vida en sociedad de los alumnos. No se hace como tal un manejo de la noción de dispositivo, sin embargo, la autora hace una propuesta de trabajo en la que apela a la intervención docente como clave para el desarrollo de la convivencia desde un enfoque humanista, lo cual vendría a significar indirectamente una construcción de un dispositivo para la generación de un resultado, en este caso hacia el ámbito de la convivencia a través de la metodología de Investigación-Acción y el trabajo directo con los docentes.

En relación con el alcance de dicha propuesta de intervención, la autora expresa que uno de los hallazgos a los que se llega es el de la importancia de hacer extensiva la misma a la participación de todo el colectivo docente, padres y madres de familia, directivos, administrativos y alumnos; reflexión que pone de manifiesto el carácter inclusivo de la propuesta y la integración como una cualidad que le da fuerza al trabajo escolar. Por otro lado, la docente enfatiza el reconocimiento a la importancia de generar a nivel personal procesos de transformación como un elemento clave para no sólo ser facilitadores o ejecutores, sino mediadores y además fortalecer e incluir el trabajo con padres y madres de familia para el desarrollo de competencias para la convivencia en la escuela.

Así, las conclusiones que se vierten en relación con la experiencia de la intervención formativa en cuestión no poseen, como literalmente se expresa, un

carácter de definitividad, pues se alude a la metodología en mención como un proceso inacabado o en espiral que permite la generación constante de la reflexión y la reformulación. Lo que si resalta es la trascendencia del trabajo sobre la autoestima en los docentes como un medio sensibilizador y potenciador de procesos de cambio e innovación.

Ahora, otro de los trabajos que se rescata es el Abarca, Ana María (2014), denominado “Los docentes como constructores de prácticas de paz”; el cual es investigación base de una tesis doctoral de Estudios de Paz. En ella la autora hace un interesante recorrido que va desde la presentación de las bases teóricas de la propuesta que desarrollará, un recorrido o contextualización histórica sobre los estudios y la Educación para la Paz, hasta la presentación de la propuesta que hace y titula “Prácticas de Paz”, la cual, en palabras de la autora es “una invitación para los docentes a facilitar espacios de paz a través de las prácticas que se realicen en la educación, orientadas a ser prácticas de paz” (Abarca, 2014: p. 95).

Un elemento que enriquece el trabajo de esta propuesta es la caracterización y análisis que se hace acerca de los modelos de paz que se han propuesto por diversos autores como Novara y Ronda (1986), Hlcks (1999), Jares (1999); lo cual amplía el panorama para comprender cómo se ha pensado y desarrollado la intervención educativa a lo largo de la historia y cómo se complementan uno a otro para así buscar aquel que pueda responder a las características y requerimientos de la actualidad. De forma complementaria, la autora enfatiza de manera importante el enfoque socio-afectivo, el cual es proyectado como uno de los elementos esenciales para la Educación para la Paz en el que se retoma la experiencia vivida de las personas y el cual se caracteriza por el sentir, el pensar y el actuar.

Finalmente, se da arribo a la descripción de la propuesta motivo central del texto. En este caso se explicita que la misma se desarrolla en una escuela de la Ciudad de México y otra de Castellón, España. Entre sus características se destaca que:

está dirigida a los docentes para que éstos generen herramientas educativas de Educación para la Paz desde la perspectiva de la paz holística, es una propuesta flexible, abierta, participativa y transformada por los participantes y sus necesidades; se construye entre la teoría y la práctica a través de una metodología participativa, interactiva, reflexiva y vivencial; se llevan a cabo sesiones de intercambio con los docentes, no hay obligatoriedad de aplicación y los participantes adquieren libremente el compromiso con la propuesta.

Como reflexiones finales la autora arguye a la importancia de que teoría y práctica vayan de la mano para que las acciones sean transformadoras, la conformación de acciones en conjunto de diferentes actores para generar redes de transformación, la posibilidad del docente de ser constructores de espacios de paz, la importancia de difundir dichas acciones y la unión del docente como grupo que sirva como plataforma de transformación que lleve a la construcción de Prácticas de paz.

Esta investigación resulta de suma relevancia por varios motivos. En primer lugar porque la desarrolla una investigadora que se ha desempeñado como docente frente a grupo por más de una década en diferentes niveles educativos, desde primaria hasta universidad, situación que viene a ser garante de una amplia visión y apego a la realidad que se vive en la institución educativa, más allá de una idea prescriptiva con pretensión a concretar resultados sobre un estudio o suposición endeble que en ocasiones puede venir como un decreto de las altas esferas. De igual forma porque la misma reconoce en las prácticas de paz cambios y transformaciones en los estudiantes, pero primordialmente en el docente y el ser humano; lo que deja apreciar la mirada que contempla el trabajo, así como el valor y potencial que poseen las prácticas de paz en primer lugar en el sujeto en su condición humana, más allá de una institucionalidad y aleccionamiento.

Por último, Rodríguez, Lucía (2013) en su ponencia⁶ *Dispositivos de formación para la gestión de la convivencia en la escuela: El caso del programa “Contra la violencia, eduquemos para la paz”*⁷; aborda una investigación cualitativa con el propósito de profundizar en el análisis de los efectos formativos del dispositivo o programa de intervención mencionado, enfocado a una Cultura de Paz. Respecto a la metodología, se detalla que ésta se basó en la etnografía crítica, donde, para el trabajo de campo, se seleccionaron 10 escuelas de todos los niveles educativos en el Distrito Federal y en el que se utilizó la entrevista a profundidad y los grupos focales como instrumentos para la recolección de datos. En dicha investigación se resaltan los logros que los mismos docentes reconocen dentro del marco de su intervención basado en la propuesta. En palabras de la autora:

A partir de los indicios encontrados, la tesis de discusión que se construye en este texto nos sugiere pensar que la capacidad de los dispositivos de esta naturaleza para transformar la cultura de la violencia que nutre la convivencia cotidiana dentro del ámbito escolar, se encuentra condicionada por diversos elementos, entre los que destacan su potencialidad para problematizar las maneras de pensarse y comportarse frente a la violencia, si resulta ser significativo para la satisfacción de necesidades propias en sus ámbitos de actuación y si es una herramienta transferible para enfrentar situaciones cotidianas ligadas con hechos de violencia y con la construcción de una Cultura de Paz, en sus diversos ámbitos de vida y de acción. (Rodríguez, 2013, p. 1397,1398).

Respecto al dispositivo, se hace mención de algunas de sus asunciones y características como por ejemplo el que se hacía necesario promover la visibilización real y concreta oculta en múltiples expresiones cotidianas, la finalidad de construir una cultura de paz donde la diferencia y el conflicto sean expulsados

⁶ Trabajo preparado para su presentación en el Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa RIE-UANL. Eje temático: Educación, Sociedad y Cultura a. Violencia en las instituciones educativas. 28-30 de agosto de 2013.

⁷ El programa inició hace algunos años siendo impulsado por el Grupo de Educación Popular con Mujeres, la Administración de Servicios Educativos en el Distrito Federal y UNICEF México y surgió como una alternativa de educación para la paz, para intervenir en torno a la problemática de la violencia en las escuelas, llegando a ser aplicado en 1461 centros escolares de todos los niveles y modalidades de educación dentro del ciclo escolar 2005-2006. (Rodríguez, 2013:p. 1398).

como meros elementos disruptivos, el poder del lenguaje como herramienta para reestructurar el modo habitual de enfrentar la violencia, así como la estructuración del programa a través del diseño de ejercicios de sensibilización que permitieran vivenciar situaciones para promover el autoconocimiento y el conocimiento de otras personas a través de cinco unidades temáticas, las cuales agrupan competencias psicosociales básicas para la resolución de conflictos.

Por otro lado, se aclara la no pretensión de que un programa de esta naturaleza deba reducirse a la implementación dentro de una sola asignatura – situación que deja entrever el enfoque complejo y multidisciplinar que se contempla en la investigación –. Por el contrario, en palabras de la autora, invita a no pensar en una intervención simplista “tierna y melosa” para la eliminación de la violencia, sino tomar en consideración la sensibilización que permita vivenciar situaciones promotoras del autoconocimiento y el conocimiento de los demás. En la indagación se hace mención de un conjunto de competencias psicosociales básicas en las cuales se puede apreciar una carga socioafectiva para el manejo de conflictos, la cual es tomada en cuenta para el presente trabajo de indagación. Por otro lado, en el citado texto se retoman las dificultades e implicaciones que se presentan ante cualquier cambio y transformación que se quiera lograr, lo cual es “difícil asirlo”. De igual forma, se comparten hallazgos respecto al programa inscrito en el tejido institucional de la escuela, haciendo un especial énfasis en los efectos dentro de las relaciones de alumnos y profesores en el colectivo escolar en cuanto lo que concierne a la convivencia y la resolución de conflictos.

Otro de los elementos que resaltan son los efectos del dispositivo en cuanto a las formas en que los profesores van cuestionando la idea de disciplina centrada en el castigo e imposición hacia los alumnos, lo que lleva a probar nuevos modos de ejercer la práctica docente, pues los relatos que se recuperan expresan ideas como: “ya no grito tanto”, “he dejado de ponerles comentarios ofensivos en sus cuadernos”, “intentamos ya no sacarlos del grupo”. (Rodríguez, 2013, p. 1402).

En cuanto a las formas en que los docentes resignifican sus prácticas y concepciones se hace relevante que el trabajo rescata el hecho de que ellos mismos van encontrando pautas de reflexión para mirarse desde otra parada, ahora con mayor responsabilidad en su labor y reconociendo sus condiciones personales como factores que repercuten en su actuación:

“[...] me sentía enojada cuando no me obedecían [...] con el programa me da cuenta que pues eso me pasaba realmente por el estado de ánimo en que yo estaba; que ellos eran niños y que si me descontrolaban era porque yo no estaba bien” (Rodríguez, 2013, p. 1402).

Es como así, se hace un interesante análisis de las posibilidades que se van creando a partir de la resignificación de elementos de la convivencia como el poder de la palabra, el castigo, la tolerancia, el “poder mirar” y la introducción de nuevas estrategias para la comunicación y la resolución de conflictos, sin dejar en tomar en cuenta los desafíos en los que será primordial seguir profundizando.

Como se puede distinguir, los trabajos de investigación en cuanto a los dispositivos para la paz como tal no son abundantes y muchos de ellos se abordan en formas genéricas con un menor o mayor grado de contextualización dentro del espacio formal, escolar o institucional concreto. Sin embargo, las que se retoman para la presente indagación, empatan de una manera importante en el sentido de que son propuestas que tienen como finalidad el desarrollo de prácticas educativas para el desarrollo de ambientes de paz, no sólo en alumnos o en docentes, sino en conjunto entre actores diversos de una comunidad escolar.

CAPÍTULO II

HERRAMIENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Las herramientas teóricas y metodológicas elementales para el desarrollo de esta investigación son aquellas que implican las nociones en que se basan los ejes rectores, en este caso respecto a la práctica docente, el centro o institución educativa, la construcción de la convivencia y la perspectiva de paz. Por otra parte, situarse en la metodología correspondiente resulta ser también uno de los requerimientos vitales para dar forma al análisis y reconstrucción de los hallazgos que llevarán a una propuesta de intervención.

2.1 Convivencia escolar

En primera instancia se precisa establecer las definiciones y consideraciones pertinentes que giran en torno a la convivencia. Ello como una referencia para conocer bajo qué mirada se concibe a la misma y cómo será ésta abordada a lo largo de las fases de la investigación e intervención posteriores.

Para conocer qué conceptualizaciones se han construido en relación con la convivencia, se recurrió a diversas referencias. En este sentido, se encuentra que hay una amplitud relativa de textos que hablan sobre implicaciones de convivencia escolar, cómo abordarla, qué considerar, etc. Sin embargo, no resulta tan sencillo encontrar qué se entiende como tal sobre la convivencia escolar.

En un primer momento se recurre a las definiciones más básicas. Por ejemplo, la Real Academia Española (RAE, 2015) expone que *convivencia* se refiere a “Acción de convivir”, y *convivir* como “Vivir en compañía de otro u otros”.

Por otra parte, para autores como Ianni y Pérez (1998), convivencia puede ser “vivir con”, “vivir acompañado”, “vivir en compañía de otro u otros”, “cohabitar”,

“vivenciar con” (p. 47) y la misma caracterizada con elementos tales como: “la convivencia es un intento de equilibrio entre lo individual y lo colectivo y entre el deseo y la ley”, “la convivencia no se puede separar del conflicto, “Para construir convivencia se requiere: -disposición para el diálogo, - participación, - trabajo en equipo, - saber delegar, - comunicación, - búsqueda de consenso, - confianza, - reconocer el autoritarismo” (Ianni y Pérez, 1998, p. 140).

Por supuesto, dichas ideas no resultan suficientes para dar solidez a uno de los cimientos en que se basa la investigación, es decir, la convivencia y su naturaleza desde el campo educativo; pues éstas eran muy limitantes y reduccionistas al acto de compartir un mismo espacio, o bien, a su mera caracterización básica. En este caso, es patente la necesidad de ir más hacia el engramado complejo de la misma y considerar aportaciones que se enfoquen en la convivencia como objeto de estudio, como un proceso, más que como un estado.

Bajo dicha pretensión es como se escudriñan propuestas especializadas y se encuentra que convivencia, en el ámbito escolar, puede ser:

Entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de una comunidad (en este caso la educativa), y en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles estatus y poder. La convivencia tiene una connotación de valor positivo para la cooperación. (Ortega, Rosario. et. al., 2008, p. 128)

A partir de este orden de ideas podemos empezar a percibir que convivir no se limita a la compartición de un espacio, sino que aparecen implicaciones complejas vistas como procesos y no productos acabados. Por otro lado:

Hemos definido la convivencia como “acción de vivir con otros, compartiendo actividad y diálogo, bajo el entramado de normas y convenciones de respeto mutuo, comprensión y reciprocidad ética” (Ortega y Martín, 2003) y a la convivencia escolar como el ecosistema humano que permite la actividad

educativa cuando la red de relaciones interpersonales se pone al servicio del aprendizaje y el desarrollo de todos los integrantes de esa comunidad. (Ortega, Romera y Del Rey, 2010, pág.34).

En este caso se aportan valores concretos como el respeto y la comprensión. De igual forma, se definen implicaciones con mayor precisión, dirigidas al ámbito educativo y el aprendizaje, lo cual ayuda a fortalecer las herramientas a desarrollar en la labor de indagación y en el diseño de una alternativa para la gestión de la convivencia en el campo de estudio. Ahora bien, el Ministerio de Educación de Chile puntualiza:

Entendemos por convivencia escolar la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de alumnos y alumnas. Esta concepción no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción (MINEDUC, 2004, p. 7).

Dichas aportaciones enriquecen el panorama de lo que se viene a comprender en torno a la convivencia escolar, pues dan elementos puntuales sobre las implicaciones de la misma. Ello permitió en momentos posteriores, el diseño de una intervención en congruencia con los principios de una convivencia más allá de cohabitar un mismo espacio. De esta forma, se resalta que en las mismas definiciones se alude a las condiciones que se precisan para la convivencia, a una formación que exige el desarrollo ético y moral, a una movilización de habilidades y valores, a una mirada dialógica de construcción del ser a partir de la colaboración y, oportunamente, una responsabilidad compartida entre los miembros de la escuela. Esta complejidad permite sentar los principios básicos que guiarán la labor de resignificación e innovación de los dispositivos para la convivencia escolar.

Además de explicitar los elementos que dan pauta a la convivencia escolar, se puntualizan fines que la misma puede contemplar. En este sentido Aristegui, et al (2005) expone que, además de poseer una dimensión instrumental (por ser funcional para el logro de aprendizajes de calidad), existe una dimensión valórica (por ser en sí misma un fin formativo en cuanto posibilita la construcción de personas críticas, creativas, reflexivas y situadas, capaces de contribuir con el desafío de transformación de la sociedad). De esta forma, se podría comprender y atender las preocupaciones docentes en cuestión de lograr que los aprendizajes de los alumnos sean de calidad, sin que ello implique la minusvaloración de conocimientos, habilidades y destrezas para la convivencia.

Por otro lado, se vuelve importante tener en cuenta que:

La convivencia alude al proceso explícito e implícito que garantiza el bien común y la vida en democracia dentro de la escuela [...] el lado más explícito está relacionado con la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen en el centro escolar y la propia gestión de las normas que rigen la vida en convivencia; un proceso que sólo tendrá éxito si todos los implicados en la comunidad educativa participan en este proyecto común. La parte implícita está determinada por los aspectos de carácter psicológico, los cuales abarcan tres ámbitos básicos: aprender a conocerse y valorarse a uno mismo, alcanzando un grado suficiente de autoestima; aprender a ponerse en el lugar del otro, comprendiendo su punto de vista; y saber relacionarse con los demás de manera efectiva, manteniendo interacciones positivas basadas en la solidaridad, la tolerancia y el respeto mutuo. (Ortega, Romera y Del Rey, 2010, p.34-35)

A la par de tener en cuenta estas importantes aportaciones, resulta paralelamente indispensable pensar en la convivencia no sólo en un ámbito romántico, pues, así como involucra las condiciones necesarias positivadas para su construcción, sería preciso no perder de vista aquellos elementos que la pueden obstaculizar y que, de manera inherente, vienen a representar un factor condicionante en la intervención educativa del docente y la formación del educando. Dicha afirmación

se concreta bajo la premisa que explica que, si bien la convivencia escolar ha tenido un surgimiento como un constructo de connotación positiva, “no significa que no se deba prestar atención a los problemas que la enturbian y obstaculizan, tales como los conflictos resueltos de manera violenta, el abuso del poder, la intimidación o la exclusión social” (Ortega, Romera y Del Rey, 2010, p. 35).

De esta postura es como se da fundamento al tejido que va dando desarrollo a la presente investigación, pues si bien, se parte del análisis de la convivencia con base en sus implicaciones, se desarrollan a la par reflexiones sobre la violencia, el conflicto y la Cultura de Paz como medio para el desarrollo personal, colectivo y social. Lo que se enriquece con el aporte de Ortega (2008) al referir que los conflictos, violencia y bullying alteran y pervierten la convivencia escolar y, por su parte, el acoso, la intimidación, el abuso de poder, la exclusión social y los malos tratos entre iguales son una forma de vinculación perversa que destruye la esperable reciprocidad moral; situación que, para Ortega, Romera y Del Rey (2010), “dota a este fenómeno de una dimensión moral que habrá que tener en cuenta a la hora de diseñar los modelos de intervención educativa para su prevención” (p.37). Es decir, se prevé desde este momento el abordaje de procesos de formación por parte de docentes y alumnos para poner en crisis las concepciones y formas de actuación que inciden en la configuración de la dinámica de convivencia escolar.

En dicha labor puede ser una opción la propuesta de Ortega, Romera y Del Rey (2010), que propone un proyecto en el que se vean reflejados distintos niveles: currículo, relaciones interpersonales, actividades escolares y alfabetización emocional; pues en sus palabras “aunque a nivel teórico la necesaria educabilidad socio-afectiva de los aprendices ya es reconocida, en la práctica diaria educativa el camino por recorrer aún es largo” (p. 41).

2.2 Cultura de Paz

Ahora bien ¿cómo se estaría pensando la convivencia en este proceso de problematización e innovación? En este caso, en la propuesta para el desarrollo del dispositivo innovador para la convivencia escolar, se concibe como vital establecer un pilar sólido que pueda dar pauta a la mejora de la misma con trascendencia y congruencia en función de la condición humana de los sujetos. En este caso, el pilar central se piensa en relación con la Cultura de Paz.

Para iniciar con el abordaje de la misma, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) orienta a la concreción de una labor enfocada a la construcción de una Cultura de Paz a partir de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz⁸. Ésta presenta en primer lugar una declaración que sirve como guía esencial para la instalación de los elementos necesarios en los ámbitos social, educativo y político que permitirían el logro de los propósitos establecidos. En segundo lugar, se expone un programa de acción con directrices que instruyen a los diferentes sectores sociales a lograr la concreción de los ideales señalados en cuestión de paz.

Como un aspecto fundamental de atención se resalta el hecho de clarificar como principio lo que se conceptualiza como Paz y Cultura de Paz. Enfatizando en este caso que la primera “no sólo es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos” (UNESCO, 1999: p. 2). Así, el concepto de paz que en esta declaración se maneja, otorga sustento para la labor que se llevará en la propuesta de intervención como una alternativa para la gestión de la convivencia basado en un enfoque alejado de la paz armada, no como la mera ausencia de conflictos.

⁸Declaración Y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, 6 de octubre de 1999 en la 53^a Asamblea General de la ONU. A/RES/53/243.

En cuanto a lo que se viene a verter en relación con la Cultura de Paz, se resalta la trascendencia y amplitud que se le otorga a esta forma de vida que se pretende lograr como un medio para el desarrollo integral del ser humano. Retomando de esta forma elementos esenciales:

Una Cultura de Paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación. [...] El respeto pleno y la promoción de los derechos humanos y libertades fundamentales. El compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos. Los esfuerzos por satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente. El respeto y la promoción del derecho al desarrollo. El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres. El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información. 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. (UNESCO, 1999, p. 2-3).

Por otro lado, la UNESCO, en la Declaración de Tashkent (1998)⁹, especifica que la Cultura de la Paz:

- a) una cultura de la armonía social y del compartir, fundada en los principios de libertad, justicia y democracia, de tolerancia y solidaridad,
- b) una cultura que rechace la violencia y que procure prevenir las causas de los conflictos en sus raíces y dar solución a los problemas mediante el diálogo y la negociación,
- c) una cultura que garantice a todos el pleno ejercicio de todos los derechos y los medios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de su sociedad".

⁹ Adoptada por el Consejo Ejecutivo de la UNESCO en su 155a reunión en Tashkent, República de Uzbekistán, el 6 de noviembre de 1998. Versión digital en: <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/tashkent.htm>

Al profundizar sobre estas implicaciones acerca la Cultura de Paz, se puede rescatar y apreciar la trascendencia de la misma en la labor que se requiere desarrollar por parte del educador en la cotidianeidad, en este caso, dentro del ámbito pedagógico. Primero por el hecho de la exaltación de los valores y actitudes como una parte imprescindible de dicho proceso de formación, así como por la trascendencia en la incorporación del diálogo, la democracia y la cooperación como una forma de convivencia y resolución de conflictos, la promoción de los Derechos Humanos y la igualdad entre hombres y mujeres. En este sentido, se denota inminentemente la exigencia y necesidad de una intervención ineludible a las problemáticas sociales, pues en ésta, como en otras declaraciones se expresa y hace evidente la preocupación que se mantiene en relación con el desarrollo humano en la integración de sus diferentes esferas. Pero este cúmulo de intencionalidades requiere de una movilización concreta de esfuerzos promovidos por la sociedad en general para hacer que las pretensiones y resultados no queden en un estado de esterilidad que perpetue las problemáticas con un agregado que vendría a ser una serie de discursos de que se están atendiendo y que por tanto sólo faltaría estar a la espera de su cumplimiento e implementación.

Cabe destacar que la mencionada Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, tiene al día de hoy más de una década de vida y que ésta expresa una clara intervención del ámbito educativo como requerimiento para el seguimiento de una Cultura de Paz. Aunque, si bien las medidas que se estipulan en este documento se han instruido paulatinamente en los centros educativos, la Cultura de Paz en educación primaria no se ha manejado como un proyecto completo e íntegro, sino a través de una fragmentación curricular y a cuentagotas de acuerdo a lo que las reformas van agregando a los programas de estudio, es más, el propio concepto de Cultura de Paz no se presenta de manera contundente en la programación escolar, a pesar de que no es una novedad. En este contexto, se considera pertinente y urgente que este tipo de declaraciones y pautas de acción con alcance internacional se visibilicen en todos los espacios e

instituciones que conforman nuestro país y de esta forma evitar acceder a una intervención tardía y con falta de fuerza.

Por ejemplo, al seguir de cerca la intervención pedagógica desde el ámbito curricular, desde hace varios años han surgido alternativas muy enriquecedoras en el diseño de actividades escolares a través de un Paradigma Transversal atendiendo a aprendizajes tanto educativos como sociales, en este caso sobre problemáticas cotidianas que son propias del contexto del alumno en los ámbitos micro y macrosocial con estrategias con una base ética y moral. Sin embargo, este tipo de intervención ha quedado también como una actividad que se ha desvirtuado de sus principios esenciales, considerando a la misma como la acción de “mezclar” y “agregar contenidos” de diferentes asignaturas a una misma temática que, en muchas ocasiones, no potencia el tratamiento de problemáticas sociales relevantes. Así, es posible darse cuenta de que, por desgracia, los paradigmas integradores y potencialmente propicios para la evolución ética y educativa de la sociedad (ya sea a manera de globalización, interdisciplinariedad o transversalidad) hasta el momento no se han implementado de manera congruente y efectiva en la educación institucional del país, es más, ni el arriesgue a nuevas metodologías se ha intentado llevar; a pesar de que la legislación internacional evoluciona constantemente.

Bajo la idea de Fernández (1996), en que subraya que las políticas educativas deben prestar atención también a aquellas exigencias derivadas de los apetitos culturales de la sociedad del bienestar para cuya satisfacción no alcanzan los recursos de que dispone el Estado; pues “son cada vez más los ámbitos (científicos, culturales, tecnológicos, educativos, de salud, formativos, etc.) que requieren una atención prioritaria de la sociedad” (p. 13); sería conveniente entonces, reflexionar sobre la aún precariedad de los esfuerzos y legislaciones en materia educativa, pues, si bien, los logros pueden ser importantes, es evidente también que el desarrollo y fortalecimiento tangible del tejido social ha quedado como un ideal aún muy lejos de una transformación democrática, incluyente y

sustancial que involucre todos los campos y esferas de la vida humana; lo que hace como requerimiento una orientación de la política educativa que pueda restituir la fuerza de esa dimensión.

En otro sentido, se vuelve igualmente relevante el hecho de afirmar el requerimiento de un trabajo conjunto, no sólo de los gobiernos, sino de los sectores sociales, públicos y privados para la conformación y desarrollo de una Cultura de Paz, como expresa la UNESCO (1999) “La sociedad civil debería participar en los planos local, regional y nacional a fin de ampliar el ámbito de las actividades relativas a una Cultura de Paz” (p. 5). Esto me resulta esencial puesto que, a mi parecer, el espacio escolar no debe ser exclusivo para el tratamiento de los asuntos socioculturales que requieren de la participación de otras esferas, tales como la familia, la comunidad o el Estado. Más bien, la institución escolar pudiera ser uno de los mecanismos capaz de generar alternativas innovadoras a la reconstrucción de las formas de convivencia sin caer en la tradición, el dogmatismo o la prescripción. Jares por su parte expresa que la educación para la paz es:

Un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia. (Jares, 1999, p. 124).

En este caso, con la aportación del autor, se apoya la postura de crear mecanismos y dispositivos creativos desde el puntero pedagógico que supere la improvisación y la reproducción para que se signifiquen caminos diferentes y congruentes con los ideales a nivel global; además de la exaltación del ámbito socioafectivo como un medio para la construcción de dicha cultura de paz para la actuación congruente de los sujetos en su realidad.

De igual manera, se retoma la premisa de la UNESCO (1999), en cuestión de que “La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una Cultura de Paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos” (p. 4). Con ello, al tener en consideración a la escuela como indispensable, mas no exclusiva, para la formación sobre una Cultura de Paz, se abre un gran panorama de posibilidades que los profesores podemos y debemos aprovechar efectivamente para el desarrollo del ser humano sobre su vida y sobre su mundo; exaltando la dignidad que involucra el apego a los derechos humanos como garantes de una evolución social y cultural.

2.3 Práctica docente

Una de las implicaciones en las que se trabaja en la indagación es la práctica docente, en este caso en el ámbito de la convivencia escolar. Pues, si bien se enfoca la atención a los dispositivos de intervención, se considera indispensable el análisis de las prácticas que configuran y dan forma a dichos dispositivos. En este caso se define a la práctica docente como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 21)

Así, se logra comprender la interacción de los actores mencionados como agentes indispensables y en todo momento presentes en la configuración de una dinámica escolar precisada en un tiempo y espacio. A partir de ello, se requiere también analizar a profundidad el papel que juegan los elementos que delimitan lo que, desde las autoras, se concibe como práctica docente.

Otra de las aportaciones que los autores dan, va en el sentido de los vínculos que se entretajan en el espacio escolar, es este caso, al expresar que “La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 22).

Premisa que adquiere lógica porque, a pesar de que el objeto de estudio se enfocó en un primer momento hacia el acercamiento y trabajo con docentes, ineludiblemente se presentó la oportunidad de abrir el trabajo de campo con otros actores como el alumnado y las autoridades institucionales. Lo cual dotó de una mayor riqueza en cuanto a relatos, experiencias y concepciones sobre el ámbito de la convivencia escolar.

Los mismos autores precisan un conjunto de dimensiones de la práctica docente: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral. Las cuales vienen a significar un fundamento requerido para la comprensión de la complejidad en la dinámica escolar donde se realiza el trabajo de campo, pues a lo largo de la indagación se contempla una configuración tal donde intervienen diferentes ámbitos de la práctica docente, desde la caracterización personal de los sujetos involucrados, la dinámica institucional del establecimiento escolar, las relaciones sociales entre alumnos y docentes, la dinámica de aprendizaje y, por supuesto, la carga valoral de los sujetos en la toma de decisiones y pautas de actuación. De igual forma, la relevancia de la comprensión de las dimensiones a su vez recae en que, en el trabajo de indagación se analizan las condiciones que potencian y obstaculizan la disposición de dispositivos de convivencia, las cuales pueden partir desde el ámbito individual para trasladarse a la configuración del actuar en el ámbito colectivo.

2.4 Institución educativa

Por supuesto, también se vuelve pertinente abordar el análisis de lo que viene a significar el espacio o el campo donde se desarrolla la labor cualitativa, en este caso, la institución educativa.

La conceptualización de institución educativa se aborda en un primer momento partir de lo expuesto por Señoriño y Bonino (2005) de una manera polisémica. Los autores detallan la institución desde el carácter ofensivo (un edificio como cualquiera de la ciudad con elementos característicos como un cartel con el nombre de un personaje ilustre), negativo (lugar donde no sucede lo contrario a lo educativo), inmanente (sitio donde se concretan metas educativas bajo principios de eficacia y eficiencia), contextual (sitio donde los agentes son pasivos donde se privilegia la difusión de la ideología hegemónica que atraviesa todo el plexo cultural y social), nominal (o definición de diccionario, desde la Real Academia como cada una de las organizaciones de un Estado o Nación, en el caso educativo la deducción de una educación jurídicamente reconocida y reglada), normativa (fenómeno educativo con idealización hacia el futuro con tintes de utopía), esencialista (definición redundante y presuntuosa, es decir, institución que educa), finalmente la propia propuesta de los autores, la definición dinámica (perspectiva lógica, crítica y hermenéutica, abierta a las redefiniciones).

Sin embargo, otra de las aportaciones que permite un acercamiento a mayor profundidad a la noción de institución, en cuanto que las instituciones:

Se expresan como normas – escritas o no, que pueden o no concretarse en organizaciones específicas –, como valores, imágenes, representaciones, en definitiva, códigos externos e internos que ordenan globalmente el funcionamiento de un conjunto social determinado, estableciendo un marco regulador del comportamiento colectivo y del requerido a cada individuo que lo conforma. Como tales, son formas culturales ideadas por los hombres a lo largo de su historia, para resolver los diferentes problemas que se les fueron presentando en la vida en

sociedad [...] La institución escuela es una norma, un valor, un conjunto de imágenes y de significados, un marco dentro del cual las cosas son y se hacen de determinadas maneras, aceptadas y protegidas por el grupo social al cual representa. (Yentel, 2006, p. 11-12)

Por otro lado, Gómez (2003) indica que las instituciones educativas son espacios no necesariamente armónicos; arenas en donde se registran conflictos y contradicciones entre alumnos, maestros, directivos y padres de familia involucrados en ellas; las funciones establecidas y organizadas al interior de la institución no siempre operan en un nivel de complementariedad o de apoyo recíproco.

Así, al complementar las aportaciones anteriores, es posible extraer una perspectiva general acerca del qué y por qué analizar la institución –en este caso escolar– como edificio, fenómeno, agente educador, perspectiva y –desde el ámbito del conflicto– también como espacio de tensiones. Además de que se van desarrollando elementos clave para la comprensión de lo que será la intervención dentro de una institución escolar con todo y los significados que se entretajan en ellas como agentes de regulación del comportamiento de los actores que participan directa e indirectamente en ella.

2.5 Perspectiva metodológica

Para poner en marcha la presente investigación se recurrió a la perspectiva metodológica cualitativa. De este modo, en la metodología empleada para llevar a cabo dicho trabajo, se utilizaron herramientas tomadas de la etnografía – en este caso la observación y la entrevista– como un cimiento para establecer un primer acercamiento a partir de la estancia continua en campo, ya que se tuvo en consideración que dicha:

Sigue siendo básicamente una metodología interpretativa-descriptiva, fundamentada en la observación, la entrevista, la estancia prolongada del

investigador y la recolección de documentos, cuya misión primordial es dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes, y la “cultura” de determinado agrupamiento humano, institución o proceso social. (Levinson, Sandoval y Bertely, 2007, p. 825)

Es así como esta caracterización da respuesta a los requerimientos que se plantean en los propósitos antes expresados. Como se ha dicho con anterioridad, en la presente indagación se hacía pertinente una descripción del conocimiento local sobre la cultura escolar, que en este caso giraba en torno de las formas de gestionar la convivencia, para lograr con ello una interpretación de significados que pudiera llevar a la comprensión y resignificación del objeto de estudio. En consideración a este tipo de acercamiento se contempla que:

Una manera de comprender mejor los propios mundos en relación con los otros. [...] Lo que se hace es documentar lo no documentado de la realidad social [...] en las sociedades modernas lo no documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente. [...] Para dejar testimonio escrito, público, de las realidades tanto cercanas como lejanas. [...] El producto del trabajo analítico es ante todo una descripción. La delimitación del lugar en que se hace un trabajo etnográfico no reduce necesariamente el alcance de los resultados del estudio, pues los procesos descritos pueden ser observados en otras localidades, donde asumen formas y significados propios. [...] La interpretación de significados locales no es un momento final, sino un proceso continuo e ineludible. [...] El antropólogo construye conocimiento. (Rockwell, 2009, p. 20-23)

En este caso, una de los menesteres que se reconoció durante el proceso de acercamiento al campo fue, precisamente, documentar lo no documentado, aquello que se había naturalizado en la cotidianeidad de la jornada escolar y que para el colectivo docente podía resultar familiar o normal como para que valiera la pena de ser estudiado o “puesto en tela de juicio”. Ese fue uno de los empeños que tonificó esta labor investigativa, pues para ciertas personas pudiese resultar una actividad infructuosa el ánimo de describir una jornada escolar, de recuperar

los relatos del docente, de plasmar lo acontecido en la institución escolar, de escribir lo tal vez “ya muy sabido” por cualquier docente. Sin embargo, en esta tarea fue primordial atender al rigor epistémico requerido, el análisis crítico e interpretativo de la cultura soterrada de la institución y la construcción de conocimiento como vía para resignificación de esquemas.

Se hace preciso resaltar sobre la flexibilidad de tal trabajo cualitativo en cuestión de las contribuciones que exponen:

No requiere de un diseño extensivo previo al trabajo de campo, como las encuestas sociales y los experimentos, las estrategias e incluso la orientación de la investigación pueden cambiarse con relativa facilidad, de acuerdo con las necesidades cambiantes requeridas (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 38).

Precisamente por necesidad de la propia investigación y sus proyecciones previstas, en esta senda se optó en un segundo momento por acudir a la investigación-acción como medio para la transformación de los propios esquemas, la cual es una aportación de Lewin hacia el trabajo de las ciencias sociales, definida por él mismo como:

Una forma de cuestionamiento autoreflexivo que llevan a cabo los propios participantes con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de las situaciones, de la propia práctica social educativa con el propósito también de mejorar el conocimiento de dicho actuar y las situaciones en las que la acción se lleva a cabo. (Lewin, 1946)

Como menciona Latorre (2003) “La investigación-acción se utiliza con gran variedad de usos y sentidos, no disponiendo de criterios concretos para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas que la reclaman para sí” (p. 23). Por esta razón, se hizo importante acotar definiciones, consideraciones y metodologías a aquellos elementos que se circunscribieran a la mirada y propósitos de este trabajo de indagación y centrarse en una labor reflexiva y

transformadora en los ámbitos personal y colectivo, pues, en la idea de crear redes de aprendizaje y resignificación, se tuvo la proyección de que la intervención no se redujera a un estado descriptivo, sino reflexivo y transformador de la realidad. En este sentido, Latorre (2003) la expresa como “un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan” (p.23). Situación que era imprescindible para el equipo de aliados que participó en la investigación, es decir, dotar de autonomía al colectivo en la toma de decisiones en cuanto al desarrollo de libertades y sentido de conciencia se refiere, para adquirir protagonismo en los procesos de reformulación de las prácticas instituyentes dentro del espacio educativo y superar con ello condicionantes o limitantes que se reconocen como un obstáculo para la innovación de la práctica y los dispositivos de convivencia.

Es así como se asiente como una oportunidad dentro del proceso de indagación lo que Boggino y Kristin (2004) afirman, es decir, que la investigación-acción ofrece lo requerido para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia en éste ámbito; pues conlleva a etapas de evaluación o reflexión crítica encaminadas a una indagación profunda sobre hechos observados e interpretaciones de los sujetos involucrados; implica indagar acerca de las percepciones, supuestos y creencias de uno mismo y cómo éstos afectan la manera de interpretar la práctica y la manera de actuar. Por otra parte, los autores expresan que la complejidad de la sociedad, la cultura, las instituciones y los fenómenos sociales como la violencia requieren desentrañarse del propio marco de referencia y conocer otras perspectivas, para autoevaluar los propios sistemas de creencias, valores, pautas culturales, actitudes y conductas; con ello desentrañar a su vez los supuestos que subyacen a todo ello. De esta forma, amplían los autores, en la construcción de la convivencia escolar, los docentes se ubican en la necesidad de indagar lo previo de los alumnos, pero fundamentalmente las propias acciones en su labor diaria y el modo cómo éstas influyen en la convivencia. Se propone como alternativa para

dicha construcción generar instancias de *reflexión crítica*¹⁰ de la práctica docente a partir de la problematización, el intercambio de puntos de vista, la negociación de significados, el descentramiento de los propios parámetros y la aceptación de la diferencia.

Tales consideraciones fueron un parteaguas para el diseño y seguimiento de las fases del trabajo de indagación, pues uno de los fundamentos que se plantearon sobre la misma fue recuperar los esquemas de concepción y actuación de los profesores que conformamos el colectivo escolar de la institución donde se indaga; ello en relación con las formas de relación y convivencia entre sus actores, su influencia en la dinámica institucional y su trascendencia para la toma de nuevas decisiones para la intervención cotidiana.

Con ello, se planteó la pertinencia para que, como una de dichas fases, se desarrollara una propuesta de intervención desde el punto de vista innovador, lo cual requería que la misma no emergiera como un producto nacido de la improvisación. Por tanto, se planteó como antecedente la ocasión para dar paso a una reflexión crítica al generar un grupo de aliados que desarrollara entre sí los principios y fundamentos que serían clave para la resignificación de los esquemas propios.

Es conveniente generar los espacios para trabajar deliberada y sistemáticamente con el equipo de educadores para avanzar en la construcción del grupo, de los acuerdos y, por añadidura, en la construcción de la convivencia, en principio entre los directivos y docentes y, posteriormente, a partir de la puesta en acción de propuestas estratégicas, entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos (Rosekrans y Boggino, 2007, p. 60).

¹⁰ La reflexión crítica supone el cuestionamiento de los propios supuestos y no sólo el intercambio de puntos de vista. Conlleva contrastar los propios supuestos con lo real e indagar los fundamentos y las concepciones que sustentan y dieron origen a dichos supuestos, sean de orden religioso, ético, ideológico, epistemológico, psicológico, etc. (Boggino y Kristin, 2004).

En este caso, la propuesta de intervención trabajada se ubicó precisamente a partir de la interacción entre docentes y la necesidad de trasladar las nuevas experiencias hasta los alumnos con el propósito de mejorar los canales de comunicación, las formas de gestión de convivencia y el desarrollo de habilidades socioafectivas, por tal razón se presentó como relevante la premisa de que:

La investigación-acción se ubica como una idea directa para construir lazos sociales y convivencia, reflexionar críticamente sobre la práctica educativa y pedagógica, y tender a prevenir hechos violentos (simbólicos y físicos) en el ámbito escolar, a partir de producir cambios en la propia práctica (Rosekrans y Boggino, 2007, p. 60).

Por último, y antes de transitar a la concreción del proceso metodológico desarrollado, se considera oportuno puntualizar la idea de colectividad que se manejó a lo largo del proceso de investigación y acción:

Se trata de una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos. Refuerza y mantiene el sentido de comunidad, como medio para conseguir “el bien común”, en vez de promover el bien exclusivamente individual. No debe confundirse con un proceso solitario de “autoevaluación” en relación con determinadas concepciones individuales del bien. (Lewin, 1947, citado por Elliott, 1990, p. 95)

Consideraciones que refieren a la trascendencia de la investigación desde la colaboración y la puesta en común entre los participantes para generar el bien en colectivo, superando una concepción unitaria o individual en los procesos de investigación y de acción, lo que deja de manifiesto el requerimiento de redes de quehacer pedagógico como un elemento para la innovación, en este caso de los dispositivos de convivencia.

Dicha perspectiva se consideró congruente con los propósitos de investigación por su carácter cualitativo, al enfocarse en el recogimiento y análisis sensible de los datos desde una postura participante, abierta y dinámica que busca no universalizar o estandarizar los hallazgos.

Es así como se da paso ahora sí a clarificar las fases en que se desarrolló la presente investigación, es decir: 1) Diagnóstico, 2) Diseño de la estrategia de intervención a partir de un análisis institucional y 3) Evaluación y seguimiento de la experiencia.

Para la fase de diagnóstico se detallan a continuación las particularidades que sobrevinieron en torno a las herramientas que se utilizaron:

- **2.5.1 La Observación participante.**

Teniendo en cuenta que Tarrés (2001) expone que la observación participante permite recoger aquella información más numerosa, directa, rica, profunda y más compleja para intentar mirar desde dentro los fenómenos e integrar el punto de vista de los nativos; se logra reconocer en esta actividad una constante que guiará la investigación con la finalidad de recoger, sistematizar y valorar información que permita realizar análisis en función de la adhesión a un escenario objeto de estudio con perspectiva etnográfica para recuperar situaciones relevantes y complejas de la cotidianidad.

Para registrar los acontecimientos y hallazgos que se suscitaron en la jornada cotidiana, para un posterior trabajo de análisis e interpretación que complementó la información que se obtuvo de las entrevistas, se elaboraron registros escritos con ejes enfocados a la convivencia y las prácticas docentes que la configuran.

2.5.1.1 Sobre las observaciones participantes

Las observaciones se llevaron a cabo durante aquellos momentos en que podía percibir cómo era la convivencia entre alumnos y docentes en general, es decir, cuando en un mismo tiempo y espacio interactuaban alumnos de todos los grupos y los docentes del plantel. Ello se consideró pertinente por el interés de recoger datos acerca de la convivencia en un sentido más amplio y colectivo; observar cuál era el papel que jugaban los niños durante la interacción a nivel escolar y cuál el del profesor, más allá del que desempeña de manera individual dentro de su propio grupo de alumnos. De igual manera, interesó conocer, por supuesto, las prácticas que los profesores de la escuela concretan más allá del discurso ante situaciones reales y emergentes.

Los principales eventos de observación fueron los recesos escolares, las ceremonias cívicas así como aquellos eventos especiales y conmemorativos instituidos en la cultura escolar; ello porque en dichos momentos es cuando se observaba la confluencia de los actores escolares ante situaciones de convivencia que podían dar cuenta de las relaciones interpersonales, las formas de comunicación, los valores desplegados y las previsiones de autoridades, docentes y alumnos respecto a las formas de actuación de los otros.

De forma esencial, resultó fundamental también registrar observaciones recogidas en las reuniones mensuales de Consejo Técnico Escolar (CTE), puesto que en éstas se extiende una serie de actuaciones y toma de acuerdos en función de la dinámica de convivencia, expresando una serie de expectativas con carga valoral sobre los alumnos y el papel del docente. En éstas se tratan los asuntos de la escuela con una mayor profundidad, se comparten experiencias, ideas, propósitos, ideales, estrategias, temores y hazañas que se viven en la labor; situación que fue trascendente para reflexionar sobre lo que se espera, lo que se hace y lo que se valora dentro de los ambientes de convivencia que se generan al interior de la escuela.

Adicionalmente se realizaron registros a docentes que permitieron la observación de su intervención en relación con los alumnos dentro del aula, ello con el afán de enriquecer los elementos y hallazgos sobre las situaciones que conciernen a las formas de manejar la convivencia por parte de los docentes y el impacto entre lo escolar y lo áulico. Por último, se registraron también algunos momentos de clases propias (del investigador), pues se presentaban de forma espontánea relatos emitidos por alumnos, los cuales que daban cuenta de algunas de sus concepciones y preocupaciones en cuestión del desempeño y expectativas de los profesores hacia ellos, lo cual tenía una carga notoria sobre las condiciones tanto favorables como adversas para el desarrollo de una formación para la paz.

A continuación, se refiere la relación de registros de observación obtenidos:

Instrumento	Espacio donde se desarrolla
OP1CT	Consejo Técnico Escolar
OP2RC	Recreo
OP3RC	Recreo
OP4SC	Salón de clases 5° Grado
OP5CP	Salón de clases y patio (Educación Física)
OP6SC	Salón de clases (Inglés) 5° Grado
OP7EE	Festival (Conmemoración Revolución Mexicana)
OP8CP	Clase propia
OP9CP	Clase propia
OP10CT	Consejo Técnico Escolar
OP11RC	Recreo
OP12RC	Recreo
OP13RC	Recreo
OP14EE	Festival (Fiestas decembrinas)
OP15SC	Salón de clases
OP16CT	Consejo Técnico Escolar

- **2.5.2 Entrevista a profundidad**

Partiendo de la precisión que hace Ruiz e Ispizúa (1989) donde mencionan que la entrevista a profundidad involucra un esfuerzo de inmersión en colaboración con el entrevistador que asiste activamente en un ejercicio de representación cuasi teatral heterogéneo y holístico, es como rescato la trascendencia de este tipo de instrumento por la importancia que se le da al entrevistado y la recuperación de sus saberes y experiencias a través de la interacción constante y recíproca con el entrevistador. Vela (2001) a su vez puntualiza en este caso:

La entrevista no tiene un protocolo o un calendario estructurado y consiste en una lista general de áreas por cubrir con cada informante. Por ello el investigador puede decidir cuándo y cómo aplicar algunas frases que orienten al entrevistado hacia los objetivos propuestos, creando al mismo tiempo una atmósfera confortable para que el informante hable libremente. (Vela, 2001, p. 75).

Para llevar a cabo las entrevistas fue vital hacer un reconocimiento sobre a quiénes se quería o se podía entrevistar. El interés de la investigación apuntaba en la reflexión y análisis de los dispositivos y miradas sobre la convivencia a nivel escolar, por ello hubiese resultado por demás enriquecedor recoger los relatos de cada uno de los docentes de la institución, o bien de una mayoría de ellos. Sin embargo, más que apuntar a lo cuantitativo se dio la importancia a la calidad y profundidad de los instrumentos, por esta razón se planteó establecer el acercamiento con docentes frente a grupo, la asesora técnico pedagógico, el director y el supervisor de la zona escolar; ello para que la recuperación de experiencias, miradas y conocimientos se enriqueciera desde diversos punteros de actuación, formaciones profesionales y desde diversos niveles de autoridad, para poder reconstruir con ello un panorama global del escenario de indagación y de la problemática a desarrollar.

Sin embargo, esta labor no causó interés en todos los compañeros docentes que se habían contemplado, otros afirmaron su participación, pero aun con ello no se

logró concretar el tiempo y momento para que se pudieran integrar, ya sea por evasivas o por argumentar una carga de trabajo excesiva dentro y fuera del establecimiento escolar. Finalmente se decidió valorar y trabajar con los sujetos que concedieron su colaboración, tiempo y disposición, lo cual no rompió en lo absoluto con la idea de la diversificación prevista, pues se tuvo como informantes a docentes frente a grupo de diferentes grados, a la asesora técnica, al director y al supervisor para el enriquecimiento cualitativo.

A continuación, se detalla a los docentes que permitieron ser entrevistados y posteriormente el interés que llevó a elegirlos como informantes.

Función	Nombre¹¹	Registro	Elementos clave obtenidos
Supervisor de Zona Escolar	Sabino	E9MOSB	Se encuentra una mirada experimentada, sensible y fundamentada en temas de convivencia y la docencia en general.
Director del plantel	Federico	E4MODR	Resalta un discurso basado en la norma y con tendencia al control la convivencia a través de medidas pragmáticas y conservadoras.
Asesora Técnico-Administrativa	Dayana	E3MADY	Emite un discurso a favor de la inclusión y el rediseño de prácticas para el fomento de la convivencia.
Profesora de primer grado	Basilia	E2MABL	Aporta elementos para argumentar sus prácticas y explicita preocupaciones por las condiciones con las que lidia el

¹¹ Los nombres mencionados no son los reales, por motivos de confidencialidad fueron modificados.

			docente. Defiende el control en de los alumnos como requerimiento.
Profesora de segundo grado	Marlene	E7MAML	Emite aportaciones en relación con prácticas curriculares para el trabajo sobre la convivencia. Comenta que muchas problemáticas se derivan desde la familia de los alumnos.
Profesor de tercer grado	Nicandro	E8MONN	Vierte relatos que muestran intencionalidad y prácticas para la innovación de prácticas en relación con la construcción de convivencia.
Profesor de cuarto grado	Jovino	E6MOJV	Se encuentra que el docente aplica medidas coercitivas con los alumnos y lo justifica bajo una idea de disciplina.
Profesor de quinto grado	Adrián	E1MOAN	Expresa estrategias que pueden ser indicios de innovación sobre la práctica docente. Reconoce oportunidades y obstáculos para la construcción de convivencia.
Profesora de sexto grado	Luna	E5MALN	Reconoce que hay oportunidades para el fomento de la convivencia pero que no siempre se aprovechan o hay condicionantes para ello.

El interés por entrevistar y conocer los relatos de dichos personajes se basó principalmente en el afán de diversificar las experiencias y aportaciones con base en la caracterización de cada docente. Se dio interés por dialogar con informantes que representaran situaciones heterogéneas entre sí. Aspectos como la trayectoria laboral, la formación académica, la función en la plantilla, la edad y la jerarquía en el organigrama institucional, fueron condiciones que llevaron a buscar el acercamiento con los sujetos involucrados. Se detalla con mayor precisión:

Profesores entrevistados	Función	Años de servicio
--------------------------	---------	------------------

Adrián	Docente frente a grupo (quinto grado)	3 años de servicio
---------------	--	---------------------------

Profesor con Licenciatura en Educación Primaria en institución oficial (BENM). Es uno de los docentes con una trayectoria relativamente corta en el servicio profesional como docente frente a grupo (3 años). El primer grupo que atendió en la institución fue primer grado; sin embargo, el director, algunos padres de familia e incluso algunos compañeros de trabajo, consideraron que fue muy permisivo con el grupo y que la disciplina requería ser más severa; se le comentó que por esta situación en el siguiente ciclo escolar no fue reasignado al mismo grupo, sino a tercer grado. En esta ocasión, debido al desempeño y comentarios positivos de los padres de familia hacia su trabajo y compromiso, los mismos solicitaron al director que fuera asignado con sus hijos para cursar también el cuarto grado de su educación primaria. Finalmente, para iniciar su cuarto año de servicio y al momento de que fue entrevistado para esta investigación, el profesor se encuentra atendiendo a un grupo de quinto grado con positivos comentarios y expectativas de los padres de familia por su dinamismo, disposición y excelentes resultados con los alumnos en cuanto a su aprendizaje y forma de establecer un mejor ambiente de trabajo que con profesores anteriores (según comentarios que los padres ofrecen directamente a la dirección escolar).

Tales elementos fueron los que resultaron de gran interés para realizar la entrevista, es

decir, su juventud, recién egreso normalista y atribuciones externas de permisividad pero al mismo tiempo de dinamismo y resultados favorables con los alumnos en un momento posterior de su práctica.

Basilia **Docente frente a grupo (Primer grado)** **20 años de servicio**

Esta profesora es conocida por algunos padres de familia y compañeros docentes como una profesora muy preparada debido a su amplia trayectoria en la práctica docente y los buenos resultados que logra con los grupos que atiende. Comenta haber cursado la Normal Básica en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y, algunos años después, la Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En varias ocasiones ha expresado su interés por ser directora del plantel por considerar que posee experiencia y conocimiento del contexto y de la escuela.

Durante toda su labor ha estado adscrita al centro escolar donde se realizó el trabajo de campo, por lo que resulta una pieza clave para analizar cómo se ha ido configurando la dinámica escolar a lo largo de dos décadas y qué opiniones vierte en relación con la misma.

Dayana **Docente frente a grupo Asesor Técnico Administrativo** **3 años de servicio**

Ella es una profesora con relativamente pocos años de servicio formal, es decir tres ciclos escolares a la fecha de su entrevista. Su edad es de 27 años. Realizó sus estudios de licenciatura en la BENM. Durante el primer año de su labor estuvo frente a grupo con un quinto grado, en el siguiente ciclo escolar se le asignó de igual forma uno de los quintos grados. Al terminar este periodo, el directivo expresa que la profesora no había sido capaz de poner disciplina en los grupos de edades mayores y que ahora debía probar con los pequeños, por tal razón fue ubicada en primer grado durante su tercer año de labor docente. Al concluir este ciclo escolar, los padres de familia comentaron su satisfacción por la maestra por el trabajo realizado con sus hijos; sin embargo, el directivo consideró que era mejor asignarle la función de Asesor Técnico Administrativo, ya que la consideraba con aptitudes para desempeñar esta labor. La

profesora comenta haber estado de acuerdo puesto que deseaba hacer estudios de maestría y requería de mayor tiempo para dedicarle a éstos. En el momento de la entrevista la docente cuenta con una especialización en educación especial y cursa la maestría en la misma línea de investigación.

Federico

Directivo

19 años de servicio

Este actor se ha caracterizado entre algunos docentes por ser una persona jovial, con flexibilidad hacia el trabajo. Su llegada a la esta escuela tuvo lugar cuatro ciclos escolares atrás, cuando más de la mitad de la plantilla docente (incluyendo al directivo) fue reemplazada por nuevos elementos debido al cambio que se suscitó de ser una escuela de jornada regular (8:00 a 12:30 horas) a una con jornada ampliada (8:00 a 14:30 horas); situación que orilló a que, aquellos profesores con doble turno, migraran a otro centro de trabajo a fin de no ver afectadas sus claves de adscripción. A lo largo de su desempeño en este centro escolar ha manifestado verbalmente su afán de hacer las cosas de una manera diferente e innovadora. Ha tenido algunos desencuentros con ciertos docentes y padres de familia por comentarios que se centran en una falta de capacidad para mediar situaciones de tensión laboral, escasa gestión con autoridades superiores y escasa intervención en necesidades escolares, como mejoras a la infraestructura del plantel.

El interés de entrevistar a este personaje fue por su papel de autoridad y mediador del colectivo docente. Él dicta, monitorea, coordina, selecciona y autoriza faenas, deberes, normas y acuerdos que se concretan en la dinámica cotidiana del contexto escolar.

Jovino

Docente frente a grupo (Cuarto grado)

10 años de servicio

El profesor es conocido por algunos alumnos de la comunidad escolar como un docente muy severo y “regañón”. Ciertos alumnos llegan a comentar que no quieren que se les asigne porque le tienen miedo. Por ciertos compañeros docentes es percibido como una persona con aptitudes como profesor pero que, sin embargo, no se centra mucho en sus alumnos por salirse de manera muy constante de su aula. Por esta misma

cuestión, algunos padres de familia han solicitado la intervención del director puesto que dicen preocuparse por la seguridad y aprendizaje de sus hijos. Dentro del colectivo docente, este profesor es uno de los que de manera constante emite juicios sobre el trabajo de otros compañeros, hace críticas y recomendaciones de qué se puede hacer y no hacer dentro de la escuela para evitar problemas de índole jurídico y administrativo. El docente manifiesta de manera también recurrente que no se deben permitir ciertas conductas en los alumnos como correr en la escuela, hablar en clase, traer el pelo levantado, entre otras; por ello me resultó muy importante rescatar los relatos de este profesor y analizar más allá de lo en la práctica se ve a simple vista, es decir, analizar sus motivos, condicionantes y porqués de esas formas de intervención.

Luna Docente frente a grupo (Sexto grado) 3 años de servicio

La profesora Luna es una de las más reconocidas en la escuela por su labor con los alumnos. Desde el primer ciclo en que comenzó a laborar en el plantel, los padres de familia expresaban su amplia satisfacción, pues ellos comentaban que sus hijos de primer grado estaban aprendiendo a leer y escribir de una manera muy rápida y que además les dejaba mucho trabajo a sus hijos, situación que era de su agrado. Por esta razón, los padres solicitan al director que se les reasigne para cursar el segundo grado. En esta ocasión los padres y madres de igual manera repiten comentarios encaminados a la satisfacción de resultados por parte de la docente, razón que el director toma en cuenta para, en el siguiente ciclo escolar, volverla a asignar a uno de los primeros grados. De igual manera, el director le expresa a la profesora una gran satisfacción por sus resultados con los alumnos, sin embargo, le comenta que ahora, debido a su buen trabajo, tiene la intención de colocarla en sexto grado y “sacar un buen sexto”, en palabras del director.

El interés por entrevistar a esta docente se basa principalmente en que, como ya se mencionó, la aceptación que tiene por parte de los padres de familia, alumnos y compañeros docentes es sobresaliente. Ella comenta que le ha funcionado mejor la labor tradicional que ella aprendió durante su formación para evitar el riesgo de que se

ponga en tela de juicio alguna estrategia que pudiera romper con los esquemas que los alumnos y padres le otorgan a la escuela. Otra situación de interés es que, a pesar de su recién incorporación a este centro de trabajo y en sí a la labor docente, muestra un interés por las prácticas arraigadas que han permanecido en la institución, los cuales se describen de manera posterior en esta misma investigación.

Marlene

Docente frente a grupo (Segundo grado)

**5 años de
servicio**

La docente Marlene es una profesora también joven (29 años de edad), a diferencia de los otros profesores entrevistados, ella estudió su educación normal en un contexto rural, específicamente en el Estado de Tlaxcala. Ella lleva adscrita al plantel 5 ciclos escolares. Durante los tres últimos ciclos ha sido objeto de comentarios dirigidos a su falta de capacidad docente y poco tacto con los niños, estos comentarios provienen principalmente del director y los padres de familia. Durante el ciclo escolar 2010-2011 enfrentó una demanda por parte de una madre de familia que la acusaba de discriminación hacia su hijo; después de una serie de indagaciones, las autoridades educativas fallaron a favor de ella. Motivo de este incidente, el director y autoridades de la zona escolar decidieron ubicarla en la función de Asistente Técnico Pedagógico durante los dos ciclos escolares subsecuentes. Después de ello, el director expresó que la docente no había cumplido con las expectativas tanto de él como de los profesores de la supervisión en cuanto a su desempeño en mencionado cargo, por lo cual era necesario ubicarla nuevamente frente a grupo o ponerla a disposición en el sistema por si fuera requerida en algún otro plantel educativo.

Se consideró de gran importancia entrevistar a esta docente porque ha mantenido una trayectoria mayor en tiempo a la de otros docentes entrevistados, pero sin llegar a la década, en sí es de las profesoras jóvenes que permanecen aún después del cambio a jornada ampliada de dicho plantel. Además, es también una de las dos profesoras que tuvieron su formación normal en un contexto diferente al de los demás integrantes del colectivo docente, es decir en el medio rural.

Sabino

Supervisor de Zona

40 años de servicio

El profesor Sabino funge como el encargado de la Supervisión de la Zona Escolar No. 124. Entre la comunidad docente es conocido por su gran pasividad y gusto por el discurso. En general los comentarios sobre su trabajo dentro de las escuelas, en este caso donde se realiza el estudio, no se polarizan hacia algo negativo o positivo. El director y algunos profesores han llegado a comentar que realmente él no toma las decisiones en su rol como supervisor, sino sus secretarías. El interés de recurrir a los relatos de este profesor va en el sentido de que él es el docente con la mayor autoridad dentro del contexto inmediato del plantel, por tanto de él depende mucho del trabajo y las decisiones a los que la escuela llega, en él el director suele depositar argumentos dirigidos a que las exigencias parten de supervisión y escapan de su propia libertad.

2.5.2.1 Sobre qué del todo se entrevistó

Para conocer los relatos de los informantes, se precisó definir aquellos ejes temáticos sobre los que giraría cada encuentro, esto con la finalidad de no perder de vista los asuntos que darían forma a una reconstrucción sobre el tema de investigación a desarrollar. En este caso no se consideró viable establecer como tal un guion de entrevista, pues lo que se pretendía rescatar requería surgir de la espontaneidad y naturalidad al narrar primordialmente experiencias y, de ser necesario, detenerse lo suficiente para profundizar en alguna cuestión que emergiera de las charlas para el enriquecimiento indagatorio, ello sin que estuviera necesariamente previsto y sin la urgencia de cumplir sólo porque sí con un plan estructurado. En ese sentido, se encontró que al abordar la entrevista más bien como una charla, se hacía más fluida la conversación y el informante tenía la oportunidad de verter con mayor confianza sus aportaciones y vivencias personales en relación con la profesión docente. Así, los ejes temáticos en que se basaron las entrevistas tuvieron la intención de recoger información de una forma natural y sistemática, no se pretendía hacer de ello un interrogatorio o una sesión

de pregunta-respuesta, sino de que los actores sintieran la naturalidad de un momento que permitiera un compartir relajado enfocada al logro del propósito central del instrumento: recuperar su voz.

Los ejes primordiales en que se basaron las entrevistas son:

- Percepción y caracterización general sobre la dinámica de convivencia dentro de la escuela desde la experiencia personal. (Descripción de la convivencia)
- A qué prácticas escolares se atribuyen las caracterizaciones y resultados descritos. (Dispositivos escolares)
- Interpretación y trascendencia de la práctica del docente dentro de la convivencia escolar. (Función del docente en la convivencia)
- Estrategias y herramientas docentes que se requieren para el logro de los ideales y propósitos escolares sobre la convivencia. (Expectativas proyectadas)
- Sentires, perspectivas y preocupaciones docentes dentro de su labor educativa. (Condicionantes y retos a afrontar)

2.6 Sobre el escenario de la investigación

La investigación se desarrolló en una escuela pública de nivel primaria ubicada en Colonia Juárez de la Ciudad de México, rodeada de importantes calles y avenidas como Paseo de la Reforma, Chapultepec, Insurgentes y Bucareli.

La colonia en mención forma parte de las 34 en total de la Delegación Cuauhtémoc del Distrito Federal. Destaca por su atractivo turístico y comercial, puesto que en ella se alberga una afamada e histórica zona que arroja a la diversidad primordialmente sexual; en dicha demarcación es común encontrar establecimientos dirigidos al entretenimiento y los servicios, así como los propios de la industria alimentaria, hotelera, turística y textil. Plazas comerciales,

boutiques, restaurantes, centros nocturnos y oficinas administrativas - tanto gubernamentales como privadas - son los establecimientos que predominan en las calles de la colonia.

En las inmediaciones aún más próximas a la escuela se distingue una notable disminución de la actividad comercial, hay una mayor aglutinación de casas habitación. Con un nivel socioeconómico medio-alto, las construcciones arquitectónicas se aprecian en un estado visiblemente bueno de conservación, algunas obras cuentan con alto valor artístico y patrimonial. De igual manera, se puede encontrar también nuevas y modernas construcciones como edificios y condominios de interés social. Entre los sitios de mayor interés turístico encontramos: Ángel de la Independencia, Ciudadela, Fuente de la Diana Cazadora, Glorieta de Insurgentes, Monumento a Cristóbal Colón, Monumento a Cuauhtémoc, Museo Casa Carranza, Museo de Cera de la Ciudad de México, Museo Ripley, Museo del Chocolate y el Reloj Chino.

Hablando propiamente del plantel, éste es de organización completa. Cuenta con dos grupos por grado de primero a sexto. La plantilla se compone de un Director, un Subdirector Operativo, una Subdirectora de Desarrollo Educativo, 12 profesores frente a grupo, dos docentes del idioma Inglés, tres docentes de Educación Física, una conserje y dos Asistentes de Servicios al Plantel. Las edades de dichos docentes oscilan entre los 25 y los 50 años de edad. 21 de los 22 integrantes de esta plantilla ostenta base definitiva.

En cuanto a escolaridad de dicho personal: el Director, los dos subdirectores, así como 11 de 12 profesores frente a grupo poseen como nivel máximo de estudios la Licenciatura en Educación Primaria, 1 de los 12 docentes en mención concluyó estudios de Normal Básica. Los tres profesores de Educación Física son Licenciados en Educación Física. Las dos docentes de Inglés tienen bachillerato concluido con certificaciones internacionales en el mismo idioma. La conserje y

una de las dos asistentes de servicios concluyeron la educación secundaria; por último, la otra señora asistente de servicios terminó estudios de bachillerato.

Las escuelas de egreso de dos de los docentes son de tipo Normal particular, cuatro Normal rural, ocho de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y tres de la Escuela Superior de Educación Física.

La matrícula de alumnos es de 260 alumnos a la fecha, a lo largo de los tres últimos ciclos escolares la demanda por un lugar en la escuela ha sido muy recurrente por alumnos que llegan a la demarcación por cambio de domicilio o de centro laboral por parte de los padres.

La población que atiende el plantel es principalmente flotante, ya que, las familias de los alumnos que acuden a éste, viven en su mayoría en otras delegaciones políticas (Iztapalapa, Venustiano Carranza, Iztacalco, Gustavo A. Madero, Benito Juárez) algunas provienen también del Estado de México (Nezahualcóyotl, Chalco, Ixtapaluca, Tecámac, Naucalpan, Atizapán) y solo algunas de la propia Delegación Cuauhtémoc. El motivo más común que los padres expresan para acudir a este plantel es que es el más cercano a su empleo y ello les permite tener tiempo para dejar y recoger al niño en la escuela sin descuidar su trabajo. Otro de los motivos que son expresados es que consideran que el plantel tiene un nivel de calidad o que bien, otras personas se las han recomendado.

La infraestructura de este plantel consta de dos edificios. El principal fue recién remodelado después de un sismo en marzo de 2012, cuando sufrió daños importantes y, tanto padres como maestros, exigieron la revisión y reparación del inmueble ante las autoridades, llegando incluso al cierre de la Av. Chapultepec y al llamado de las televisoras. Después de meses de gestión, trabajos de ingeniería y asignación de nuevos planteles para los grupos que ocupaban tal edificio, en enero de 2013 se entregaron las instalaciones rehabilitadas para reiniciar las labores en el mismo, por autoridades del Instituto Nacional de la Infraestructura

Física Educativa (INIFED), el Instituto Local de la Infraestructura Física Educativa del Distrito Federal (ILIFEDF) y el Gobierno del Distrito Federal (GDF). Entre los trabajos que se realizaron se encuentra la reconstrucción de la loza completa del primer nivel, la rehabilitación del sótano (que anteriormente se encontraba en situaciones deplorables usándose como bodega de desalojo de inmuebles dados de baja en el inventario), la colocación de azulejo en la planta baja, el acondicionamiento de los sanitarios y renovación de pintura en todas las paredes del plantel.

El tamaño de las aulas del edificio principal es muy reducido (aprox. 16m² cada una) para una población de 20 a 25 alumnos por grupo. La ventilación de éstas es limitada, pues sólo una de las paredes por salón posee ventanas de tamaño también reducido. El piso de este edificio es de duela de madera. Las escaleras son también de madera (cedro y caoba).

El mobiliario utilizado por los alumnos está conformado principalmente por mesas de madera para dos personas, las sillas son tubulares con respaldo y asiento de madera. Cada aula tiene televisión y reproductor de DVD propios, aunque con funcionamiento limitado, pues no todos los equipos sirven, no tienen los accesorios necesarios o no sirven las instalaciones eléctricas del aula donde se encuentran.

Los materiales y recursos que se usan en común por todos los grupos son los propios de Educación Física como: pelotas, cuerdas, botes, aros, paliacates, conos, costales, juegos de mesa, etc. Así como los que han sido otorgados por las autoridades como: regletas, geoplanos, tómbolas, etc.

En lo que respecta a la caracterización de las relaciones interpersonales del plantel, destaca que la convivencia entre el colectivo docente es en apariencia pacífica, ya que hay una cordialidad a simple vista aceptable. Sin embargo, después de cierto tiempo, llegan a estallar conflictos que se encontraban en

estado de latencia y que desembocan finalmente en polémicas y discusiones por situaciones que se esquivan en un primer momento pero que, en ocasiones posteriores, vienen a representar problemáticas que propician nuevas polémicas y rivalidades hasta el ámbito personal, agresiones verbales y rupturas en la comunicación. Ejemplo de dichas situaciones que generan conflicto son: disputas constantes por la asignación de lugares de estacionamiento, donde los docentes con automóvil exigen un lugar para aparcarlo sin pago bajo una diversidad de argumentos para que se les tome en cuenta como la antigüedad en la escuela, la jerarquía laboral, el género o la hora a la que arriban al plantel; o cuando en fechas de asueto no todos los docentes desean cooperar o participar en los festejos como los piensan los docentes con mayor antigüedad en la escuela y estos últimos lo consideran como un desaire o una postura de superioridad, soberbia o rebeldía; cuando se llegan a extraviar objetos y pertenencias de los docentes y se construyen suposiciones sobre presuntos responsables que pasan de boca en boca hasta ser sabidos por los personajes señalados, que responden con sorpresa e incluso molestia.

De igual forma, también se viven conflictos ante situaciones más apegadas al ámbito pedagógico, a través del despliegue de actitudes de resistencia y minusvaloración. Por ejemplo, cuando algunos profesores (principalmente los recién adscritos a la institución) tratan de modificar o problematizar las maneras convencionales de actuación escolar representadas y defendidas por los docentes que expresan tener más experiencia y antigüedad en el plantel, como en el caso de las propuestas de aprendizaje que sugieren formas innovadoras de intervención afines a las transformaciones sociales y la pertinencia de nuevos mecanismos de actuación donde se exalte el desarrollo integral, la autonomía y dignificación de los alumnos, así como el rechazo a la violencia escolar (especialmente la ejercida del docente hacia el alumno al señalarlo, gritarle o sancionarlo sin atender a las implicaciones de fondo ni a su cualidad humana).

Ante ello docentes con mayor trayectoria en la institución responden que es un atrevimiento o una osadía poner en tela de juicio las estrategias que por años les han dado buenos resultados, así como su capacidad docente que – en sus propias palabras – “han hecho de la escuela una de las mejores, con gran demanda y reconocimiento social”.

Respecto a la relación entre docentes y padres de familia, ésta se da de manera cordial y pacífica en la mayoría de las veces, hay cordialidad, trato diplomático e incluso ciertas alianzas entre profesores y padres de familia. Se llega a dar que algunos padres y madres se organicen para llevar a cabo festejos a sus hijos dentro de la escuela e incluso festejos a algunos docentes con motivo de su cumpleaños. En otras ocasiones la exigencia, y a veces molestia, de los padres hacia el profesor se evidencia por ejemplo, cuando: alguno de los profesores falta a sus labores, argumentando los padres que no tienen dónde dejar a sus hijos mientras trabajan; cuando los padres consideran que el docente de su hijo no es competente en su labor, cuando no se les deja tarea a los alumnos o cuando ésta la perciben excesiva, cuando el docente es estricto con sus hijos o cuando se no se les exige un buen desempeño o cuando se les convoca a actividades de servicio comunitario como mantenimiento o mejora de las instalaciones.

Finalmente, la relación entre los alumnos de la escuela se da en la mayor parte de la jornada de manera respetuosa y tolerante. A la hora en que los mismos comparten instalaciones comunes de la escuela se observa convivencia entre niños y niñas de diferentes grupos, así como cierta colaboración para llevar a cabo juegos (rondas, juegos de mesa) y actividades de las que ellos gustan como platicar, comer, etc. No obstante, se llegan a presentar también casos en los que los alumnos, a veces influenciados por sus docentes, acuden con el director para acusar a compañeros que “los molestan” a través de agresiones físicas o verbales. En algunos casos, ciertos profesores han solicitado a los alumnos de su grupo que no se junten o acerquen con los de otros grupos para evitar conflictos o “conductas inadecuadas”.

En términos generales, la dinámica de convivencia entre alumnos que se vive en la escuela es, aparentemente, pacífica; aunque, al analizar a profundidad, se puede encontrar cierto grado de represión hacia ellos para evadir hechos considerados como inadecuados por el colectivo docente, por ejemplo: correr por el patio, jugar *tazos*¹², incitar a la desobediencia, no formarse bien, hacer “mucho ruido”...

2.7 Organización de los hallazgos

Después de su sistematización, los datos y elementos de investigación se tomaron en cuenta para conocer cómo se caracterizan los dispositivos para la convivencia, cómo se piensan y viven, cómo se desarrollan en la reproducción o, bien, en la innovación; a fin de proponer una intervención pedagógica con proyección a la reflexión problematizada del actuar personal y colectivo en la práctica docente como medio ineludible para que la gestión de la convivencia resulte pertinente.

Los datos fueron sufriendo constantes e importantes modificaciones a lo largo de su análisis. En un primer momento las categorías y tipologías en que se agrupaban eran muy numerosas, lo cual restaba sustancialidad a la lógica y organización epistémicos.

Finalmente, las categorías que se estructuraron para el diagnóstico y análisis fueron fundamentalmente aquellas que orientaron a definir y delimitar redes de reflexión para abordar un proceso de problematización claro, conciso y fundado del objeto de estudio.

¹² Figuras circulares de plástico con motivos de caricaturas y programas infantiles las cuales suelen venir incluidas en productos comerciales como frituras y caramelos. Los mismos se pueden jugar apilando varios tazos, con otro se pega encima y los que logren ser volteados se quedan con el jugador en turno. De igual forma se inventan otras modalidades de juego, o bien simplemente se coleccionan.

De esta forma la categoría de análisis desarrollada fue aquella que contribuyó a reflexionar sobre los *Dispositivos para la convivencia escolar* que se concretan y desarrollan en lo cotidiano, donde se entretajan a su vez condicionantes que delimitan la puesta en práctica de dichos dispositivos. La categoría central se enfocó en el análisis de aquello que se desarrolla en el espacio escolar como una manera de abordar las situaciones de convivencia que se presentan entre los actores educativos de la institución, primordialmente entre la relación alumno-docente; ello para conocer a mayor profundidad las implicaciones de la labor docente en la construcción de la convivencia y cómo ésta se configura en complejidad de una red de propósitos, proposiciones, prácticas, sedimentos y valoraciones instituidas entre lo personal y lo colectivo, entre el margen de libertad e innovación y las condicionantes que giran en el entorno del contexto escolar.

CAPÍTULO III

HALLAZGOS

3.1 Los dispositivos escolares

Para caracterizar esta categoría se precisan en principio los puntos de partida para la comprensión de la noción de dispositivo y la fundamentación de los porqués de que éste se precise como un eje rector de la presente investigación.

En primer lugar, se hace referencia a las aportaciones que Foucault (1977) expresa en torno a la concepción de dispositivo,

Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho como lo no dicho, he aquí los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre esos elementos.¹³

Con dicha aportación se logra percibir un panorama amplio el cual no se limita a entender el dispositivo desde una mirada simple o reduccionista, pues se explicita la amplitud de elementos que se entretajan entre lo que se dice y lo que no, desde lo tangible y lo intangible. Por tanto, se viene a reflejar una complejidad al afirmar que el dispositivo en dicho sentido es la red que se extiende entre los elementos que lo conforman.

¹³ Foucault, M. El discurso del poder. p. 184-185 en Noyola, G (2000) Modernidad, disciplina y educación. Colección Textos No. 14 México, UPN

De igual forma Agamben, diserta con base en el dispositivo foucaultiano y aporta elementos importantes para la comprensión y profundización de la naturaleza y las implicaciones de dispositivo, manifiesta:

Entonces, para otorgar una generalidad más grande a la clase de por sí vasta de los dispositivos de Foucault, llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos. No solamente las prisiones, sino además los asilos, el panoptikon, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas y las medidas jurídicas, en las cuales la articulación con el poder tiene un sentido evidente; pero también el bolígrafo, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarro, la navegación, las computadoras, los teléfonos portátiles y, por qué no, el lenguaje mismo, que muy bien pudiera ser el dispositivo más antiguo, el cual, hace ya muchos miles de años, un primate, probablemente incapaz de darse cuenta de las consecuencias que acarrearía, tuvo la inconciencia de adoptar (Agamben, 2011, p. 257-258).

Sin duda, la anterior es una de las más importantes aportaciones que lleva a dar definición a la labor de investigación y de acción. Pues en dichas consideraciones se refleja el entramado que da parte a los dispositivos. Así, siendo que, los mismos tienen la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar gestos, conductas, opiniones y discursos de los sujetos... se encontró que los hallazgos del trabajo de campo respondían precisamente a elementos que toman lógica con las prácticas, discursos y disposiciones concretadas en el espacio educativo, donde se presentan sujetos que disponen de pautas con el objeto de prever o asegurar unos resultados, en este caso sobre la convivencia escolar. Como se revela, de igual forma, no únicamente se puede entender al dispositivo como una construcción en gran escala o conspicua como lo puede ser una cárcel o una escuela, sino también a partir de elementos en apariencia más discretos como el discurso, la escritura e incluso un artefacto por su carácter estratégico.

Se encuentra a la vez que la disposición de prácticas, discursos, exigencias y condicionantes que intervienen en la red formada en el establecimiento escolar, puede responder de manera considerable a elementos sedimentarios que han permanecido en la institución como una respuesta confortable a situaciones que se presentan y se naturalizan en lo cotidiano; así como al descubrimiento del potencial que poseen ciertas pautas de actuación para el control de problemáticas y condicionantes que, muchas veces, se viven desde la demanda a responder a una tensión o emergencia, ya sea por parte del alumno o del docente propiamente. Es así como se retoma la exposición de Agamben (2011) extrae de Foucault en entrevista que otorga en 1977 "...por dispositivo, entiendo una especie -digamos- de formación que tuvo por función mayor responder a una emergencia en un determinado momento. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante.... El dispositivo está siempre inscripto en un juego de poder" (p. 250).

Por último, se vienen a retomar las aportaciones que Foucault, citado por Agamben (2011), en torno a la caracterización del dispositivo como una red que se tiende entre elementos como discursos, instituciones, leyes y proposiciones con una función estratégica concreta resultante del cruzamiento de relaciones de poder y saber. En este sentido, dicha función estratégica viene a representar en el contexto escolar un significado traducido primordialmente en mecanismos implementados para el control del alumno en términos productividad y alineamiento por encima de gestión de la convivencia y la Cultura de Paz; situación que desencadena una serie de reacciones como la violencia directa y cultural, así como una capacidad limitada para el desarrollo de herramientas para el saber convivir. Los dispositivos primordialmente identificados en la investigación vienen a ser los siguientes:

3.1.1 La norma

Al analizar el discurso y acciones observadas en los docentes, se puede observar que hay docentes utilizan la normatividad escolar como medio para intervenir ante situaciones de convivencia que surgen en la dinámica escolar. Es así como los sucesos se “resuelven” a través de la aplicación de preceptos, normas y disposiciones previamente elaboradas como son los reglamentos de aula, reglamento de escuela, lineamientos operativos y, de manera más reciente, el Marco para la Convivencia Escolar¹⁴.

En este caso, al acercarse personalmente con algunos profesores para conocer su postura y forma de actuación ante las situaciones en que se presenta algún tipo de tensión o problemática entre los integrantes de la comunidad escolar, podemos encontrar relatos como:

¹⁴ Documento de divulgación del Oficio Circular No. AFSEDF/642/2011 “Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal”. El cual a la letra presenta:

“Con el propósito subsanar lo anterior (en las escuelas existen dificultades para manejar adecuadamente medidas disciplinarias que coadyuven a un ambiente propicio para la convivencia y el aprendizaje) y asegurar que el proceso educativo de las alumnas y los alumnos del Distrito Federal tenga lugar en un ambiente seguro y ordenado, que propicie el aprendizaje efectivo, la convivencia pacífica de la comunidad escolar y la formación de ciudadanos íntegros, basado en el respeto mutuo entre educandos, madres y padres de familia o tutores, docentes, directivos y personal escolar, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF) emitió, a partir de la base legal aplicable, un Oficio Circular con los “Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal”. [...] Se integra por una Carta de Derechos y Deberes de las Alumnas y los Alumnos; un capítulo de Faltas y Medidas Disciplinarias por nivel educativo, y un apartado en que se precisan prácticas concretas de participación a través de un Compromiso de la o el Alumno a favor de la Convivencia Pacífica, así como un Compromiso de Corresponsabilidad de los Padres de Familia con la Educación de su Hija o Hijo. [...] Este Marco tutelaré la vida escolar de las alumnas y los alumnos inscritos en los planteles oficiales que atiende la AFSEDF, desde preescolar hasta secundaria, incluidas las de educación especial. [...] Este Marco considera a la alumna o el alumno en formación como un sujeto individual y social, y por lo tanto, el respeto a sus derechos por parte de toda la comunidad educativa y su compromiso con las responsabilidades que le son propias, constituyen la base para garantizar un clima de convivencia adecuado para desarrollar el proceso educativo y la vía para conformar escuelas cada vez más inclusivas”.

[...] pues es una población donde los niños tienen un estatus muy diferente al resto de la población y están comprometidos, llevan lo que es el Marco para la Convivencia ¿sí?, saben cuáles son sus este... sus derechos, cuáles son sus obligaciones y se trata que junto con los maestros lleven una educación permanente. [...] Uno, se les da a conocer (Marco para la Convivencia Escolar) a los padres de familia junto con los niños, posteriormente los maestros ya lo conocen, y ellos van a leerlo para que de ahí mismo ellos sean los que se gestionen su aprendizaje, al mismo tiempo en el Marco para la Convivencia saben cuáles son las sanciones que se aplican dentro de lo que es la escuela y la comunidad en general. [...] Cuando existen niños ya con problemas de TDAH [...] el acuerdo es, uno, que lo lleven a lo que es un tratamiento psicológico, dos, que el padre de familia venga y trabaje junto con el maestro, tres, que conozca al 100% el Marco para la Convivencia y las sanciones pertinentes en el cual, primero es verbal, después se llega con el director, y si no hay ese acuerdo en común del padre de familia, alumno y maestro, entonces se aplicará la cuarta que viene siendo la sanción de suspensión o alguna situación de tarea extra. / (E4MODR)

Se puede apreciar que las acciones expresadas por el directivo entrevistado se dirigen de forma protagónica hacia el uso de las normas institucionales como el Marco para la Convivencia Escolar, haciendo un énfasis especial en las obligaciones, sanciones e incluso el tratamiento psicológico y suspensión de las actividades escolares. Así, resulta la oportunidad para la reflexión sobre este tipo de acciones que dejan expuestas ciertas interrogantes como por ejemplo ¿por qué un documento como lo es el Marco para la Convivencia Escolar, con carácter punitivo y remedial, es el eje protagonista para intervenir en la dinámica cotidiana escolar en cuanto al tema respecta? Al desentrañar a profundidad lo expresado en dicho documento, son visibles varios rasgos que resultan paradójicos tanto en el discurso como en la práctica. En primer término, se distingue que, la fundamentación a la que se hace referencia en el documento, se enmarca en una amplia diversidad de principios, leyes, tratados y documentos de orden nacional e internacional como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Convención sobre los derechos del niño, la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación, entre otros. Por otro lado, los propósitos explicitados aluden a un

conjunto de garantías que prevén la creación de ambientes seguros y ordenados, el óptimo aprendizaje, favorecer la convivencia escolar pacífica, la formación de ciudadanos íntegros y la búsqueda de la interacción entre los actores educativos. Sin embargo, dichas aspiraciones dejan en duda su verosimilitud y se van desvaneciendo cuando se encuentra que las disposiciones se centran en la mera enunciación de derechos y deberes que se le asignan al niño – en su papel como alumno – en relación con la escolaridad y las situaciones administrativas (como recibir una copia de mencionado marco, recibir libros de texto, credencial de la escuela o conocer los criterios de evaluación); ello sin atender a profundidad los derechos y deberes que podrían expresarse más bien en función y correspondencia precisamente con la convivencia, si se tiene en cuenta que se trata de un marco para fines de convivencia. De igual forma, se manifiesta un conjunto de acciones no permitidas o “faltas” y la descripción para su atención o “medidas disciplinarias”. En ese sentido, se esperaría encontrar un plan de acción para el desarrollo de actitudes, valores o comportamientos que dieran cuenta de una interiorización y provención¹⁵ para los conflictos allí descritos, más allá del acato y, por el contrario, se halla que la intervención esperada se queda instalada en la consecución punitiva de lo que se considera inaceptable.

Tales situaciones dejan en evidencia el menester de generar pautas sólidas para la construcción de convivencia donde al individuo no se le reconozca nada más su papel de alumno dentro de un espacio institucional, sino donde se reconozca y exalte su condición humana y ser social; donde se aborden de manera contundente los retos que emergen en un programa con fines de paz; es decir, que las acciones no queden en un campo inerte y lograr que la intervención sobrepase los muros escolares y se traslade a la vida comunitaria y social para la construcción de acuerdos que puedan conllevar al bienestar personal y colectivo

¹⁵ Para Cascón (2001):

La provención a nivel educativo va a significar intervenir en el conflicto cuando está en sus primeros estadios, sin esperar a que llegue a la fase de crisis. Se trata de favorecer y proveer de una serie de habilidades y estrategias que nos permitan enfrentar mejor los conflictos. Se trata en definitiva de poner en marcha un proceso que cree las bases para enfrentar cualquier disputa o divergencia en el momento en que se produzca. (p. 14)

por encima de las actitudes de ataque y defensión; que aporte oportunidades de aprendizaje y socialización por encima de las limitaciones y prohibiciones; que supere la prescripción de actos y valores para dar cabida al desarrollo de la autonomía y las libertades; que integre un trabajo colaborativo y democrático en el que intervengan todos los actores educativos en la toma de decisiones, más allá del acato y unidireccionalidad del despliegue de poder y jerarquías; donde se involucren herramientas pedagógicas y socioafectivas; y donde se aseguren mecanismos efectivos de seguimiento y reestructuración permanente con base en resultados palpables. Es decir, que las pautas no se limiten a enunciar lo no deseable, sino también aquello que sí se buscará como medio para la construcción de ambientes propicios para el desarrollo humano a través de acciones concretas, pertinentes, progresistas y congruentes con el contexto sociocultural.

En otro ámbito y de regreso con las aportaciones de los informantes, una expresión que resulta también de interés para su análisis y problematización es el ligamento que hace el mismo docente entrevistado referente a que los niños de este plantel “tienen un estatus muy diferente al resto de la población” y su relación con la idea de “estar comprometidos”, como si a partir de estar en cierto estatus se desprendiera o se garantizara determinado nivel de compromiso y, a su vez, la viabilidad para implementar algún programa de acción ligado con la temática de las formas en que la escuela interviene sobre la convivencia cotidiana. En tales circunstancias sería relevante no dejar de lado para su reflexión y análisis las implicaciones que giran alrededor de la ideología y actuación a la sombra del cargo directivo de este profesor, situación que pudiese configurar de forma importante cómo éste desarrolla el discurso que emite ante la problemática y sus formas de atención. Así, algunas interrogantes que surgen a partir de estos hallazgos serían: ¿Cómo se desarrolla el proceso por medio del cual se arraiga este tipo de normatividad en la dinámica de intervención docente en un nivel escolar? ¿Por qué se llega a un punto en que dicha normatividad se convierte en

un dispositivo naturalizado y con tendencia al confort en una forma aceptada y defendida de intervención?

Por otro lado, dentro de este discurso no se hace alusión a cualquier tipo de norma, como lo pudiera ser un acuerdo grupal, un reglamento de aula, un contrato entre alumnos y docentes o una construcción normativa hecha con base en las cualidades del contexto escolar propio, sino a una norma oficial, institucional y estandarizada en la que los sujetos que intervienen directamente en ésta no participan en su diseño y construcción, sino que se apegan a ella.

Una de las situaciones que emerge a partir del contacto directo con los docentes entrevistados es que se tiende a optar por un dispositivo bajo la aplicación de la norma por ser ésta concebida como “objetiva” y, por tanto, exime al profesor de ciertas responsabilidades para con los alumnos; por consiguiente, si los padres llegaran a presentar alguna queja o denuncia por las formas de intervención de algún docente, se puede aludir a que se aplica un reglamento estandarizado y además oficial que permite y recomienda un modelo definido de actuación, exaltando que el docente en cuestión, o la misma escuela, no es quien elabora, en este caso, la sanción prevista.

Ahora bien, no solamente el Marco para la Convivencia Escolar es la norma que emerge en el espacio educativo, pues, en la organización escolar que se suele llevar a cabo para planificar de forma general las faenas a las que se sujetará el colectivo docente en relación con la formación de los alumnos y el desempeño docente – como las reuniones de Consejo Técnico Escolar (CTE) –, se alude con marcada recurrencia al requerimiento de apegarse los lineamientos oficiales, ejemplo, lo que se conoce como Normalidad Mínima¹⁶. Donde el colectivo,

¹⁶ Expresada por el Diario Oficial de la Federación (DOF) el 07/03/2014 en el Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar; y dada a conocer por la Secretaría de Educación Pública (SEP) al inicio del ciclo escolar 2013-2014 bajo los siguientes rasgos:

1. Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar.
2. Todos los grupos disponen de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar.

encabezado por el director, da prioridad y ocupa la mayor parte del tiempo disponible no precisamente a los planteamientos que conciernen al ámbito pedagógico, el fomento de la convivencia o al campo actitudinal de la formación del alumno, sino a aquello que prevé situaciones más apegadas a cuestiones técnicas o administrativas como la mejora en las evaluaciones de los alumnos o la puntualidad y asistencia de los mismos. En este caso el directivo menciona:

Dir.: Les reitero la importancia de seguir plenamente la Normalidad Mínima, uno de los acuerdos más importantes es el compromiso de la puntualidad. ¿Cómo le vamos a hacer para la puntualidad? (OP1CT)

Una de las reacciones ante este tipo de situaciones es que el director y algunos de los docentes manifiestan apego y apoyo al requerimiento de prever planes específicos de acción que lleven a erradicar dichas situaciones, empleando una gran parte del tiempo y energía en la discusión del tema; así, se plantea en repetidas ocasiones cuáles serán las sanciones a aplicar, qué actividades de aula se dispondrán para condicionar al alumno a llegar a tiempo a clases, cómo se evaluará y, en general, cómo se lograrán obtener las evidencias que demuestren el cumplimiento de los lineamientos que marca la autoridad. Ello en vez de invertir el mismo en alguna otra problemática social del contexto escolar, como lo es la convivencia o la educación para la paz.

Por último, al analizar la siguiente aportación, se reitera la afirmación que hace también el docente sobre cumplir con la exigencia institucional y la actitud de conformidad, conformismo y acato que le significa este tipo de requerimientos:

-
3. Todos los maestros inician puntualmente sus actividades.
 4. Todos los alumnos asisten puntualmente a todas las clases.
 5. Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los estudiantes y se usan sistemáticamente.
 6. Todo el tiempo escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.
 7. Las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos participen en el trabajo de la clase.
 8. Todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas de acuerdo con su grado educativo.

Dir: Tenemos que disfrutar de lo que tenemos, por ejemplo, la reforma educativa ya está, no podemos hacer nada, aunque queramos... mejor hay que cumplirla y rescatar lo bonito.

Dichas palabras vienen a representar otro punto de hallazgo relevante para su problematización, pues resaltan una actitud con tendencia hacia las normas y saberes instituidos y su conformidad a aceptar lo que ya está dado, posiblemente con la ausencia de un juicio crítico sobre sus implicaciones.

Una de las ideas que subyace a esta exigencia, apego y seguimiento de la norma, en este caso enfocada a la carga académica de los alumnos, puede ser la sospecha del profesorado de que, cumpliendo a cabalidad con las normas, se asegurarán resultados favorables en cada uno de los ámbitos escolares y que, al tener el proceso de aprendizaje del alumno “bajo control”, su comportamiento y disciplina serán las idóneas para mejorar las condiciones de convivencia. Lo que puede significar uno de los antecedentes que dan cabida a otro dispositivo para el control de la convivencia, el cual se analiza más adelante, es decir la exigencia de productividad y calidad hacia el alumno para “mejorar la convivencia”.

Como se puede observar, la recurrencia – tanto en la práctica como en el discurso – a las normas y, en especial, a las “obligaciones” se retoma de forma constante en la organización y práctica escolar como un dispositivo “eficaz” que puede otorgar resultados casi inmediatos en la regulación de la conducta de los integrantes de la comunidad escolar; lo que permitiría transitar a otro planteamiento para su posterior análisis: ¿Tiene la normatividad escolar – por su tinte legal, institucional y estandarizado – potencial y congruencia para representar un medio eficaz hacia el logro de los propósitos educativos en el campo de la convivencia y la Cultura de Paz?

3.1.2 El currículo, productividad y calidad

A partir de las expectativas y ciertos afanes por el cumplimiento de los preceptos institucionales como la intensificación del trabajo escolar, el seguimiento puntual del currículo oficial como medio para la productividad y la demostración constante de la capacidad de la escuela por elevar sus resultados, se despliega otro de los dispositivos que algunos docentes relatan para lograr determinados propósitos con los alumnos. Ello traducido en el esfuerzo por alcanzar la calidad de aquello que se hace dentro de la escuela como una condición favorable para el desarrollo de ambientes de convivencia propicios y óptimos para el desarrollo de los educandos.

De esta situación, por demás abstracta, acerca de la calidad que se expresa en este espacio, se recogen relatos sobre la preocupación que viven los profesores en relación con el desempeño del colectivo escolar como un medio para que lo “no deseado” no suceda en el plantel, como puede ser la violencia, los conflictos o el desprestigio institucional en cuanto a su calidad y “buena gestión”. De tal forma en la institución se configura la idea de que, al mantener trabajando al alumno en las cuestiones meramente oficiales, curriculares, escolares y evaluables (exámenes, pruebas, etc.), se pueden evitar situaciones de tensión y conflicto en la convivencia cotidiana, pues los niños y niñas estarían ocupados, sin distracciones y que, si alguna autoridad llegase a solicitar algún tipo de evidencia, se contaría con ella.

Respecto a dicha situación, se despliega la siguiente aportación por medio de una entrevista en profundidad:

[...] pues una, sería llevar al 100% ¿sí?, el plan y programas de estudio, dos, el compromiso colectivo para el trabajo. [...] Lo primero, lo más importante es que trabajaríamos al par, no hubiera un rezago escolar y no hubiera comparación entre grupos, sino toda la escuela lleva una misma línea, una misma forma de trabajo y al pasar al siguiente ciclo escolar, aunque fuera diferente maestro, llevan la misma temática. [...] Ahorita con los desafíos matemáticos, ahorita con lo del buen día, yo creo que se va a avanzar demasiado, siempre y cuando al maestro no se le saque de su salón de clases. (E4MODR)

Observemos que el docente que da esta aportación se enfoca al seguimiento de un plan curricular y a una serie de ideales escolares que surgen a partir de medidas y exigencias que se han emitido por parte de las autoridades gubernamentales y que orillan a la pretensión de algunas autoridades a una homogeneización del trabajo docente en aras de la paz, la eficacia y la no comparación entre los mismos. A su vez, al interactuar y observar constantemente dentro de la práctica en el aula por parte de otros compañeros docentes, se percibe que se genera una sobresaliente preocupación y ocupación por cumplir con tales requerimientos ya sea porque así se solicita por la autoridad o porque se llega al convencimiento de que ello desembocará en resultados positivos en los ambientes de aprendizaje y convivencia con base en el supuesto de que no habrá distracciones ni tiempos muertos.

Por otro lado, una profesora comenta respecto a la intensificación del trabajo:

[...] dejarles más actividades, trabajar con ellos en forma individual y personal, porque muchas veces es lo único que les hace falta, el tiempo de manera más específica con ellos (alumnos) y salen adelante”. (E2MABL)

En otro matiz, al trabajar valores con los alumnos, se suele encontrar con que docentes llevan actividades que se enmarcan en un plano general basado en materiales estandarizados, a veces oficiales, como libros, calendarios o ideas prefabricadas por algunos medios de información o poderes fácticos:

MaAn: Yo manejo lo del préstamo de libros porque estoy trabajando valores leyendo mucho, tenemos un valor por mes, es fácil, usen sus calendarios que ya tenemos.

MoMI: Sí, porque tenemos que tener un buen nivel aparte del buen prestigio [...] nosotros ya tenemos el buen prestigio, tenemos que seguir buscando el buen nivel.” OP10CT

Dichas aportaciones llevan a reflexionar sobre la relación que los docentes llegan a encontrar entre el trabajo por destajo y los resultados escolares, pues se cree que “dejar más actividades” “leer mucho” y llegar a un “buen nivel” son

condiciones que aseguran la eficacia en el aprendizaje y la gestión de la convivencia. Por otra parte, se llega a preservar la creencia de que con ciertos materiales que elaboran y reparten ciertas empresas se vuelve elemental y simple el desarrollo de actitudes y valores complejos que exigen procesos más allá de la asignación a una fecha en particular.

Bajo estas situaciones, valdría la pena extraer puntos de problematización como: ¿El seguimiento puntual de un currículo oficial garantiza una óptima convivencia? ¿La carga de trabajo es sinónimo de “buen comportamiento”? ¿El hecho de que el alumno esté ocupado en sus libros y cuadernos significa que trabaja de forma automática las habilidades y valores para la autorregulación y la construcción de ambientes de paz? ¿El desarrollo de valores se puede fragmentar y delimitar a uno por mes?

Si al implementar actividades escolares y cotidianas (o “hábitos”) - como la escritura, la lectura, la resolución de planteamientos matemáticos, el dictado, la copia textual, el llenado de libros, pasar de una actividad a otra sin perder tiempos o sin dejar espacios improductivos – se gana con ello resultados como el silencio, la “tranquilidad” del aula, además de la mejora en las evaluaciones curriculares de los alumnos, sería conveniente también reflexionar y concientizar cuáles podrían ser los efectos colaterales a los que conllevan las prácticas que al paso del tiempo llegan a ser mecánicas y, precisamente, habituales.

Por otra parte, ¿En qué medida se podría afirmar que la consolidación de hábitos traducidos en seguimiento de normas, acatar sanciones y desempeñar cargas de trabajo propician el desarrollo de procesos de crítica y problematización en los alumnos? En cuanto a ello, se rescatan ideas de Foucault (1984)¹⁷:

Desde el siglo XIX, se desenvolverán y se tornarán opacos una serie de aparatos con la mira de fabricar disciplina, imponer represiones y determinar la adquisición de hábitos. Por lo tanto, en este curso fue elaborada la prehistoria de tales aparatos de poder, que sirven de base a la adquisición de los hábitos como

¹⁷ Foucault, M (1984) El poder y la norma. *La nave de los locos* (Morelia), Universidad michoacana, Núm. 8, verano, pp. 5-11

normas sociales. [...] En el siglo XIX, la palabra será utilizada de modo prescriptivo. El hábito se transformará en aquello que es preciso someter. [...] De modo que el aparato del secuestro fija a los individuos al aparato de producción, al fabricar hábitos a través de un juego de coerciones, aprendizajes y punitivos. Este aparato debe fabricar un comportamiento que caracterice a los individuos, debe fabricar un grado de hábitos que defina socialmente la inclusión de los individuos en una sociedad, o sea, fabrica algo como la norma. [...] Constitución de la fuerza-trabajo-aparato de secuestro: sociedad disciplinaria, función permanente de la normalización. Esta serie caracteriza nuestro tipo de sociedad. (Foucault, 1984, p.9-11).

Entonces podemos encontrar no por casualidad que, tanto la norma como los aparatos de producción, van estrechamente relacionados con la finalidad de crear una serie definida de hábitos y pautas de acción que lleven a la normalización de los sujetos y con ello se creen comportamientos que mantengan un poder en este caso entre lo que se está buscando en la institución escolar y aquello que, para algunos, debe o no suceder dentro de ella.

3.1.3 El discurso instructivo / prescriptivo-exhortativo

Cuando a algunos profesores se les cuestionó sobre las estrategias que utilizan para mediar la convivencia o los conflictos, refirieron el uso de la disculpa o la plática o charla, es decir, un discurso del profesor dirigido al alumno o bien entre alumno-alumno.

De igual forma, los registros que realizaron a partir de las observaciones sobre la intervención de los docentes dentro del aula, fueron de relevancia para hallar que hay profesores que manejan con cierta frecuencia las situaciones de convivencia a través de un enfoque prescriptivo- exhortativo¹⁸; donde se vierten consignas orales en las que se dan indicaciones a los alumnos y alumnas para que sepan qué

¹⁸ Para Latapí y Chávez (2003) este enfoque:

Recorre al mandato, al respeto a la autoridad y a la exhortación para propiciar que se asimile un determinado valor. [...] se considera muy importante – casi es la principal tarea del educador – elaborar una lista de valores deseables, [...] se presta poca o nula atención a los procesos internos del educando. [...] Asimismo se recurre a la práctica de algunos ejercicios que, se cree, favorecerán la creación de hábitos deseados. [...] Con frecuencia los valores morales prescritos carecen de relevancia para los alumnos debido a que no se les relaciona con actividades significativas ni se toma en cuenta el contexto personal o grupal en el que viven. (págs.135-136)

hacer y qué no, emitir recomendaciones de actuación, así como compartir en ciertos casos la visión del profesor con sus alumnos para el mejoramiento del ambiente del aula.

Por otro lado, esta tipología permite analizar que el discurso también es trasladado a los alumnos para que éstos hagan uso del mismo cuando se requiera la resolución de algún conflicto. Ello como estrategia llevada a la emisión de “disculpas” entre compañeros o el hablar del docente hacia el alumno para que los sujetos involucrados en alguna problemática “digan la verdad”, expresen arrepentimiento y, en el mejor de los casos, el compromiso por no volver a incurrir en determinada falta. En este sentido, profesores frente a grupo comparten:

[...] ¿Qué hago?, pues trabajamos valores, tiene que pedir una disculpa a su compañero y dar un espacio a ese niño para que se relaje un poco. (EMAML)

[...] generalmente son (acuerdos a los que se llegan)... pues pedir disculpas, comprometerse a no faltar el respeto, ser más tolerantes... eso principalmente. (E1MOAN)

En este sentido, una de las caracterizaciones de dicho discurso es la tendencia a dirigir al alumno para llevarlo a expresar determinadas ideas; o, contrariamente, al uso de un lenguaje amable y afectivo encaminado a lograr que el niño o niña cambie de una postura de resistencia a una más apegada a lo que, éste mismo sabe, el adulto espera escuchar. En este aspecto se enuncia lo acontecido en una de las ceremonias cívicas llevadas a cabo el primer día de la semana:

El acto cívico transcurre. Inicia el Toque de bandera, el Himno Nacional y nuevamente el Toque de bandera. La ceremonia concluye. La docente del micrófono anuncia que su grupo va a hablar sobre valores. Los alumnos se forman, uno a uno pasan al micrófono y dicen un valor:

Ao¹⁹: Solidaridad, ayuda a los menos afortunados.

Aa: Paz es la ausencia de guerra o de conflictos.

Aa: Respeto, respetar a los símbolos patrios.

¹⁹ A partir de aquí se acotan las referencias para el reconocimiento de los actores que expresan diálogos en los registros de observación: Ao= alumno, Aa= alumna, Ma= maestra, Mo= maestro, Obs= observador. Si se agrega una “s” al final se considera que se trata de más de uno de los actores. Si aparecen letras adicionales se refiere a una clave para ubicar a la persona que se expresa.

(El director volteo atentamente a observar con el ceño fruncido a todos los grupos desde la parte de arriba. Los alumnos del micrófono mientras tanto pasan a mostrar sus láminas en cartulina).

Ma: Ojalá que hayan aprendido sobre los valores.

(La ceremonia concluye, los grupos empiezan a avanzar a sus respectivas aulas)

En este registro se evidencia el supuesto de que, a partir de la repetición, se puede lograr un aprendizaje o una modificación de conductas y comportamientos.

Por otra parte, se retoma igualmente la utilización de un discurso, pero con un matiz diferente a las situaciones anteriores. Uno de los docentes refiere en relación con la forma de manejar los conflictos o tensiones que se suscitan entre alumnos:

Uno, se le habla a lo que es el seguro, dos, se platica con el maestro cómo fue la situación hablándole al padre de familia ¿sí? y tomando acuerdos qué es lo que se va a realizar. [...] Se llega a solucionar el problema, claro que sí, ¿por qué?, porque se atiende oportunamente el caso, en ese momento. [...]Creo que todo se ha solucionado porque se platica con el padre de familia, se platica con el maestro y a los niños se les dice que digan la verdad ¿sí? de cómo fueron las cosas, independientemente que tengan consecuencias ¿sí?, ellos deben decir la verdad para poder solucionar dicho problema. (E4MODR)

En este relato se distingue que el docente da una particular importancia a hablar o platicar con los sujetos involucrados para luego llegar a la toma de acuerdos y con ello solucionar la problemática que se presenta sin tocar una profundidad o atender a su complejidad.

Así, las interrogantes que quedarían bajo este dispositivo serían si tales discursos y toma de acuerdos tienen una repercusión más allá del momento inmediato en que sucede la situación de tensión, si son únicamente un mecanismo efímero que se basa en gran parte en la prescripción de ideas y medidas de actuación, o bien un mecanismo para semejar una mediación sin mayor involucramiento de otras herramientas tal vez mejor vivenciales, reflexivas y trascendentes.

3.1.4 El panoptismo

Para comprender de mejor manera la naturaleza de este dispositivo se considera pertinente hacer referencia al panoptismo.

Foucault (1973) aborda el panóptico desde las aportaciones previas de Jeremías Bentham, al cual considera como más importante que Kant y Hegel por su contribución a la explicación de las formas de poder actuales. Así, Foucault define a lo largo de su tesis al panóptico como la forma arquitectónica que permite un tipo de poder que puede servir para una gran serie de instituciones como las escuelas, hospitales, prisiones, reformatorios, hospicios o fábricas por ser un sitio diseñado de forma tal que permitía vigilar en todo momento al sujeto desde una torre central, donde no existía ningún tipo de sombra, donde la mirada del vigilante podía ver sin ser visto, sin interrupción, por alguien que ejerce poder sobre los individuos, donde se verifica si el individuo se conduce o no como debe; estableciendo qué es normal, correcto y debido, así como qué no lo es. Posteriormente Foucault define los tres aspectos del panoptismo: vigilancia, control y corrección. De esta forma, Foucault argumenta que vivimos en una sociedad donde reina el panoptismo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se da paso a la descripción a una primera fase de otro de los dispositivos que se vinculan y pueden explicar a partir de los tres aspectos referidos del panoptismo, en este caso:

3.1.4.1 La vigilancia, prevención y control

Un dispositivo encontrado de los que se vale el docente es aquel con pretensión a prevenir los conflictos, tensiones y problemáticas antes de que puedan llegar a suceder, al tratar de controlar las situaciones del ambiente para que éstas no desemboquen en problemas que puedan afectar la dinámica cotidiana del plantel. Ello se puede dar en el aula al alejar o apartar a los alumnos “difíciles” de sus

compañeros para que no causen conflictos, hablarles sobre cómo prevenir en vez de manejar los conflictos, etc.

O bien, más allá del aula a través de estrategias como hacer guardias durante los tiempos en que conviven los alumnos para que no vean en peligro su integridad física; donde un profesor comisionado semanalmente se coloca en un lugar estratégico del patio, es decir, en la parte más alta del mismo que se encuentra justo al centro, con un micrófono en mano como apoyo para indicar a los alumnos a qué espacios no acceder, qué hacer y qué no hacer, a quién hablarle, con quién no juntarse y a qué no jugar. En síntesis, se vela por una cultura de la vigilancia y la prevención por encima de la provención.

Con relatos como el siguiente se puede revelar que hay docentes que pueden dar cuenta de lo que sucede de forma cotidiana, y obligatoria, durante momentos de convivencia entre alumnos a un nivel escolar:

[...] El maestro que está en la guardia pues regularmente está con el micrófono gritando “niños levanten su basura niños no corran a ver ese niño que está en la jardinera bájese a esos niños ya desde hace rato les dije que dejen de jugar con esa botella”. [...] principalmente se hace un rol de guardias, que es lo que se le llama que a cada profesor le corresponde un espacio digamos lo que es cuidarlo, sería pues vigilar que los niños que estén cerca mantengan su lugar limpio, que no estén corriendo, que no estén peleando, que no vaya suceder algún accidente. O sea, más que nada es como que ver que estén tranquilos durante su receso. (E1MOAN)

Este relato da testimonio de la forma cómo el colectivo acostumbra intervenir cuando hay una mayor cantidad de niños y niñas conviviendo en un mismo tiempo y espacio. Se puede reflejar que no hay presencia consistente de actividades o estrategias que potencien la convivencia escolar y, por el contrario, hay una marcada recurrencia a estipular qué actividades se pueden permitir a los alumnos durante los momentos de receso. Así, el colectivo docente opta por un papel de vigía que pretende evitar o prevenir cualquier situación que pueda perjudicar la tranquilidad de la dinámica escolar o, más aún, evitar el perjuicio físico de los

alumnos, pues sobre ello pesa un muy posible reclamo del tutor hacia el docente bajo el manifiesto de un descuido o negligencia.

Dicha situación la explican los docentes y manifiestan sentirse en soledad ante ciertas condicionantes donde temen la posibilidad de ser acusados por los padres y madres de familia por descuido y negligencia. A partir de ello, justifican varias de las acciones que se dirigen al cuidado del niño por encima de su formación pedagógica:

[...] Los compañeros que tienen incluso mayor antigüedad se enfocan demasiado en mencionar que nos vamos a meter en algún problema si no estamos atentos a la vigilancia, que es nuestra responsabilidad, que nosotros somos los responsables, ese tipo de cosas. [...] Yo creo que es como lo mencionan los profesores, de que si algo no lo sabemos manejar o se nos va de las manos nosotros saldremos afectados también. (E1MOAN)

Con ello se expone que los profesores con más trayectoria laboral son quienes en gran medida se inclinan a divulgar y “sensibilizar” a las nuevas generaciones sobre los temas y situaciones a los que se debe tener especial cuidado; pues comentan ellos que han pasado por muchas situaciones de las que han aprendido y su experiencia los lleva a cuidarse cada vez más como docentes incluso de padres que lucen un cargo en dependencias que pudieran desfavorecer el empleo de algún docente, respecto a ello habla la docente con mayor número de años laborados en la institución:

[...] Ha habido papás que vienen de algunas dependencias, trabajan en algunas dependencias de gobierno, como Seguridad Pública, Río Nazas, estaba aquí en la calle Dinamarca la SEP; entonces venían con esa cuestión de quererte exigir pero de mala manera, en decir “yo trabajo en la SEP y porque yo trabajo ahí, usted tiene que hacer esto y esto” ¿no?, y a veces ellos exigían de esa manera [...] y sí nos venían hasta como a humillar [...] e incluso hubo temporadas en las que se dieron muchas demandas porque los papás por todo nos demandaban. E2MABL

Por otro lado, hay docentes que no solamente expresan tener en cuenta una vigilancia a un corto plazo y llegan así a advertir a los alumnos que ésta es propia del mismo sistema o de la misma escuela:

MaAn: ...un niño me dijo “ay ¿para qué me esfuerzo si ni cuenta para la calificación?”. Yo ya le dije que lo iban a tener en vigilancia hasta la secundaria y ahí iban a ver si era de los que servía o de los que no servía.(OP1CT)

Expresión que por un lado pudiera funcionar para que el alumnado otorgue valor al trabajo cotidiano, sin embargo, al rayar en la amenaza y la inculcación de un miedo o paranoia pudieran ser un mecanismo que funja como opresión y condicionante del comportamiento de los niños o niñas más allá de un desarrollo moral o crítico.

Mencionadas situaciones llevan así a pensar y trabajar varias problematizaciones como ¿En qué medida se ha arraigado una cultura de miedo y cuidado en el colectivo docente para evadir situaciones que puedan interpretarse como descuido hacia el alumno? ¿Qué alternativas serían pertinentes para atender el desarrollo de la convivencia escolar más allá de lo asistencial y lo preventivo sin descuidar la integridad y seguridad del alumno dentro del plantel? ¿En qué medida la sociedad y la política educativa han dotado de un rol guardián a las instituciones educativas?

3.1.4.2 La corrección militarista

Ahora es el caso de lo que, para esta indagación, se considera una segunda fase de un dispositivo explicado desde el panoptismo. ¿Por qué pensarlo en dos fases? Porque se reconoce que hay ocasiones en que, si bien se vigila y se previene, no siempre se arriba a la parte de la corrección y, por el contrario, hay otras situaciones en que se corrige sin necesariamente haber transitado por la prevención o la advertencia.

Aquí se enmarcan aquellas prácticas que tienden al control de la convivencia a través de acciones que usan ya sea la violencia directa o indirecta para obtener respuestas o reacciones en los alumnos a partir del rechazo o temor a actitudes que pueden “poner en riesgo” la dinámica escolar. Así, la censura, los gritos, las amenazas, el interrogatorio, consignas sin margen de libertad, la evidenciación pública, la homogenización, la coerción, el control del cuerpo y el relego de los

Derechos Humanos se utilizan de manera recurrente (e incluso naturalizada) como formas de intervención en la convivencia que, en cierto modo, otorgan resultados de manera rápida y efectiva si el comportamiento visible de los alumnos se pretende unificar. Por desgracia, este tipo de dispositivos trasciende de manera fácil a todos los espacios de la jornada escolar de la institución donde se llevó la investigación: en recesos, formaciones, ceremonias, eventos sociales, situaciones dentro y fuera del aula.

Consignas como “¡Cállate!”, “¡Deja de correr!”, “¡No quieres verme enojado!”, “¡No te muevas!”, se hacen parte de la dinámica como “necesarias” en aras de la conservación de la paz y el orden.

Veamos lo hallado en el discurso de una de las profesoras:

[...] yo creo que en primer lugar, cuando tenemos ceremonias o alguna cuestión así donde hay visitas, en este caso los padres de familia en una ceremonia social o cívica, pues yo creo que siempre hay que cuidar el orden ¿no? porque eso es como que la imagen de una imagen, y no porque... o tal vez yo siga con esa cuestión muy tradicionalista, pero yo sí considero que cuando un papá o alguna visita, este alguna persona externa a la escuela llega y dice “ay... es que los niños están...” pues por lo menos no que estén alineados y formados en fila y no se muevan ‘¿no?, [...] pero sí en una jornada regular, bueno pues hay niños que como en todo ¿no?, quieren estar desde peleando hasta corriendo... o comen y platican, pero creo que nuestra escuela tiene un buen control. (E2MABL)

Podemos observar que la profesora expresa un propósito central que es “cuidar el orden” como una de las situaciones que se deben presentar en la institución al menos cuando hay sujetos que visitan la misma. De ello podrían surgir interrogantes sobre la preocupación que la docente manifiesta por el orden ante la opinión pública y cómo esta situación pudiera fungir como una de las condicionantes para que ella preste atención a mencionada pretensión.

De estos dispositivos podemos encontrar posturas un tanto más reaccionarias como:

¿Un buen trabajo? Yo siempre he dicho que es la disciplina, no puedes basar todo tu trabajo en ideas nuevas, constructivistas, porque también la disciplina, [...] porque estamos acostumbrados a eso, a que se nos tiene que llamar la atención

para que lo hagamos, entonces al alumno igual, si tú no tienes una disciplina en el grupo, yo no creo que se puede trabajar porque, pues de entrada los alumnos van a hacer lo que quieran, [...] y luego, que no estén sentados o que no trabajen, no, no creo que se lleve a cabo un buen trabajo, y sobre todo ¿cómo trabajas esa parte de valores?, [...] y ni modo, si por uno pagan todos, tienen que aprender a que deben llamar la atención, ellos mismos se llaman la atención “oye, siéntate porque si no nos van a castigar, oye esto, oye trabaja porque si no, pues no tenemos Educación Física”, un decir ¿no?, pero si no lo manejas así, yo no creo que puedas trabajar porque, los niños están acostumbrados, los niños y uno mismo toma la medida de las personas “ah nada más me engaña, no, no me va a hacer nada, ah no es cierto”, porque cuando nos aplican, nos aplican, dicen “ay... es que es mala onda, es malo el maestro, es malo el director, el supervisor. (E6MOJV)

En este fragmento se puede analizar la diversidad de interpretaciones o referentes que se pueden hacer sobre elementos tales como la disciplina, la postura ante los enfoques educativos y posiblemente los resultados que el docente ha encontrado a lo largo de su desempeño. En este caso, el docente manifiesta guardar cierta distancia en relación con las que menciona como “ideas constructivistas”, poniéndolas en un papel antagónico respecto a la disciplina, siendo que tal vez para otros actores la una no niegue a las otras. Por otro lado, defiende también hacer aquello a lo que el individuo – en sus palabras – está acostumbrado, que sería obedecer a través de las llamadas de atención. Se evidencia también la sanción homogeneizada como un mecanismo de aprendizaje e, interesantemente, la alarma porque los niños “hagan lo que quieran” y le tomen la medida al profesor. Otro aspecto interesante es que el profesor expresa estos mecanismos como una forma no sólo normal y eficaz de formación, sino que, a lo largo de los relatos se muestra seguro de su funcionalidad y, en los registros que corresponden a las sesiones de Consejo Técnico, defiende medidas radicales para la formación de la comunidad estudiantil.

Paradójicamente, el mismo profesor tiene conciencia sobre la delicada situación de tratar a los alumnos de determinada manera, principalmente por las reacciones de los padres y madres de los alumnos, las cuales pueden ocasionar ciertos perjuicios hacia los docentes. Sin embargo, ello parece a la vez significar un

motivo para establecer ciertos mecanismos, más que gestión de la convivencia, de cuidado y protección de la integridad física de los niños. Ello lo podemos vislumbrar en la siguiente aportación:

[...] algunos papás sienten que sus hijos son de cristal y que nadie los puede tocar, y ahí es el problema donde algo tan insignificante que puede ser una caída, si no es atendida a tiempo o si el papá lo ve ya de una manera con dolor, puede causarte un grave problema, entonces yo creo que allí es, de entrada no dejarlos correr, porque por eso tienen espacios de educación física, y así te evitas problemas, [...] los papás ya están acostumbrados, ya saben el caminito para llegar con las autoridades y darles la queja ¿no?. (E6MOJV)

La obligación a hacer las cosas o hacia la modelación de las actitudes es uno de los varios matices que se comprenden en esta categoría, es decir, el esfuerzo del docente por obligar a que el alumno evidencie resultados que podrían trabajarse desde un proceso de concientización en vez de condicionamiento. En cada una de las reuniones de consejo técnico son ampliamente discutidos varios temas que preocupan en demasía al colectivo, como el caso de la puntualidad a la llegada a la escuela por parte de los alumnos. Esta temática causa la convergencia de diferentes puntos de vista, desde aquellos que prevén acciones integradoras entre alumnos, padres y maestros a través del manejo de estrategias motivadoras hasta aquellas que defienden el uso de la coerción y el condicionamiento de algún derecho que lleve a no reincidir en el hecho. A propósito de ello se encuentra la siguiente aportación de la profesora con mayor antigüedad laboral dentro del plantel:

MaBi: Hay que hacer algo para que los niños aprendan o se obliguen a llegar temprano, alguna actividad, aunque sea de diez o quince minutos, pero ¡que sientan! **MoJn:** Deberíamos de tomarlo como punto en la firma de boleta y que lo firmen. **MaLd:** Yo digo que después de las 8:30 ya nadie entre a la escuela. (OP1CT)

Ahora bien, dentro de los hallazgos que se encuentran a partir de la observación de los momentos en que los alumnos interactúan entre sí y con los profesores se obtuvieron expresiones bastante interesantes sobre algunas de las expectativas

que el colectivo escolar mantiene para con los educandos. Expresiones que se configuran en exigencias, prohibiciones y derechos culturalmente impuestos en relación con las formas permitidas de ser y parecer.

Respecto dicha cuestión del ser y el parecer, en función también del control de cuerpo como medida de control de la paz escolar, resalta la charla que se entabló con la profesora de Inglés cuando se percata de que uno de los alumnos de quinto grado asiste a la escuela con “algo diferente”:

Malg: Oye, ¿ya viste lo pelos de Erick?

Obs: ¿Cómo?

Malg: Pues los trae pintados.

Obs: Ahh, sí (ríe).

Malg: (Me ve con seriedad) ¿Y tú lo dejas venir así?

Obs: (Me quedo callado por un momento) Sí... ¿Por qué?

Malg: Pues ¿cómo que por qué? Luego todos los demás van a querer venir con los pelos pintados.

Obs: (ríe) ¿Tú crees?... ¿Y qué pasaría si así fuese?

Malg: Pues que estamos en una escuela, no en una cárcel, se supone que se están educando.

Obs: ¿A la escuela no se puede venir así?

Malg: Pues luego vas a tener aquí a todos con los pelos pintados, parados, con tatuajes, perforados... Imagínate, al menos a mí no me gustaría eso y no lo permitiría.

Obs: ¿cuál sería un motivo o un argumento de peso para que no se pueda permitir eso?

Malg: Que hay reglas, hay un reglamento aquí en la escuela ¿o no?

Obs: ¿Podemos basarnos sólo en reglamentos internos para hacer lo que a los maestros nos parezca bueno o malo?

Malg: Por algo existen ¿no?

(OP6SC)

Lo que en este caso me parece más interesante es la argumentación – por así llamarle – del porqué los alumnos no deben acudir a la escuela con pintura en el cabello, ésta se dirige a que los demás compañeros van a desear emular la idea y llegar todos así después, lo que se traduciría en rebeldía y desafío a la autoridad; esto podría ser objeto de un posterior análisis más exhaustivo de cómo se está concibiendo el rol del alumno por el profesor y la institución, así como los temores que construye el docente en relación con el poder y la autoridad. Además, resulta como una situación curiosa toda la historia, suposición y prejuicio que se crean tan sólo a partir de la apariencia de un individuo, la cual entra en crisis con la propia

tradición del educador, en este caso con tintes conservadores, al grado de hacer analogías entre la escuela y el reclusorio.

Por otro lado, se halla que los efectos buscados por algunos de los profesores en cuestión de unificar la apariencia y el comportamiento resultan eficaces para los mismos, pues entre los propios alumnos se comenta:

AoEd: Maestro, ¿Ya vio a Rafa?

MoEd: ¿Qué tiene? ¿Por qué?

Aos: Pues se cortó el pelo maestro. Lo van a regañar.

MoEd: ¿A sí?... ¿Por qué?

Aa: Pues porque ya ve que así no se puede traer el pelo maestro... de mohicana.

Aos: Nooo Rafa, eso no se puede.

Ao: Acuérdate que cuando íbamos en tercero un niño de sexto venía como tú y lo regañaron bien feo, se lo tuvo que volver a cortar. (Ríen)

MoEd: ¿Sí verdad? Y... ¿saben por qué?

Ao: Pues es que ya ve que el director o el maestro Juan siempre se andan enojando por esas cosas y pues está prohibido.

(OP4SC)

En esta situación podemos evidenciar que los alumnos sí se logran apropiarse de un discurso que valida un conjunto de ideales que rechazan las “conductas disruptivas” entre los niños y niñas a tal grado de que los mismos se alarman cuando alguno de ellos rompe con la “normalidad” prevista, aunado al temor generado hacia ciertas figuras educativas que cuidan un orden ya establecido.

Podemos observar nuevamente una creciente y protagónica ocupación por la cuestión de generar disciplina en los alumnos, una disciplina que se cimienta en dictar qué debe ser y qué no, una disciplina como Foucault (1976)²⁰ la caracteriza:

Disciplina es, en el fondo, el mecanismo del poder por el cual alcanzamos a controlar en el cuerpo social hasta los elementos más tenues con los cuales llegamos a tocar los propios átomos sociales, esto es, los individuos. Técnicas de individualización del poder. Cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes, cómo intensificar su rendimiento, cómo multiplicar

²⁰ Texto de la Conferencia proferida en 1976 en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Brasil. Publicado en la revista anarquista “Barbarie”, No. 4 y 5 en 1981-82, San Salvador de Bahía, Brasil. La traducción del francés al portugués la realizó Ubirajara Rebouças y la traducción del portugués al castellano Heloísa Primavera.

sus capacidades, cómo colocarlo en el lugar donde será más útil, esto es lo que es, a mi modo de ver la disciplina. [...] La disciplina en el ejército, es un ejemplo importante porque fue el punto donde fue descubierta la disciplina y donde se la desarrolló en primer lugar. [...] Fue primero en los colegios y después en las escuelas secundarias donde vemos aparecer esos métodos disciplinarios donde los individuos son individualizados dentro de una multiplicidad. El colegio reúne decenas, centenas y a veces, millares de escolares y se trata entonces de ejercer sobre ellos un poder que será justamente mucho menos oneroso que el poder del preceptor que no puede existir sino entre alumno y maestro. (Foucault, 1976, p. 6)

Dichos elementos se reconocen como clave para cuestionarse qué ideas y prejuicios se construyen en relación con el comportamiento de los alumnos y la toma de decisiones que hacen respecto a su individualidad y el margen de libertad para hacerlo, ¿Cómo interviene la apariencia de un grupo social en la configuración de los dispositivos de intervención con tendencia a la homogeneización y el control?, ¿Qué peligros latentes representa la diversidad para el manejo del poder de la élite y el dominio de las situaciones de convivencia social?, ¿Qué miedos y poderes se inoculan en los miembros de una sociedad para que unos individuos sean motivo de rechazo y segregación entre sí mismos?, ¿Cómo los ambientes locales de convivencia de inclusión o rechazo, en este caso escolar, transgreden hasta los ambientes a un nivel social?

3.2 Control vs Gestión

Como se puede analizar en este diagnóstico, las formas de intervención descritas se enfocan en el control de las situaciones de convivencia, como un mecanismo en el que se entreteje una disposición de poder de forma verticalizada, donde se concibe implícitamente al alumno como un sujeto pasivo a la espera de un actuar docente para el desarrollo de habilidades y actitudes para la convivencia, en que se toman decisiones en su gran mayoría unilaterales por parte de un colectivo docente, donde se fortalece la heteronomía y se teme a la autonomía de los sujetos, en que es más sencillo castigar e incluso remediar, donde se previene lo

no deseado pero no se permite vivir y manejar el conflicto por temor al caos y al desorden, donde es más fácil vigilar, castigar y evadir que dotar de herramientas para la convivencia e incluso para el mismo “caos”, donde se trabaja sobreviviendo a las problemáticas dentro y fuera del aula, remediando lo urgente y postergando o pretendiendo no ver lo soterrado.

Por el contrario, se encuentra un espacio escolar donde la gestión como tal no existe o es escasa; donde no hay sistematización, adecuación, congruencia y procesos de valoración permanente para la construcción de ambientes que puedan propiciar el desarrollo pleno del ser.

3.3 La innovación ¿Una alternativa o una necesidad?

Por supuesto, la innovación también se hizo evidente en algunos de los profesores a lo largo del proceso de investigación. A través de las entrevistas en profundidad y la observación, fueron manifiestas estrategias y dispositivos con notable tendencia a la resignificación y reconstrucción de las prácticas tradicionales, arraigadas e incuestionables que se presentan en la institución. En este sentido, docentes expresan que no ha sido una tarea fácil el “ir en contra” de lo que la tradición concibe como las buenas maneras de enseñar, pero no por ello conciben como algo inalcanzable o infructuoso el esfuerzo de llevar una labor de aproximación a los requerimientos y necesidades actuales de formación y convivencia.

Ello nos lleva al análisis de la innovación y la criticidad más allá de mitos y prejuicios que en ocasiones la enmarcan como una imposibilidad o como una osadía. Ante ello, se puede encontrar evidencia palpable de procesos de construcción de prácticas con capacidad para generar un quiebre en las formas irrefutables de intervención. Así, en estas nuevas sendas generadas con la indagación, se reconoce que la innovación no puede entenderse como un lujo o una opción que puede ser tomada o no. Por el contrario, el entramado social hace

vital e inexcusable transitar por rutas de resignificación e innovación, no en el sentido preciso de la invención, sino más bien de la reestructura y el rompimiento de lo enraizado, reproductivo e incuestionado.

Para conocer pautas que dan forma a esta ambición, se puede apreciar el relato de uno de los profesores frente a grupo expresa:

[...] sí he realizado estrategias que tengan que ver a lo mejor con convivencia entre grupos del mismo grado. De hecho con mi compañero de grado hemos realizado actividades. Nosotros luego le llamamos talleres, donde los alumnos conviven para compartir conocimientos y se integran equipos de ambos grupos. En este sentido sí hemos visto que convivan más... pero no he manejado digamos una actividad o una estrategia que involucre a todos los integrantes de la escuela. [...] -Pues definitivamente la comunicación... el fomentar el diálogo entre todos los alumnos que [...] -Con los niños se puede manejar digamos [...] algún dilema moral [...] Sobre todo haya respeto tolerancia y un ambiente de confianza para que ellos se puedan comunicar y expresar. [...]empezar a escuchar sus razones del porqué están actuando de esa forma... finalmente como mediar para que entre ellos lleguen a un acuerdo ... (E1MOAN)

Esta serie de aportaciones permite apreciar que los docentes reconocen, en forma paralela a la innovación, desafíos y retos por afrontar y que ello se puede fomentar en actividades cotidianas a través del diálogo, el desarrollo moral, el trabajo en equipo, el juego o la toma de acuerdos por encima de la imposición.

Tal vez el docente no tenga que regirse precisamente por una aspiración rígida o forzosa hacia la innovación, tal vez algunos no tengan como tal una pretensión o un discurso de manejarse en la innovación de prácticas y dispositivos. Sin embargo, lo que llega a sobresalir en ocasiones es la actitud o apertura por la posibilidad de no dejarse absorber por una manera preconcebida de hacer las cosas y a adecuar su labor a la caracterización de los educandos en la actualidad.

Por otro lado, se reconocen también aquellos elementos o condicionantes que, en este caso, han facilitado llevar a cabo ciertas acciones dentro de la escuela:

[...] se presta mucho porque pues también el hecho de digamos de la amistad que hay entre el otro profesor y yo pues como que si facilita que esto se lleve a cabo. (E1MOAN)

Las relaciones sociales en este caso se desatacan ahora como un elemento que puede ser esencial a la hora de empatar mecanismos de socialización, por ejemplo, entre alumnos de diferentes grupos; no así que cuando se da una separación entre los mismos docentes titulares que puede ser motivo de una ruptura que trasciende a los propios educandos.

Por otra parte, el juego y la orientación lúdica de las estrategias también fueron un hallazgo que se encontró dentro de los dispositivos innovadores que se defienden por algunos de los y las docentes como un contrapeso para las prácticas instituidas y la pasividad que se llega a arraigar en la escuela:

[...] a lo mejor se le debe dar mayor énfasis a situaciones didácticas, más lúdicas, se llega a caer en prácticas institucionalizadas que ya están establecidas y pues a veces se repite y se cae en ese círculo; entonces yo creo que sí se debería de hacer más énfasis en jugar más con los niños. (E3MADY)

Esta situación parece bastante interesante porque pone al juego como un medio valorado para la gestión de la convivencia, pues en algunas ocasiones los docentes solemos desdeñar este tipo de estrategias por creer que se deben relegar a momentos informales y externos a la escuela. En este caso, el hecho de que algunos docentes hagan uso de actividades lúdicas viene a romper en menor o mayor medida con prejuicios hacia aquello que no se da importancia en un currículo, norma o reglamentación institucional.

Dichos docentes tampoco niegan la existencia de limitantes que impiden se lleven a cabo maneras diferentes de intervención, como en el caso de la organización social de la clase:

[...] aquí en nuestra escuela, pues los espacios no son muy grandes, entonces por tal motivo no se permite que... bueno, en algunos salones a la mejor sí da ese espacio, en otros no, pues que los niños se acomoden de otra manera, se sienten,

no sé, diferente ¿no?, para también cambiarles esos ambientes dentro del salón.
(E3MADY)

Así, los espacios físicos, las instalaciones, la limitación de materiales educativos, el estado de las TIC'S del plantel, las exigencias administrativas, entre otros elementos, son compartidos por los docentes como ejemplo situaciones que vienen a obstaculizar el rediseño de los dispositivos de intervención. En este caso una de las problematizaciones sería sobre si la resignificación de dispositivos escolares sería únicamente atribuible a los integrantes internos del plantel educativo o también a los agentes externos que giran alrededor de un sistema educativo.

De esta manera, se puede concluir en esta categoría que en la institución educativa se configuran retos los cuales no correspondería a un solo actor enriquecer o trabajar, sino a un colectivo en conjunto que pueda romper con una idea fatalista y abdicada de la realidad escolar. Ello con la finalidad de dar vitalidad a dispositivos que, más allá de nombrarlos innovadores, tuvieran la capacidad de transformación y movilización social.

3.4 Los sujetos en los dispositivos escolares y el poder.

Las formas de caracterización de los dispositivos anteriores dejan ver claramente un despliegue de poder y de unos esfuerzos que se centran predominantemente en relaciones que se encaminan al dominio de las situaciones escolares que se viven diariamente. Ante ello emerge el requerimiento de un análisis sobre el sujeto y el poder, en lo cual Deleuze explica la concepción foucaultiana sobre el mismo, al exponer:

¿Qué es el Poder? La definición de Foucault parece muy simple, el poder es una relación de fuerzas, o más bien toda relación de fuerzas es una «relación de poder». Eso quiere decir, en primer lugar, que el poder no es una forma, por ejemplo la forma-Estado; y que la relación de poder no se produce entre dos formas, como el saber. En segundo lugar, eso quiere decir que la fuerza nunca

está en singular, que su característica fundamental es estar en relación con otras fuerzas, de suerte que toda fuerza ya es relación, es decir, poder: la fuerza no tiene otro objeto ni sujeto que la fuerza. (Deleuze, 1987, p.99)²¹

En efecto, en la investigación podemos descubrir dispositivos que despliegan cierto tipo de fuerzas o de poderes entre los actores de la comunidad escolar, en este caso al configurarse unas relaciones de poder que tienen por objeto incidir en no sólo en una convivencia y comportamiento de los alumnos mismos, sino en un potencial, en un presente y en un futuro; en este sentido:

Lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. [...] En sí mismo, el ejercicio del poder no es una violencia a veces oculta; tampoco es consenso que, implícitamente, se prorroga. Es un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuantes: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable, de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Un conjunto de acciones sobre otras acciones. (Foucault, 1988, p.239)

Con ello pueden surgir muchas otras problematizaciones sobre aquellas implicaciones del poder en la dinámica cotidiana del plantel, en este caso podríamos preguntarnos sobre cuál es el grado de conciencia de los sujetos involucrados en cuanto al ejercicio y las relaciones de poder que se concretan en la práctica institucional a través de un colectivo docente y el alcance que éstas pueden tener en cuestión de una gestión de convivencia acorde a principios democráticos que no terminen por autodestruirnos; así cómo cuál es el margen de resistencia que queda a los mismos sujetos, pues, en palabras de Foucault:

El poder se ejerce únicamente sobre “sujetos libres” y solo en la medida en que son “libres”. Por esto queremos decir sujetos individuales o colectivos, enfrentados

²¹ Deleuze, G (1987) Foucault. Paidós, España.

con un campo de posibilidades, donde pueden tener lugar diversas conductas, diversas reacciones y diversos comportamientos. Ahí donde las determinaciones están saturadas, no hay relación de poder; la esclavitud no es una relación de poder cuando el hombre está encadenado (en este caso se trata de una relación física de coacción), sino justamente cuando puede desplazarse y en última instancia escapar. En consecuencia, no hay una confrontación cara a cara entre el poder y la libertad que sea mutuamente exclusiva (la libertad desaparece ahí donde se ejerce el poder), sino un juego mucho más complicado. En este juego la libertad puede muy aparecer como condición de existencia del poder (al mismo tiempo como su precondition, puesto que debe existir la libertad para que el poder se ejerza, y también como su soporte permanente, puesto que si se sustrajera, totalmente del poder que se ejerce sobre ella, éste desaparecería y debería sustituirse por la coerción pura y simple de la violencia. [...] La relación de poder y la rebeldía de la libertad no pueden, pues, separarse. (Foucault, 1988, p. 239-240)

Idea que, de modo alguno, permite exaltar la libertad ligada al poder para reconocer precisamente la oportunidad a un “campo de posibilidades” que puedan dar cobijo a prácticas instituyentes que amplíen un área de rebeldía y reconfiguración de los poderes que se concretan en el espacio escolar, en este caso para la puesta en crisis de aquellas prácticas divisorias²² que dictan lo que “debe ser” y aniquilan lo que “no debe ser” entre sus integrantes.

Son precisamente aquellas prácticas y dispositivos instituyentes hallados en la presente investigación –como el caso de la intervención lúdica y problematizadora, por mencionar ejemplos– una evidencia clara de un ejercicio diferente del poder, el cual supera el autoritarismo de un colectivo docente hacia los alumnos para crear una senda tendiente al arribo de la reflexividad, autorregulación y desarrollo crítico de los sujetos; dispositivos que en este caso se requieren exaltar o potenciar como un asunto impostergable de intervención cotidiana. Ante dichas condiciones y requerimientos es como se plantea la pertinencia de abordar un proceso específico de resignificación de esquemas educativos, dispositivos y poderes y, a su vez, encontrar mecanismos para el logro de la innovación, la cual pueda resultar en un medio para transitar a mejores condiciones sociales a partir de la convivencia y la Cultura de Paz.

²² Para Foucault (1988), cuando el sujeto se encuentra dividido en su interior o dividido de los otros, por ejemplo el loco y el cuerdo, el enfermo y el sano, los criminales y “los buenos muchachos”.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS INSTITUCIONAL Y DISPOSITIVO DE INNOVACIÓN

4.1 Introducción y panorama

Al haber establecido una indagación a partir de la vida escolar que se configura en la institución donde me desempeño laboralmente, mediante una metodología cualitativa de acercamiento al campo de estudio y encontrar enriquecedores hallazgos en cuanto a la configuración de la dinámica de convivencia con ayuda de la observación y la entrevista hacia los sujetos involucrados; surge una ocasión propicia para intervenir en dicho contexto a través de una propuesta que pueda exaltar un enfoque formativo en la educación para la convivencia y la Cultura de Paz, por medio de la construcción de un dispositivo que supere la ejecución acrítica y reproductiva de aquellas prácticas y costumbres que se arraigan desde temporalidades atrás y, las cuales, no manifiestan de forma precisa una gestión pacífica como medio para la integración de las habilidades, destrezas y conocimientos socioafectivos para las condiciones de vida actuales. Por esta razón, la investigación se encamina a la problematización que pueda llevar a construir una propuesta de intervención pertinente y adecuada al contexto donde se desarrollará, por lo que se hace vital revisar la concreción de elementos básicos de estructuración pedagógica en relación con el diagnóstico previamente realizado, donde se encontraron hallazgos como:

- En el plantel institucional se expresa el arraigo de una serie de prácticas sedimentarias que promueven la permanencia y naturalización de la violencia tanto directa como cultural, en este caso entre profesores y alumnos al implementar acciones como la coerción, el condicionamiento y la militarización en la jornada cotidiana.

- Se distingue la ausencia de proyectos a nivel colectivo centrados en trabajar sobre problemáticas sociales, de convivencia y de Cultura de Paz (tanto en alumnos como entre docentes).
- Sucede la coexistencia de dispositivos reproductivos e innovadores para el control y la gestión de la convivencia, respectivamente. Sin embargo, éstos últimos tienden a la invisibilización y falta de fuerza en los proyectos escolares puesto que muy pocos docentes los desarrollan en la cotidianeidad, otros más los relegan a momentos esporádicos de la dinámica institucional, o bien docentes con “menor experiencia” en el ámbito escolar, pues se llega a concebir una idea de que los profesores de mayor antigüedad en el servicio ya conocen fórmulas probadas que no requieren de algún tipo de validación porque les han aportado resultados favorables a lo largo de su desempeño.
- Se viven preocupaciones por parte de algunos docentes por «perder la autoridad y el control» sobre los alumnos. Recurren a hacer uso de amenazas o condicionantes sobre los niños o niñas que no “hacen caso” a las indicaciones de los profesores tales como dejar sin recreo, suspender de las clases, hacer tareas especiales, etc. En este caso se suele solicitar a los alumnos “guardar absoluto silencio”, “pararse bien”, voltear a ver a los ojos al docente, no moverse, no reír, etc.
- Control y dominio de la convivencia por encima de la gestión. Más que llevar a cabo una intervención que fomente diferentes mecanismos para generar una convivencia pacífica, el profesor acciona sus esfuerzos para gobernar²³, dominar, dirigir o mandar lo que se “debe” hacer. Esto más allá de accionar aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que lleven a la construcción de formas autogestivas de regulación y de convivencia.

²³ El poder es menos una confrontación entre dos adversarios o la vinculación de uno con otro, que una cuestión de gobierno. [...] “Gobierno” no se refería únicamente a las estructuras políticas o a la gestión de los Estado; más bien designaba el modo de dirigir la conducta de individuos o grupos: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias de los enfermos. [...] Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros. (Foucault, 1988, p.239).

- El conflicto a nivel escolar es vivido como una situación que debe permanecer controlado o eliminado de la vida escolar. Ejemplo de ello es cuando, ante situaciones de tensión en la que los alumnos “transgreden” la rutina escolar, el director y algunos profesores expresan propuestas para desaparecerlas o incluso apartar al individuo de la escuela.
- El colectivo docente vive preocupaciones y situaciones diversas que intervienen de manera importante en la configuración de dichos dispositivos y las cuales parten de ciertas condicionantes que pueden llegar a escapar de su propia responsabilidad o campo de actuación, por ejemplo: los requerimientos administrativos, la permanencia laboral, la formación y las expectativas de los padres de familia, las instalaciones disponibles, entre otras. Condicionantes que, de no superarse o manejarse efectivamente, se pueden llegar a convertir en un importante obstáculo al momento de intentar innovar las prácticas y dispositivos escolares, quedando estos últimos en un efecto estático o estéril donde se opta nuevamente por la reproducción de fórmulas de confort en el campo de la educación para la paz, alejadas del estado actual de los requerimientos éticos y sociales.

Después de reflexionar a mayor profundidad sobre estos hallazgos, se retoma como una responsabilidad intervenir desde una postura que proponga alternativas enfocadas a la concientización de la labor que se lleva en el campo de la convivencia con un enfoque que contemple una garantía a la dignidad humana en todas las esferas del desarrollo y desenvolvimiento del ser desde el ámbito educativo. Por esta razón, hago patente una propuesta de trabajo a desarrollar en el contexto donde realicé la indagación, que se traduciría en una amplia posibilidad de transformación a mediano y largo plazo por medio del reconocimiento y concientización de elementos que dificultan la recuperación del sentido humanizador del proceso educativo.

Como aspectos fundamentales y con base en la investigación, una propuesta a desarrollar requerirá del manejo de criterios básicos para su desarrollo, por ejemplo, superar el enfoque prescriptivo y bancario de la educación, no violentar la formación personal de los integrantes de la comunidad escolar, ser más que un mero agregado curricular, permanecer abierta al enriquecimiento que se genere tras ser abordada por los participantes, ser congruente y en pro de la no violencia, así como partir de la caracterización del establecimiento institucional para reconocer las condiciones que en este caso serían fundamento clave para la definición de oportunidades y acciones a implementar en el proceso de intervención. Dicha caracterización se describe a continuación.

4.2 Análisis institucional

A partir de reconocer y reflexionar sobre el estado del objeto de estudio señalado en capítulos anteriores, se vuelve un requerimiento fundamental el análisis del establecimiento donde se pretende intervenir. En este sentido, concibo de manera fundamental tomar como un punto de partida las posturas de autores como: 1) Ball (1987) cuando afirma que los análisis que se han realizado acerca de la organización de las escuelas se han centrado principalmente en un punto de vista basado en la ciencia de la organización, al concebir las mismas como empresas mercantiles; por lo cual se hace indispensable considerar un análisis enfocado de manera precisa al adentramiento micropolítico de la institución a partir de elementos clave como el control, la diversidad de metas, la ideología y el conflicto. 2) Fernández (1994) al precisar conjunto de consideraciones que giran sobre la institución educativa como: su dinámica, su estilo, componentes básicos, productos culturales y modalidades de funcionamiento, principalmente.

4.2.1 ¿Cómo se configura el control en el establecimiento educativo?

El plantel se organiza a través de una jerarquía vertical que comienza por el director que tiene a su cargo una plantilla conformada por dos subdirectores

(académico y operativo), 12 profesores frente a grupo, dos del idioma Inglés, dos de educación física y tres asistentes de apoyo al plantel (mantenimiento). Esta organización ha transitado por algunas tensiones por motivo de ciertas decisiones que ha tomado el director en cuanto a la gestión escolar y la asignación de funciones que otorga a los integrantes de la misma. Un ejemplo de ello es que algunos profesores se han inconformado por el hecho de que en los puestos administrativos se ha asignado a docentes con menor antigüedad en el servicio docente y, desde su postura, este tipo de funciones deben ser asumidas por docentes más experimentados. Otras situaciones en que se han vivido tensiones respecto a la autoridad del plantel se dan cuando los profesores consideran que no se toman en cuenta sus opiniones o consideraciones personales en la toma de decisiones a nivel escolar, ante ello dichos docentes intentan movilizar a los demás compañeros para formar alianzas que confronten al director, sin embargo, al transcurrir de los días no se concreta tal situación y los ánimos se calman, pues se llega a comentar que es mejor “llevarla en paz” con la autoridad.

En dicho sentido, una de las situaciones que genera mayor incertidumbre es precisamente la figura que pueda llegar a ocupar el mando de la dirección del plantel, pues se ha comentado de forma recurrente por los profesores que nunca se sabe quién pueda llegar y que ante tal peligro se debe defender la dinámica escolar tal como se ha logrado implantar. Es así como en reiteradas ocasiones se ha expresado por algunos maestros la pretensión de que sea un docente de la propia escuela quien asuma el mando; así, desde la llegada del director actual, una profesora en particular ha denotado su intención de tomar dicho cargo por ser ella la persona con mayor antigüedad laboral y conocedora de la dinámica institucional, implementado así algunas acciones para ganar apoyo de padres y maestros que la puedan respaldar en dicha faena; sin embargo, la situación ha sido sabida y concebida por el director como no procedente, puesto que afirma que él posee la dictaminación que lo avala como autoridad y por tal razón nadie lo puede separar si no es alguien con un perfil similar. ¿Cómo es la participación de los docentes en este discurso? Los profesores con varios ciclos escolares de

permanecer en la escuela, y los cuales vienen a escenificar una imagen de liderazgo, han sido aquellos que más suelen apoyar la idea de no permitir que un “extraño” tome el mando; hay otros profesores que no intervienen de manera directa y más bien se dedican a tomar un perfil bajo o de apoyo en la decisión de los demás; ello sin faltar las personas, generalmente las más jóvenes, que no emiten postura explícita o apresurada y optan por reflexionar su intervención en este tipo de situación.

Retomando la caracterización del directivo, éste acostumbra entablar una relación cortés y flexible con padres de familia en general, pues cede con facilidad a sus peticiones y exigencias, al grado de que se vierten críticas dirigidas a su bajo perfil y a su capacidad de liderazgo con los docentes, es ampliamente comentada la “falta de autoridad” que el mismo posee en asuntos escolares. Con frecuencia se suele escuchar por el personal escolar que el profesor no es capaz de conciliar los intereses y poner orden en la dinámica institucional, que cada quien hace lo que quiere hacer. De igual forma, se ha llegado a reprochar con recurrencia que no media imparcialmente entre padres y profesores, pues siempre termina por dar la razón a los primeros para ganar su simpatía y permanencia en la función, motivo que llega a desproteger y vulnerar al profesorado.

Por otro lado, en cuanto al trato que otorga el director a los docentes, éste es diferenciado; por lo regular evita la confrontación y opta por evadir y ceder ante cualquier tipo de tensión, omisión o incidente entre los integrantes de la comunidad escolar, pues él expresa abiertamente que ante todo debe existir la diplomacia. Sin embargo, cuando se llega a enterar de alguna crítica o ataque a su figura, declara enojo y frustración a las personas más cercanas a él, sin llegar a algún tipo de conciliación o aclaración con los sujetos directamente involucrados para comprobar la veracidad o profundidad del suceso. De otra forma, cuando considera no sentir el apoyo, agrado o exaltación de su desempeño, llega a emitir un trato rígido, hostil y arbitrario hacia la labor del docente, que se traduce de manera primordial en mayores presiones administrativas, burlas indirectas y

asignación de grupos o funciones no deseadas, sin llegar también a la confrontación directa o saneamiento con los involucrados. Estas situaciones por lo general son percibidas por el colectivo escolar, las reacciones son diversas, van desde aparentar desconocimiento a la evasión por el temor a enfrentar represalias, pues cuando ha sucedido algún tipo de confrontación es tal el hostigamiento que algunos docentes han optado por cambiar de centro de trabajo.

Una situación que configuró fuertemente la estructura sociopolítica del plantel se dio por un conflicto laboral en el que los principales involucrados son el director y una profesora de grupo, cuando ésta última se ausenta de sus labores durante una semana, motivo que desencadena que el director emprenda una campaña en contra de la docente dentro del plantel escolar al verter en ausencia de la misma una serie de declaraciones dirigidas principalmente a su rebeldía, capacidad y ética profesional. Con el transcurso de los días esta profesora justifica su ausencia a través de documentos que le amparan como Días Económicos²⁴ los días de no laborar. Finalmente, la docente logra ampararse contra el cese laboral, el director expresa sentirse ofendido y con el compromiso de que la profesora no saliera como si nada de la situación. Por su parte la plantilla docente se ve dividida ante el hecho, algunos evaden cuestionar la actuación del directivo y le hacen saber su apoyo incondicional, otros prefieren no involucrarse en el asunto y los menos se acercan a la profesora para conocer su versión. Es así como esta ruptura se prolonga en el tiempo y causa que el director disponga de una diferenciación de trato aun más marcado entre los que considera le otorgan su apoyo y los que no.

En la actualidad, el directivo ha logrado sostener ciertas alianzas entre docentes y padres de familia, los cuales responden al no cuestionar – al menos de manera abierta – las decisiones y posturas que toma en la dinámica escolar. Por otro lado,

²⁴**Día económico:** Licencia con goce de sueldo que se otorga al personal para asuntos de tipo personal, 9 días al año (improrrogable).

Licencias: Permisos otorgados al personal para ausentarse legalmente de sus labores por un tiempo determinado, a solicitud de los trabajadores o por dictamen médico del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE); pudiendo ser con goce de sueldo, medio sueldo o sin goce de sueldo.

Fuente: http://cumplimiento.pef.sep.gob.mx/que_son_las_licencias/ al 10 de marzo de 2015.

se suelen verter exclamaciones aludiendo a que conviene más llevarla bien con el director que arriesgarse a ser su enemigo.

Ahora, ¿Cómo se suelen tomar las decisiones dentro de establecimiento escolar? Dentro de este alcance, la toma de aquellas decisiones que involucran de manera directa a los profesores en cuestiones de organización meramente didáctica como: ceremonias, eventos sociales, colocación de periódico mural, calendarización de simulacros, entre otros, se hace a través de votación y aquello que diga la mayoría es lo que se termina por aceptar. En cuestiones con una mayor carga administrativa, como la asignación de becas a los alumnos con escasos recursos, la coevaluación docente para procesos de promoción laboral, la selección de la representación sindical o la asignación de los órganos de gobierno de cooperativa escolar, se simula una participación democrática para la determinación de las decisiones a implementar; en este caso, anterior a la votación respectiva, se lleva a cabo una planificación de por quién o qué se debe inclinar el proceso de elección, en ocasiones en función de habilidades o destrezas, antigüedades laborales, favores e intereses personales o simplemente porque las autoridades buscan un perfil en especial.

4.2.2 Diversidad de metas e ideología en la dinámica escolar

A través de un acercamiento más amplio con profesores de la escuela, es posible reconocer la inherente diversidad de metas que se vive en la dinámica escolar.

Como se mencionaba anteriormente, las posturas que se sostienen ante la organización del control en el establecimiento escolar, cambian de acuerdo a la diversidad de intereses que cada integrante expresa en su quehacer. Por un lado hay aquellos docentes que manifiestan como propósito personal una eficacia escolar en términos de la productividad; por otra parte, quienes se enfocan por legitimar su desempeño y lograr una “buena imagen” ante la comunidad; también profesores que parecieran buscar una especie de supervivencia al esmerarse en

hacer aquello que los otros esperan de sí para poder mantener su empleo a través de faenas como cumplir con las peticiones administrativas, resguardar la integridad física del alumno, no ausentarse de sus labores, permanecer siempre dentro del aula, entre otras; también docentes que prefieren centrarse a su promoción laboral para alcanzar en determinado momento algún puesto jerárquicamente más alto; o bien, aquellos que exhiben la promoción de algún aspecto de su imagen para ser de alguna forma el centro de la atención en la comunidad escolar.

En cambio, también hay docentes que revelan dejar en un primer plano su labor pedagógica, donde se puede hallar a sujetos enfocados a su desempeño en relación con los alumnos, ya sea por medio del resguardo de una tradición, por medio de actitudes y acciones proyectadas a una innovación en el contexto escolar; a través de intereses y actos que ponen en un papel protagonista al alumno o que, sencillamente abandonan las contiendas interpersonales para centrarse en un quehacer más centrado a su profesión. Sin duda, esta descripción no pretende reducir al profesor a una traza exclusiva de interés docente a partir de su desempeño más visible y superficial, sino es un mero acercamiento para considerar la amplia diversidad de pretensiones que se viven en este establecimiento escolar y que, de manera más compleja, se entrelazan entre sí para conjugarse en formas particulares de organización micropolítica dentro de la institución.

Por otro lado, en cuanto a la ideología, Ball (1987) explica que gran parte de la elaboración e implementación de políticas, la organización y enseñanza de los alumnos, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y alumnos y las normas de la toma de decisiones en la institución; no sólo tienen que ver con ideales y creencias, sino tienen fuertes bases ideológicas. Por este motivo resulta relevante tener en cuenta que los actos cotidianos que se perciben a simple vista pueden ser sólo una mínima expresión de una ideología firmemente arraigada que requeriría de otras disciplinas y conocimientos para intentarlos descifrar.

4.2.3 Estilo institucional

Ahora bien, Fernández (1994) expone que, para cada establecimiento institucional existe un estilo que opera como mediador entre las condiciones y los resultados, siendo las primeras los aspectos preexistentes al fenómeno con cierta relación de determinación y, los resultados, lo derivado de tales condiciones.

En el mencionado plantel escolar, las condiciones que se detallan en un capítulo anterior, en este caso referentes a la diversidad sociocultural, éstas son tomadas en el discurso como un atributo que beneficia a la institución y se exalta el ánimo de dar espacios de oportunidad para el desarrollo de condiciones que enriquezcan la formación de los todos los alumnos dentro de la comunidad. La diversidad de culturas y nacionalidades (turca, ecuatoriana, checoslovaca, japonesa) han sido ampliamente abrigadas por la comunidad, no se les niega en ningún momento su inscripción, se les expresa a sus familias el respeto y admiración por las mismas e incluso se les instruye de manera individualizada en la adquisición del idioma y costumbres nacionales. No de igual forma sucede con la diversa condición socioeconómica que sostienen algunas de las familias tales como pobreza, situación de calle o marginación social, las cuales se invisibilizan como problemática a abordar en el proyecto institucional, no se diseñan las adecuaciones curriculares pertinentes o bien se tiende a una percepción como un obstáculo en la dinámica escolar que impide la calidad educativa por la disparidad de conocimientos entre estos alumnos y aquellos que pertenecen al propio contexto, así como por las dificultades que se presentan para la adquisición de materiales y recursos económicos.

De otra forma, aspectos como la exigencia de los padres de familia, el aparato legal que subyace en el sistema escolar la presión mediática y social, son concebidos en la labor como obstáculos que dificultan la libertad y movilidad de intervención educativa; sin embargo, de igual forma viene a figurar también una

presión que conlleva al empeño de alcanzar una eficacia docente y, a pesar del clamor por una revalorización social y magisterial, se termina por procurar el cumplimiento de las exigencias institucionales y dar lo mejor de sí en la mayoría de los casos.

¿Qué efectos se logran reconocer ante dichas condiciones? Después de intervenir sobre las condiciones que giran alrededor del contexto escolar, se concreta un discurso de satisfacción consecuente de admirar resultados escolares tales como el reconocimiento social del plantel dentro de la comunidad, permanencia de la multiculturalidad en el contexto, ausencia o contención de conflictos con padres y madres de familia y niveles aceptables en el desempeño de los alumnos en las pruebas oficiales realizadas, principalmente.

¿Cómo se obtienen tales elementos? De manera sucinta, se alude a los hallazgos presentados con anterioridad con respecto a la indagación: las condicionantes que se activan para la consecución de los resultados mencionados aluden a recursos sedimentarios de actuación como la normativización, la coerción, la prevención o la paliación ante el conflicto y la gestión escolar.

4.3 ¿Qué relevancia adquiere el análisis institucional para una propuesta de intervención?

Para comprender esta problematización se recurre a Yentel (2006), que argumenta:

En el caso del análisis institucional, este proceso toma como objeto los sucesos humanos tratando de comprenderlos desde una perspectiva particular. Entendiendo las instituciones como esas formaciones culturales que operan al modo de marcos reguladores del comportamiento individual y social, lo institucional se presenta como una dimensión de lo humano que, “casi sin que lo notemos”, regula, orienta, define la dirección de los comportamientos individuales y sociales. De allí que la particularidad del análisis institucional reside en tratar de

comprender los fenómenos humanos en la trama de instituciones en la que se producen [...] y tratará de develar lo que la experiencia cotidiana aparece como del orden de lo “natural” (p.21).

En esta aportación se rescata la relevancia de desentrañar las condiciones institucionales como un menester para poner en funcionamiento una alteración en la práctica docente a partir de las circunstancias micropolíticas que pudieran ser determinantes en el trayecto de la misma y las cuales, a simple vista, pudieran pasar por desapercibidas o bien naturalizadas por los sujetos implicados.

Otro de los elementos que la autora otorga es la pauta para la definición y entendimiento de la institución y sus implicaciones, siendo que ésta se enriquece con lo que se ha reflexionado acerca del poder y la micropolítica que se va tejiendo en este caso en el plantel educativo y lo cual permite tener un panorama situado para analizarlo a través de las condiciones, oportunidades y retos que puedan permitir el dinamismo del proyecto previsto, en este caso del sitio donde se desarrollará; de esta forma se puede dar un conocimiento y una definición más específica del contexto donde se intervendrá.

4.4 DISPOSITIVO DE INNOVACIÓN: “REPENSAR LA CONVIVENCIA”.

La presente propuesta tiene como punto de partida el reconocimiento de la problemática que acontece en el sitio donde se lleva a cabo la investigación previamente definida, como una alternativa para trabajar de manera formativa en la construcción de ambientes basados en una Cultura de Paz a través de la atención a una de las dos categorías construidas en el diagnóstico correspondiente, es decir, a los dispositivos implementados por el colectivo docente en su práctica cotidiana como medio para la gestión y control de las situaciones de convivencia que se presentan dentro de la institución donde se desempeña.

Se prioriza dicha categoría en la propuesta por tener en consideración las aportaciones que Foucault (1977) retoma en torno a la caracterización de dispositivo como una inscripción en juegos de poder, los cuales en este caso vienen a expresarse en la comunidad escolar en consecuencias como la violencia cultural y directa, la heteronomía moral, así como una capacidad limitada para el desarrollo de herramientas para el saber convivir entre sus integrantes; lo cual resulta como alarmante y con requerimiento de acción inmediata para la recuperación de la vida democrática y pacífica.

Por otro lado, resulta una cuestión más viable una problematización acerca de las acciones y estrategias concretas y visibles de la labor docente para identificar elementos de análisis que lleven a la valoración de la convivencia, por tener una cercanía a las condiciones más directas de injerencia de la labor del establecimiento educativo como: la adecuación y resignificación de normas, funciones, exigencias, proyectos y prácticas. Ello en contrariedad con la inherente dificultad que se antepondría en la modificación de los elementos que conforman al campo referido a las condicionantes que vive el docente, en ocasiones más allá de su responsabilidad directa, como por ejemplo el desarrollo del alumno, las exigencias administrativas, las expectativas de la sociedad, o el constructo legal que subyace en un sistema de mayor complejidad.

4.4.1 Propósito general

- ✓ Problematizar de manera pedagógica y crítica los dispositivos que se concretan por el colectivo docente en el establecimiento escolar a través de acciones y pautas con perspectiva de Cultura de Paz, para la reconstrucción de la convivencia, la desnaturalización de la violencia y la gestión innovadora sobre problemáticas en torno a la convivencia cotidiana.

4.4.2 Propósitos particulares

- Analizar de manera colectiva estrategias, concepciones y experiencias expresadas por los profesores del establecimiento escolar en relación con la convivencia a partir de la apertura de un grupo de discusión dedicado al diálogo, la problematización y el desarrollo de proyectos que exalten diferentes formas de abordar la convivencia desde el ámbito educativo.
- Reconocer y estudiar dentro del grupo de discusión ideas clave para el análisis institucional de la convivencia, la paz y la violencia a partir de bases sustentadas hacia el rediseño de un dispositivo de innovación, al visibilizar y desnaturalizar las situaciones de violencia que se perpetúan en el contexto escolar.
- Sensibilizar y persuadir al colectivo docente hacia la reconstrucción e implementación de dispositivos alternos de intervención que se puedan concretar en un proceso de innovación permanente para la gestión de la convivencia con perspectiva de Cultura de Paz.

4.4.3 Actores a los que se dirige, tiempos, espacios y organización

El proyecto va a dirigido en un primer momento a docentes, para generar un círculo de discusión, análisis y la creación de proyectos que representen dispositivos innovadores para gestionar la convivencia. En un segundo momento se integran los alumnos de la institución por ser ellos los protagonistas de los proyectos con los que se trabajará y por representar a la vez el termómetro que expresará los resultados de la labor docente a sistematizar en la tercera etapa a partir de sus opiniones, comportamientos y retroalimentaciones hacia el proyecto para la reestructuración de las cualidades que lo requieran.

El proceso que se llevará en la propuesta de intervención constará entonces de tres etapas que se trabajarán dentro del plantel de manera progresiva de acuerdo

a la caracterización del contexto institucional al contemplar una forma de integración de secuencias metodológicas, estrategias, dinámicas, decisiones y sujetos que protagonizarán la puesta en crisis de los dispositivos. Dichas etapas son:

- ✧ **Etapa I. 4 sesiones, una sesión por semana del 12 de septiembre al 3 de octubre de 2014 en grupo de discusión.** Acercamiento y análisis en equipo de trabajo de la dinámica escolar respecto a las formas de gestión de convivencia del colectivo docente. Definición de bases teórico-metodológicas y líneas de intervención para la construcción de un proyecto a nivel institucional que rompa con la reproducción de dispositivos para la convivencia.
- ✧ **ETAPA II. 5 sesiones, una por semana del 10 de octubre al 7 de noviembre de 2014 junto con los alumnos del plantel.** Implementación y seguimiento de un proyecto escolar donde se involucren alumnos y docentes, enfocado a la reconstrucción de los dispositivos institucionales en relación con la gestión de la convivencia en el plantel durante momentos cotidianos como el trabajo en el aula y los recesos. .
- ✧ **ETAPA III. 3 sesiones, una por semana del 14 al 28 de noviembre de 2014 en grupo de discusión.** Valoración de los resultados y proyección de otras acciones innovadoras a implementar en la dinámica cotidiana escolar que se puedan resignificar en una respuesta instituyente a una gestión regresiva de gestión de la convivencia.

4.4.4 Sujetos involucrados

Los docentes que se involucran en la intervención desempeñan una labor directa en la gestión de la convivencia dentro de la dinámica escolar y potencialmente pueden generar una modificación en sus prácticas en torno a dicho proceso, como:

- **Profesores y profesoras frente a grupo:** Expresan la puesta en práctica de los dispositivos instituidos dentro del funcionamiento escolar a través de una relación permanente con el proceso educativo del alumno y la gestión de la convivencia en la cotidianidad.
- **Asesores Técnico Pedagógicos:** Representan una pieza clave en la formulación de proyectos escolares y la coordinación de actividades a un nivel institucional a través de su movilidad dentro del plantel; sin perder de vista que una de ellas posee conocimientos sobre inclusión, diversidad y educación especial.
- **Profesora de Inglés y profesora de Educación Física:** Son parte activa del colectivo docente y elemento fundamental en la construcción del funcionamiento escolar, mantienen relación directa con los educandos y la diversificación que representan sus conocimientos y estrategias son enriquecedores para la innovación.
- **Director del plantel:** Representa la autoridad del plantel y es el actor que mantiene un conocimiento global de la realidad escolar y pedagógica de la institución. Su visto bueno para el proyecto dentro de las instalaciones es pieza clave.

Ahora ¿Cómo se caracterizan estos actores, qué facilidades y riesgos se involucran en la propuesta?

En general, los docentes aliados influyen en las decisiones y posturas de algunos otros compañeros. Son abiertos a las actividades que se proponen, aunque algunos pueden

llegar a la apatía si los proyectos no son de su interés o agrado. Su formación docente es diversa entre sí, algunos estudiaron en escuelas normales rurales y otros en urbanas, la trayectoria en el servicio va desde los 4 a los 10 años,

En particular el docente de tercer grado es dinámico y comprometido, se aleja de los conflictos personales y se centra en la innovación de su práctica. La iniciativa que manifiesta es constante y siempre busca nuevas alternativas de intervención. Puede llegar a considerar que no se le da la importancia necesaria a sus ideas y llega a optar por el trabajo individual.

El profesor de quinto grado es conocido como un docente que logra la integración de sus alumnos, incluso de los “casos difíciles”, manifiesta una postura en contra de la violencia del docente hacia el alumno y expresa su disposición a proyectos pedagógicos. Puede desistir del proyecto si no encuentra una motivación de peso o si la carga de trabajo es excesiva.

La profesora de sexto grado es comprometida con la educación de los alumnos. Tiene influencia en la otra profesora del mismo grado y ella a su vez con el docente de cuarto grado. Opta fácilmente por lo práctico y lo comprobado, los resultados no visibles a corto plazo la pueden desmotivar.

La profesora de Educación Física es dinámica y comprometida en sus clases. Manifiesta disposición a llevar diferentes actividades escolares. Suele tener poco tiempo para dedicar más allá de las horas que labora en la escuela. Se impacienta con facilidad si las situaciones se demoran. Se actualiza de manera permanente, tiene una postura innovadora de llevar a cabo la dinámica escolar. Los tiempos que tiene son escasos por sus diversas ocupaciones.

La docente que funge como Asesora Técnico Pedagógico cursa actualmente una maestría en educación especial, su discurso por la inclusión y atención a la diversidad es recurrente. Es comprometida y busca nuevas formas de intervención. La carga

administrativa que maneja es amplia y cambiante. Le quedan pocos momentos para dedicar al ámbito pedagógico y extraescolar.

El director, por supuesto, tiene influencia en el colectivo docente, es clave para lograr se otorgue algún tiempo y espacio para desarrollar la propuesta. Suele ser cambiante y de pronto decir que ya no apoya algún proyecto, aún más si no le da la proyección personal que él espera. Por ello él requiere tener injerencia en las decisiones o mantener un alto perfil.

4.4.5 Enfoque que se proyecta en la intervención

En esta propuesta de intervención involucran diferentes sujetos escolares en diferentes momentos. En primer lugar un grupo de profesores aliados se reúnen para analizar y discutir ejes en común a partir de la convivencia y la Cultura de Paz con el fin de diseñar un dispositivo de convivencia centrado en la Cultura de Paz y los requerimientos de los educandos, dispositivo en el éstos que participan activamente al expresar sus propias concepciones sobre la convivencia pacífica y en el que desarrollan actividades que ponen bajo problematización las formas en que ellos intervienen en la convivencia escolar y la forma de manejar las tensiones que se suscitan, las cuales inherentemente repercuten en la caracterización de dicha convivencia. .

Por tal motivo, resulta relevante definir bajo qué perspectiva se pretende consolidar la intervención docente que se expresara en la revaloración de los dispositivos de convivencia con los alumnos, pues será un requerimiento que otorgue congruencia y sustento para el desarrollo de una Cultura de Paz. En este caso, dicha va dirigida a la superación del enfoque bancario que se entiende como:

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal

es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. (Freire, 2005, p.52)

Esta aportación es amplia en el sentido de que precisamente una de las prioridades de la intervención es alejarse de un enfoque discursivo y adoctrinador, pues no es el caso aportar instructivos o recetas, sino más bien en una oportunidad de poner en crisis y problematizar las concepciones y formas de actuación de los integrantes de los actores de la comunidad escolar objeto de la investigación. Para esta visión se prevé a su vez en un enfoque contrapuesto a la educación bancaria, es decir el de la educación libertadora o problematizadora, en la cual:

La educación problematizadora, respondiendo a la esencia del ser de la conciencia, que es su intencionalidad, niega los comunicados y da existencia a la comunicación [...] ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes [...], sino ser un acto cognoscente” (Freire, 2005, p. 60-61).

De esta forma, como una preponderante es potenciar las actitudes de problematización y rediseño de las formas de intervención encaminadas al enriquecimiento de los dispositivos concretados por el colectivo docente con mira a la recuperación del papel del alumno como un protagonista activo de la construcción de las formas de gestión de la convivencia y, por supuesto, de los dispositivos de los que se disponen en su escuela para ello, para así abandonar la dicotomía entre el sujeto pasivo y el sujeto activo, el que enseña y el que aprende, el que sabe y el que no sabe, el que manda y el que acata; recuperar a su vez las expectativas, intereses, preocupaciones e ideas que los propios niños y niñas aporten para innovar las prácticas que subyacen en su contexto educativo.

Con dichas consideraciones se da paso a la planificación y especificaciones a considerar en la intervención.

4.4.6 Plan de la propuesta

ETAPA I CÍRCULOS DE DISCUSIÓN

ACCIONES CENTRALES

Estudio y valoración de la gestión de convivencia actual

Diseño colectivo proyectos alternos para la gestión de la convivencia

ACTIVIDADES POR SESIÓN:

- **SESIÓN NO. 1**

1. Socialización acerca del trabajo proyectado en la indagación cualitativa y el enfoque en Cultura de Paz.
2. Plantear la relevancia de la apertura de un grupo de discusión escolar para el abordaje de problemáticas en torno a la convivencia y la Cultura de Paz.
3. Socialización de expectativas, acordar responsabilidades.
4. Organización y calendarización de tiempos y espacios para las sesiones de discusión.

- **SESIÓN NO. 2**

1. Problematización a partir de videos para la sensibilización del papel del docente dentro del campo de la convivencia.

- Lanzar preguntas que propicien la descripción de la propia práctica en

relación con la convivencia y las oportunidades que se reconocen para su enriquecimiento. La problematización se hará con base en cada material audiovisual y a partir de los comentarios vertidos por los participantes.

2.A partir de la exploración, análisis y socialización de material bibliográfico²⁵, realizar la puesta en común de ejes teórico-metodológicos para la intervención posterior.

- Concretar:

- a. Qué es la convivencia
- b. Qué es la violencia, tipos de violencia
- c. Qué es el conflicto
- d. Prevención y provención del conflicto
- e. Qué se entiende por paz, bajo qué condicionantes se da, qué expectativas poseemos de la misma.
- f. Cómo se entiende el “dispositivo” en esta investigación.
- g. Cómo se da la observación participante y el registro de notas.

3. Diseño colegiado de un guion para el análisis de las prácticas y dispositivos que se implementan en la escuela, valorar su pertinencia para el hallazgo de situaciones a reflexionar y adecuarlo al contexto donde se trabaja.

- Especificar sobre qué ejes, momentos y espacios girarán las observaciones; a qué

²⁵Los textos a socializar serán:

Buxarrais, M^a.R. (1999). *La formación del profesorado en la educación en valores*. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao.

Cascón, P. y Beristain, C. / Seminario de Educación para la Paz APDH. (2000). *La alternativa del juego I y II*. Ed. Los Libros de la Catarata. Madrid.

Cascón, P. (2000). *Educación en y para el conflicto en los centros*. Cuadernos de Pedagogía, nº 287 (enero).

Galtung, Johang. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bakeaz, Bilbao e Gernika Gogoratuz, Gernika-Lumo.

González Lucini, F (1999). *Temas transversales y educación en valores*. Ed. Alauda-Anaya. Madrid.

Martínez, M (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao.

Ortega, R et. al. (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.

Ury, William L. (2000). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Ed. Paidós, Barcelona.

VV.AA. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Ed. Gedisa. Barcelona.

situaciones se prestará una mayor atención, quiénes serán los protagonistas.

- **SESIÓN NO. 3**

1. Integración y socialización de los ejercicios de observación escolar.

- ¿Qué se ha encontrado?
- ¿Qué relación guardan los hallazgos con los planteamientos socializados anteriormente sobre la convivencia y la Cultura de Paz?

2. Problematización, discusión y valoración sobre hallazgos de las observaciones realizadas en relación con las formas de gestión de la convivencia. Atender a preguntas orientadoras como:

- h. ¿Cuáles deben ser los propósitos prioritarios en cuanto a la labor del docente sobre la convivencia?
- i. ¿Qué caracterizaría a un docente gestor de la convivencia?
- j. ¿Qué efectos tienen las estrategias y dispositivos de convivencia implementados a corto, mediano y largo plazo?
- k. ¿Qué tipo de dispositivo es el que ha funcionado de manera más efectiva en la labor de cada docente?
- l. ¿Cuál es y cómo debe ser el papel que le corresponde a la escuela en cuanto a la paz, la violencia y la convivencia?

3. Elaboración de bitácoras o informes con base en la socialización y los acuerdos vertidos.

- **SESIÓN NO. 4**

1. Con base en las reflexiones y discusiones anteriores, diseñar un proyecto, o proyectos, de intervención con estrategias y dinámicas socioafectivas que puedan romper con la gestión sedimentaria para la convivencia, por ejemplo:

- a. Juegos de roles

- b. De reconocimiento individual:
 - i. Cualidades personales.
 - ii. Habilidades y destrezas personales.
 - iii. Autoestima.
 - c. De reconocimiento grupal:
 - i. Diversidad de ideas, gustos, intereses, composición familiar...
 - ii. Identidad e importancia de cada integrante en el grupo.
 - iii. Trabajo colaborativo para alcanzar metas.
 - iv. Retos a afrontar para mejorar el ambiente y las relaciones entre compañeros.
 - d. De autodeterminación.
 - i. Toma responsable y acertada de decisiones.
 - ii. Autoconcepto
 - e. De autorregulación
 - i. Acuerdos grupales.
 - ii. Responsabilidad y compromiso personal y colectivo.
 - iii. Colaboración.
 - iv. Autonomía moral.
2. Compartir materiales y textos para enriquecer las aportaciones.

- **SESIÓN NO. 5**

- 3. Analizar la pertinencia y la viabilidad del dispositivo alternativo a implementar (proyecto).
- 4. Retroalimentación, evaluación y reestructura del proyecto, por parte de los integrantes del equipo.
- 5. Acordar cómo se gestionarán los recursos materiales que se requerirán (papelería, audiovisuales, espacios físicos, medios electrónicos, etc.).
- 6. Persuadir a otros compañeros docentes para que participen en las actividades que abordará el proyecto en relación con la convivencia y la paz. Ello por medio de la

verbalización del proyecto, sus propósitos y el compartir de la trascendencia del trabajo en alianza del colectivo.

RECURSOS

- Agenda o cronograma
- Video “Reflexiones sobre el castigo en el aula”
<https://www.youtube.com/watch?v=fLtw8PEVB2I>
- Video “Disciplina inteligente en el aula”
https://www.youtube.com/watch?v=PwDBk_eIRlw
- Video “Promoviendo una Cultura de Paz”
<https://www.youtube.com/watch?v=uTwOdh0HPMk>
- Manuales o antologías de estrategias y dinámicas

PRODUCTOS

- Guion de análisis institucional
- Guiones escritos de observación de alumnos, docentes y comunidad escolar..
- Registros de los docentes aliados
- Acervo de estrategias para la intervención
- Bitácoras de seguimiento del proyecto
- Reportes descriptivos
- Evaluación e informe de resultados.

ETAPA II SESIONES EN AULA

ACCIONES CENTRALES

Puesta en práctica del proyecto alternativo para la convivencia.

ACTIVIDADES

1. Implementación y seguimiento del proyecto planteado en el grupo de discusión dentro del grupo que atiende cada uno de los aliados.

2. Organización de una exposición escolar con productos elaborados entre alumnos y maestros acerca de cómo concebimos la convivencia, la paz y la violencia.
3. Elaboración de murales y expresiones gráficas con orientaciones como:
 - a. ¿Cómo vivo la paz?
 - b. ¿Cómo vivo la violencia?
4. Selección del espacio donde se desarrollará la exposición.
5. Promoción de la exposición entre la comunidad escolar.
6. Exposición y socialización de los productos, sentires y aprendizajes que se manifiestan ante la problemática.
7. Coordinar un libro de visitas para que el público exprese sus percepciones y opiniones.
8. Elaboración de registros o bitácoras.

RECURSOS

- Materiales de papelería
- Espacio para exposición
- Libro de visitas

PRODUCTOS

- Productos de divulgación
- Libro de visitas
- Bitácoras de seguimiento
- Retroalimentación de los docentes

ETAPA III EVALUACIÓN

ACCIONES CENTRALES

Plenaria para la evaluación de los alcances obtenidos en la intervención
Informes de resultados del proyecto.

Perspectivas de la intervención posterior

ACTIVIDADES POR SESIÓN

- **SESIÓN NO. 6**

1. Apertura de un espacio para la retroalimentación y evaluación de la propuesta de intervención.
2. Retomar el guion de análisis de la etapa I para la valoración y contraste de resultados y hallazgos.
3. Plasmar por escrito un informe donde se asiente un registro del proyecto que se implementó y nuevas perspectivas y compromisos para dar seguimiento continuo a la innovación de dispositivos y prácticas docentes.
4. Agendar reuniones periódicas para abordar nuevas problemáticas que emerjan en la dinámica escolar.

RECURSOS

Materiales de papelería

Agenda para reuniones posteriores

Evaluaciones de los aliados

PRODUCTOS

- Informe de la intervención
- Registro escrito de evaluación
- Agenda de reunión

4.4.7 Proceso de seguimiento y evaluación del proyecto

Como un requerimiento esencial en el proceso de investigación-acción se manifiesta el seguimiento que se hará a la propuesta de intervención. En éste sentido, se toman en cuenta los elementos que pueden aportar pautas para un reconocimiento cualitativo en los avances en el desarrollo de los procesos de análisis y revaloración de las formas de gestión de la convivencia que concretan

los docentes en su intervención cotidiana, en este caso como dispositivos de convivencia dentro del plantel escolar.

Se pretende conocer la incidencia que tiene la problematización que se genera entre los docentes para la puesta en crisis de las prácticas que se expresan como sedimentarias y hasta qué punto éstas pueden resultar procesualmente como instituyentes dentro de la dinámica institucional para disminuir la tendencia a la violencia que se llega a generar entre alumnos y entre los docentes con los mismos.

Otro elemento que se considera importante para dar seguimiento es la dinámica de convivencia se expresa directamente entre los alumnos, pues será un indicio para analizar la intervención del docente y la proyección de resultados sobre una Cultura de Paz, los procesos de negociación y las emociones que ellos puedan expresar del desempeño de sus docentes en cuanto al trato y la forma de hacer ambientes basados en la convivencia pacífica.

Para llevar a cabo el seguimiento se recurre a la recolección y análisis de instrumentos que dan cuenta de los procesos de formación que se presentan a lo largo de la intervención docente, esto a través de registros escritos de las sesiones de discusión, planificaciones de proyectos en el aula enfocados en la convivencia, relatorías, y productos sociales construidos entre alumnos y docentes como (diarios, carteles, trípticos, murales, etc.).

Para ello, se pretende realizar un reconocimiento en las formas de resignificación de los dispositivos de convivencia a partir de un antes, un durante y un corte de la propuesta de intervención, abstraer los logros y sobre todo los nuevos desafíos que emerjan a lo largo de la reconstrucción de los mismos; desafíos referentes a las nuevas capacidades por desarrollar o afianzar en el trabajo escolar como la sensibilización, la retroalimentación y la valoración crítica de las prácticas y estrategias implementadas.

Algunas de las problematizaciones eje que sirven como mecanismo de seguimiento son: ¿Qué se hace para gestionar la convivencia?, ¿Cómo se hace?, ¿Para qué se hace?, ¿Qué resultados se generan?

Dicho seguimiento se desarrolla como una constante, donde se hace un registro en cada una de las sesiones del círculo de discusión, la cual se programa con una periodicidad semanal y, en un momento posterior se integran en bloques para su análisis y abstracción de los hallazgos que permiten la reconstrucción de las formas de abordar la convivencia.

Como otro mecanismo de seguimiento se da importancia al registro de notas de observación en razón con las oportunidades que hay para que los alumnos convivan entre sí y cómo los docentes intervienen en las mismas, ello para analizar y reflexionar cómo van configurándose dichas pautas con el desarrollo del proyecto.

La evaluación del proyecto a desarrollar se basa de manera primordial en el análisis de los productos que surgen en el proceso de implementación del mismo, por ejemplo:

- **Discursos y aportaciones vertidas en torno a la problemática trabajada.**
Revisar y analizar los relatos que se generaron a lo largo del proceso de investigación (entrevistas y registros de observación) y hacer una comparativa entre la mirada previa a la etapa de la discusión e intervención y la etapa de corte o “finalización” de la misma. Reflexionar cómo se resignifican los esquemas y cómo se proyectan en el rediseño de los dispositivos para la convivencia. Analizar elementos como:
 - Evolución de los procesos de problematización referentes a la convivencia y la Cultura de Paz.
 - Resignificación de las problemáticas a través del discurso y los registros de observación.

- Forma de concebir la intervención innovadora y pertinente para la convivencia y la Cultura de Paz.

- **Procesos de construcción y expresión de la convivencia entre los involucrados.** En este sentido, además de detenerse en el análisis de los procesos de innovación en la intervención de los docentes, es indispensable analizar también cómo es la intervención de los alumnos en el desarrollo del proyecto, qué aportaciones presentaron, cómo se expresa la convivencia en un estado anterior y posterior al proyecto, cómo la resignifican y cómo se desarrolla ésta en la realidad conforme se propone e innova la práctica escolar. Las herramientas para conocer sobre este aspecto son la observación por parte de los docentes y la recuperación de relatos y productos sociales generados por los alumnos.

Por otra parte, las consideraciones y modalidades de evaluación de la propuesta atenderán a un análisis integral a través de momentos como:

Inicial

- Valoración en equipo de trabajo el estado previo de las condiciones donde se implementará la propuesta de trabajo.
- Instrumentos: Registros de observación participante como discursos del docente, relatos de experiencias particulares en cuestión de convivencia, socialización de problemáticas particulares de convivencia dentro de la escuela.

Procesual

- Registro y documentación del desarrollo de la propuesta en atención a los propósitos establecidos. Valoración del desempeño del equipo de trabajo, la planificación del proyecto de convivencia y los resultados que se obtienen durante el proceso.

- Instrumentos: Organizadores de ideas para el diseño y seguimiento del proyecto colectivo, borradores de planificaciones de los proyectos, registros de observación (desarrollo de intervenciones del docente con base en el proyecto diseñado).

Integradora

Reflexiones y problematizaciones a partir de la integración de los productos construidos a lo largo de la propuesta, tanto por docentes como por alumnos, estableciendo categorías para la valoración, por ejemplo:

- **Lenguaje y expresiones utilizados por los involucrados (docentes y profesores):** ¿Se apega a una Cultura de Paz?, ¿Responde a la valoración del individuo como sujeto de derechos y libertades? ¿Suma a la construcción de ambientes pacíficos de convivencia?
- **Perspectiva:** ¿Desde qué parada o punto de vista se vive la convivencia, como requisito, requerimiento social, oportunidad de desarrollo humano? ¿Se cimienta en condiciones de equidad de género, justicia, autonomía, en general de Cultura de Paz?
- **Pertinencia de la información y la comunicación.** ¿Cómo se desarrollan las situaciones comunicativas entre los alumnos, los docentes y la relación entre ambos? ¿Qué efectos despliega la comunicación dentro de la convivencia?
- **Mirada en el paradigma de la complejidad.** ¿Se hace presente una mirada compleja en el abordaje de la convivencia y la Cultura de Paz? ¿Se concretan habilidades complejas en los procesos de reflexión e intervención docente?
- **Propuestas para innovar la gestión de la convivencia.** ¿Representan las propuestas de intervención una oportunidad para innovar la gestión de la convivencia y la Cultura de Paz? ¿Responden las mismas a requerimientos sociales y significan una posibilidad de transformación y evolución?

- **Reflexiones de los involucrados.** ¿Qué efectos o resultados reconocen y valoran los involucrados tras ser partícipes en un proceso de problematización y resignificación de concepciones, prácticas y medios para la convivencia y la Cultura de Paz?

Instrumentos: Narrativas de los involucrados, productos sociales de los alumnos (textos propios, carteles, trípticos), herramientas de valoración (autoevaluación, coevaluación y retroalimentación, heteroevaluación).

4.4.8 El ámbito cualitativo

Como se menciona en párrafos anteriores, se pretende responder a la propia mirada de la investigación, la cual da cabida al proyecto de intervención. Así, la valoración de resultados se enmarca en la atención a la calidad y los atributos descriptivos de la intervención; bajo criterios y pautas establecidas por el equipo de trabajo con relación a la gestión de la convivencia y la Cultura de Paz. En este sentido, no es de interés centrar la atención en datos cuantitativos o numéricos que puedan carecer de significado y utilidad para la transformación de las prácticas y dispositivos. No serviría así, conocer cuántos docentes movilizaron sus esquemas o cuántos niños se llevan mejor o conocen datos sobre Cultura de Paz, cuál es la calificación obtenida en un test de convivencia o en qué porcentaje mejoraron las condiciones y ambientes escolares. Más bien la atención se enfoca en las experiencias y vivencias que se suscitan en lo cotidiano, en el relato, en las formas de vivirse, aquello que aporta desde y para la condición humana.

4.4.9 DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

SESIÓN NO. 1

Día: 19 de septiembre 2014.

Lugar: Externo a la escuela (cafetería).

Participantes: Profesora de primer grado, profesora de tercer grado, profesor de cuarto grado y coordinador del proyecto.

Duración: 45 minutos.

Herramienta: Grabación de voz.

Se inicia la reunión para presentar lo que será abordado en el presente proyecto de intervención. En dicha reunión participan los profesores de tercer grado, primer grado, cuarto grado y el coordinador del proyecto.

En un primer momento se da a conocer un panorama general sobre los puntos principales en que consiste dicho proyecto. Se explica que la investigación fue enfocada principalmente en el centro de trabajo propio, a partir de una investigación cualitativa a través de la observación y entrevistas realizadas a los mismos docentes con quienes se llevó a cabo esta reunión.

Se explica que los hallazgos encontrados son divididos en dos categorías, los dispositivos o medidas de intervención para la convivencia que se presentan cotidianamente para con los alumnos, así como las condicionantes que influyen la concreción de tales dispositivos. Asimismo, se ejemplifican algunas tipologías y hallazgos que se han observado en la cotidianeidad de la dinámica del centro de trabajo.

Se explican las condicionantes más destacadas que se llegaron a observar respecto a los alumnos y también aquellas que permiten hacer notar cómo los docentes intervienen en el manejo de las mismas.

Una vez que se detallaron las condicionantes a través de las tipologías que se observaron en el centro escolar a partir de los hallazgos recuperados durante la investigación, se expresan los propósitos del proyecto. Se propone un panorama general de las actividades a desempeñar, tales como el análisis, la discusión, la

retroalimentación, la elaboración de un guion que permita observar y registrar información que propicie y facilite la reflexión, la construcción y el intercambio de ideas para llevar a cabo el diseño de un dispositivo que permita la transformación de los ambientes de convivencia en el que actualmente se desarrollan los alumnos dentro de la escuela, cuidando la integridad y dignidad del alumno.

Los docentes que participan en la reunión dan a conocer su disposición a trabajar en esta propuesta, expresando la importancia que tiene el construir espacios donde nos podamos comunicar y reflexionar sobre lo que cotidianamente estamos haciendo, así como de la relevancia que tiene el informarnos constantemente sobre lo que puede ayudar a mejorar durante nuestra labor. Dan a notar la apertura a trabajar nuevas propuestas que les permitan construir nuevos conocimientos y estrategias a aplicar en lo cotidiano.

Cada docente expresa cuáles son sus expectativas a alcanzar a lo largo de la puesta del proyecto, para lo cual mencionan el adquirir conocimientos teóricos que se puedan fundamentar con la práctica, el trabajar de una manera colectiva donde se involucren la totalidad de los integrantes de la escuela, el compartir herramientas, estrategias y sugerencias que puedan ser aplicables en su labor docente, el quitarse la idea de querer quedar bien y ser más reflexivos en la propia práctica para actuar a partir de los resultados encontrados.

El coordinador pregunta si los docentes están en la disposición de integrar un proyecto dentro de su planeación donde se gestione la convivencia de los alumnos, para lo cual hacen saber que sí están de acuerdo.

A manera de cierre, el coordinador pide que expresen cuáles son ideas previas acerca de los conceptos con que se dará solidez a la propuesta con que se trabajará, dichos conceptos fueron la convivencia, donde se da énfasis a una “interacción pacífica entre iguales donde se pueden compartir diferentes puntos de vista”. Otro aspecto que se comentó fue en qué momentos consideraban se puede llevar a cabo la convivencia, para lo que comentaron que se lleva a cabo

en todo momento, sin embargo, sí influyen los espacios físicos con que cuentan el centro escolar, aunque dan a notar que les gustaría recibir mayor información sobre estos conceptos.

Otro concepto que se trató fue el de violencia, para lo cual se mencionaron la agresión principalmente, así como algunos tipos de la misma. Dieron a conocer cuál es su perspectiva de la diferencia entre conflicto y violencia, a lo que el conflicto le encuentran más ventajas para poder dialogar con otras personas acerca de un tema en el que no coinciden.

Los docentes hacen mención de que el conflicto está presente todo el tiempo en la vida cotidiana, así como algunas maneras de manejar los conflictos, como el diálogo, la mediación y el consenso.

En cuanto al concepto de la paz mencionan que tiene relación con la tranquilidad, comunicación, tolerancia, pero que requiere ser de manera armónica y efectiva. Sin embargo, consideran que un ambiente de paz en la escuela es algo utópico, ya que los mismos docentes irrumpen en ella con los mismos, pues al querer imponer ciertas dinámicas ya no se toman en cuenta todas las opiniones y tienen repercusiones en la autoestima de los alumnos.

Nuevamente el coordinador pregunta acerca de la paz, pero ahora desde un aspecto de crear una Cultura de Paz, a lo que los docentes mencionan que esto sí puede ser posible ya que depende bastante de la conciencia y la reflexión que se propicie en los alumnos y también en los docentes.

Finalmente, se menciona que esta propuesta se llevará a cabo en tres etapas, la primera sería el estudio y la valoración de la convivencia en el centro de trabajo donde se lleve a cabo una reflexión sobre la información que se obtenga a partir de un diagnóstico, la segunda, el diseño colectivo de un proyecto alternativo para la gestión de la convivencia, donde se proponga la realización de actividades que permitan un cambio a la dinámica que cotidianamente viene llevando a cabo y, la tercera, que tal propuesta se basaría principalmente en la retroalimentación y

el análisis de los resultados obtenidos a partir de la puesta en práctica del proyecto diseñado.

A manera de acuerdo, se entrega a los docentes material bibliográfico donde se rescatan conceptos que permitirían dar solidez a esta propuesta de trabajo, de la cual se pide a los docentes exponer aquellos puntos que pudieran ser de utilidad para tener un mejor manejo de la información y tener mayor claridad de la temática a trabajar, también se menciona que las sesiones de trabajo serán de manera constante en un espacio extra escolar y fuera de las instalaciones de la escuela, a lo que los docentes aceptaron.

Concluye la sesión.

SESIÓN NO. 2

Día: 23 de septiembre 2014.

Lugar: Externo a la escuela (cafetería).

Participantes: Subdirector, Profesora de primer grado, Profesora de tercer grado, profesor de cuarto grado y coordinador del proyecto.

Duración: 55 minutos.

Herramienta: Grabación de voz.

Se retoman algunos de los puntos básicos que se abordaron en la sesión anterior y sobre el requerimiento que expresan los aliados sobre compartir información y referencias que aporten solidez a la intervención que se va a llevar a cabo.

Los aliados comentan que leyeron parte de los textos que se les facilitaron y en los cuales encuentran información enriquecedora que trasciende a su propia práctica y convivencia dentro del aula.

Los temas más relevantes que se abordaron fueron sobre la conceptualización de convivencia, violencia, tipos de violencia y mediación.

Los profesores comentan que se han clarificado algunas de las ideas que mantenían en cuestión de temas de convivencia, por ejemplo, que no consiste

únicamente en la simple acción de estar en un mismo espacio o de permanecer sin más. O bien en el sentido de la tipología de la violencia, reconociéndose así también como sujetos que pueden y llegan a ejercer violencia a través del rechazo, la omisión o la negación a derechos fundamentales.

De esta forma, se expresan las aportaciones más significativas que cada autor aporta a los aliados de la intervención, se relacionan algunas de las premisas con situaciones específicas que han acontecido en el lugar donde el equipo se desempeña y se ratifica la intencionalidad de enriquecer el bagaje conceptual de los que participan en el proyecto.

Se recupera información sobre los distintos tipos de violencia: directa, cultural y estructural. En primer momento hay cierta confusión entre las mismas, principalmente entre la cultural y estructural, se debaten algunos ejemplos. La profesora de tercer grado comparte que ella ha sido constantemente testigo de violencia directa y que ella es la que más fácil se puede observar a simple vista, que se puede dar en diferentes espacios –desde la propia casa, la calle o la escuela-. Dicha profesora comenta que ha presenciado casos de alumnos en que llegan tristes o decaídos al salón de clases porque le confían que en su casa se viven situaciones de gritos e incluso golpes entre los integrantes de la familia; reconoce también que, aunque no siempre se quiera ver, en la escuela los maestros llegamos a caer en la violencia por la forma en cómo tratamos a los alumnos o a los integrantes de la comunidad escolar, desde formas de comunicación con gritos o bien de forma menos visible pero igualmente presente, por ejemplo: la segregación, la indiferencia, la exposición o señalamiento público, la discriminación por género, apariencia, nivel socioeconómico, origen étnico, desarrollo intelectual, nacionalidad, entre otras muchas condiciones más. Los demás profesores asentimos en tal reconocimiento y analizamos las situaciones en las que fácilmente se atraviesa el límite de lo permitido y aquello que violenta. Exponemos nuestra voluntad a estar atentos a las situaciones donde nos desenvolvemos como formadores y aquello que hacemos y decimos, ello con el afán de resignificar nuestra

actuación, la cual se pueda apegar a una cultura basada en la paz y la atención a la diversidad.

De igual forma, se expresa por los participantes la ocasión para dar paso a tomar en cuenta las aportaciones bibliográficas en cuanto a la negociación, mediación y provención del conflicto como mecanismos para generar que la convivencia se optimice desde una base sólida como son los Derechos Humanos y la Cultura de Paz. Se analizan diferentes estrategias para que la provención sea protagonista como una herramienta que pueda proveer a los alumnos y demás integrantes de la comunidad escolar de herramientas cotidianas y procesuales capaces de generar contextos pacíficos antes de que las tensiones estallen o desemboquen en situaciones no favorecedoras. Las profesoras presentes comentan que ellas encontraron dinámicas y estrategias que les parecen relevantes para tomar en cuenta en la fase posterior referida al diseño de proyectos para la convivencia,

Es así como, después de compartir y socializar los hallazgos encontrados en las referencias antes especificadas, se vierten reflexiones acerca de la trascendencia de contar con materiales que apoyen las prácticas en relación con la convivencia y el acercamiento a formas diversas de manejar la intervención desde un enfoque de paz y con ello contar un bagaje más amplio que no se estanque en la mera improvisación. Los participantes o aliados se comprometen a seguir revisando materiales para profundizar en las temáticas clave del proyecto de intervención próximo a desarrollar.

Sin otros comentarios o aportaciones por agregar, se da por concluida la sesión.

SESIÓN NO. 3

Día: 03 de octubre 2014.

Lugar: Externo a la escuela (fuente de sodas).

Participantes: Subdirector, Profesora de primer grado, Profesora de tercer grado, profesor de cuarto grado y coordinador del proyecto.

Duración: 95 minutos.

Herramienta: Grabación de voz.

Se inicia con la sesión y la puesta en común de ideas para la construcción de un guion que servirá como apoyo para la observación y recuperación de información acerca de la convivencia cotidiana y las formas de intervención docente sobre la misma.

Se retoman algunas de las aportaciones de las sesiones anteriores para involucrar a los nuevos aliados que se integran al proyecto.

Los docentes aliados reconocen a los sujetos que consideran pertinente observar durante recreos, ceremonias y eventos especiales en cuanto a las formas de convivencia y el papel que desempeñan:

- * Alumnos y alumnas
- * Docentes
- * Director

A partir del reconocimiento de la relevancia de los mismos en las formas de convivencia, se llega a la construcción de ejes para observar las formas de convivencia y su gestión dentro del plantel escolar, es decir:

ALUMNO

- Cómo es la interacción de los alumnos en:
 - Educación física
 - Recreos
 - Formaciones

- Ceremonias
- Cómo se comunican en estas mismas situaciones (formas de comunicarse)
 - Cómo convive con sus papás
 - Con quién convive fuera de la escuela y de qué forma
 - Cómo le agrada que lo trate su profesor(a)

PROFESOR

- Cómo es el ambiente y la convivencia entre los docentes dentro de la escuela.
- Cómo es el trabajo del docente en lo personal y lo colectivo.
- Cómo se dirige hacia alumno, cómo es el trato, cómo se comunica con él.
- Cómo son y sobre qué sus consignas hacia los alumnos.
- Qué actividades propicia para la convivencia y cómo son.
- Qué apertura tiene hacia los comentarios o críticas que emiten los alumnos hacia su persona.
- Qué respuesta hay ante una retroalimentación de otro(s) docente(s).
- Iniciativa propia para solicitar apoyo o retroalimentación de terceros.
- Qué tipo de críticas y retroalimentaciones se dan entre compañeros docentes.

DIRECTOR

- Relación con los integrantes del colectivo y uso de poder.
- Cómo se relaciona con el personal.
- Cómo promueve la relación entre compañeros.
- Cómo soluciona los conflictos entre:
 - Padres
 - Alumnos

- Docentes
- Otros
- Cómo promueve el diálogo entre las partes involucradas en un conflicto.
- Cómo es el trato hacia los niños.
- Apertura ante las propuestas de los docentes.
- Qué significa para él la convivencia, el conflicto.
- Qué perfil considera que debe tener el niño dentro de la escuela.
- Qué perfil considera que debe tener el alumno al finalizar la educación primaria (perfil de egreso), esto en cuanto a lo actitudinal.

Finalmente se expresa el compromiso por realizar las observaciones acordadas durante los espacios mencionados, a partir de la apertura, la ausencia de juicios de valor y el compromiso por la actividad.

SESIÓN NO. 4

Día: 10 de octubre 2014.

Lugar: Externo a la escuela (plaza comercial).

Participantes: Profesora de primer grado, profesora de tercer grado, profesor de cuarto grado y coordinador del proyecto.

Duración: 40 minutos.

Herramienta: Grabación de voz.

Análisis de casos específicos dentro de la escuela que se relacionan con la convivencia como tensiones, conflictos o necesidades especiales donde el docente requiere intervenir a través de un mecanismo o dispositivo para gestionar la convivencia y con ello analizar cómo caracterizan los resultados de dicha intervención.

En primer momento se hace la presentación y se da la bienvenida a los profesores que participan en esta sesión, los cuales son la profesora de primer grado, tercer grado y cuarto grado.

La cuestión que se aborda en esta sesión es reconocer casos específicos dentro de la escuela que se relacionan con la convivencia en los que el docente

requiere intervenir a través de un dispositivo de mediación ante alguna situación y dar a conocer cuáles son los resultados.

Para esto se pidió que mencionaran a algunos alumnos a los cuales consideran prioridad a tratar en esta sesión. La profesora de tercer grado propone el caso del alumno Adrián Martínez, quien actualmente cursa el sexto grado, ella menciona que lo que conoce del caso es que sus compañeros del ciclo escolar anterior no lo integraban de una manera positiva, por lo que se decidió realizar el cambio de grupo y que ahora ha recibido una mejor socialización e integración con sus compañeros de grupo.

También propuso el caso del alumno Jair Flores que cursa también el sexto grado, se menciona que en repetidas ocasiones se conduce de manera agresiva con sus compañeros.

A partir de estas primeras propuestas de casos específicos, se procede a tratar de manera particular el caso del alumno Adrián Martínez, de quien se comenta que la problemática parte de las características que se expresa en un diagnóstico psicológico emitido por un especialista el cual se entrega al docente de grupo y al director de la escuela. En dicho se hace referencia a una serie de trastornos que han venido a afectar en la socialización del alumno para con la comunidad escolar.

El profesor de cuarto grado, con quien estuvo dicho alumno el ciclo escolar anterior, comenta que Adrián constantemente repite frases con contenido violento, tales como “te voy a matar”, “te voy a sacar la cabeza”, lo que en un primer momento llegó a causar un impacto en el resto de los alumnos del grupo, ya que Adrián recién se integró a la matrícula escolar en el ciclo escolar pasado; sus compañeros le daban seriedad a las palabras de Adrián y esto alarmó a padres de familia que daban por hecho que él representaba un peligro para la integridad de sus hijos.

El profesor comenta que cuando Adrián percibe algún tipo de agresión hacia él,

reacciona de manera agresiva aventando cosas o golpeando a quien le represente un peligro. También hace referencia que suele estar solo, que durante los recreos no se integra con otros compañeros y al mismo tiempo el trabajo lo hace por su cuenta.

Otro aspecto que comentan los profesores es que esto ha llegado a repercutir a nivel escolar, ya que la manera en que suele expresarse Adrián (poniendo como ejemplo los abrazos) es brusca y esto no a todos los alumnos les parece agradable e incluso lo han llegado a tomar como una agresión. Sin embargo, ha logrado ser identificado por la gran mayoría de los alumnos de la comunidad escolar y éstos se muestran respetuosos y tolerantes, siendo que no se ha presentado alguna problemática durante los recreos sobre alguna conducta que llegase a afectar a otros durante dichos descansos, por lo que a la vez se le atribuye a que él no se relaciona socialmente demasiado con otras personas.

Se retoman algunos antecedentes de la convivencia que tuvo Adrián con sus compañeros durante el ciclo escolar anterior. A esto se menciona que el primer obstáculo que se presentó fue la aceptación del alumno por parte de sus compañeros, ya que se llegaron a espantar por las frases que el constantemente repetía, lo que llevó también a que algunos padres de familia se escandalizaran respecto a estos comentarios. Después se comenzó a presentar tolerancia ante dichas frases, ya que sus compañeros sabían que lo que decía no era una idea que quisiera realizar en la realidad, sin embargo se continuaban presentando situaciones en las que algunos de sus compañeros no solían ser tan tolerantes con él respecto a su conducta y se considera que este fue un motivo para que a Adrián lo cambiaran de grupo.

Comentando nuevamente el aspecto de la actitud de los padres de los demás alumnos del grupo ante esta situación fue, en primer momento justificarse en los antecedentes de otros alumnos que presentaban conductas violentas, el hecho de que se solicitaba el cambio de escuela de estos alumnos y que daban un argumento de “¿por qué a nosotros otra vez nos tocan estos tipos de niños?”.

Ante estas actitudes se procedió a mantener una constante comunicación con la madre de Adrián quien se mostró siempre con la disposición y la apertura de trabajar en conjunto con la escuela para manejar la situación de la mejor manera posible. Ella tiene conocimiento de las características específicas de su hijo y lo tiene bajo tratamiento psicológico, a lo que también se vio presente la participación del especialista, quien asistió a la escuela para acordar estrategias de trabajo entre la familia de Adrián, el profesor y con Adrián en específico.

El profesor comenta que su intención en un primer momento no fue atender las peticiones de la mayoría de las madres de familia, en cuanto al cambio de escuela o de grupo del alumno, sino que solicitó a la madre que ella misma informara al grupo en general cuáles eran las condiciones en que estaba trabajando con su hijo y que de igual manera hiciera saber de qué forma requería el apoyo de los demás para que esto se trabajara en las mejores condiciones posibles. Este acuerdo se llevó a cabo durante una reunión de padres de familia, donde bajo la mediación del profesor del grupo donde estaba Adrián el ciclo anterior, se dieron a conocer los puntos de vista de la mayoría de los padres de familia y se acordó mantener una comunicación y un apoyo constante entre padres y alumnos para mejorar la convivencia dentro del salón.

Se menciona que uno de los factores que en su momento pudo haber obstaculizado dicha mediación era que el director de la escuela manejaba una versión diferente a cada parte que se involucraba en esta situación, ya que a los padres de familia que no estaban de acuerdo con que Adrián permaneciera en el grupo les aseguraba que el niño era agresivo y podría ocasionar problemas si no se tomaban medidas drásticas, mientras que al profesor le decía había que buscar una solución en la que no se excluyera al niño, mientras que con la madre de Adrián indirectamente le hacía saber que en la escuela no se contaba con las herramientas suficientes para atender las características particulares de su hijo.

La madre de Adrián siempre se mostró con disposición de hacer caso a las

sugerencias que tanto docente, como director consideraran pertinentes a realizar, siendo que ella misma mencionaba que “si ustedes como profesionales me dicen que me lleve a mi hijo a otra escuela, yo me lo llevo”, a lo cual siempre estuvo pendiente de cada situación que se suscitara relacionado con su hijo y con la apertura de dialogar para llegar a un acuerdo que permitiera mejorar la convivencia e inclusión de su hijo con sus compañeros.

Cuando la situación se mostró más tensa, el profesor pidió a la madre de Adrián que hiciera del conocimiento del resto de los padres de familia cuáles eran las condiciones de su hijo y pedir el apoyo necesario, para lo cual durante la reunión Adrián fue el primero en hablar y comentó que se disculpaba con todos por haber dicho esas frases, que no las decía con la intención de lastimarlos, pero que si los había asustado lo perdonaran, seguido de esto la mamá les explico cuáles son los padecimientos que tiene Adrián, así como todas las actividades que realizaba para canalizar esa energía, haciendo hincapié en que su hijo estaba bajo tratamiento psicológico y que constantemente ella lo está monitoreando.

En esa ocasión los padres de familia reconocieron el valor de haber levantado la voz y exponer su situación ante todos, a lo que ellos se comprometieron a hablar con sus hijos para que fuera evidente el cambio dentro del grupo. A lo que el profesor manifiesta que sí se notó una flexibilidad en el trato y la relación con Adrián con sus demás compañeros. Esto llevó a los profesores del mismo grado a trabajar de manera conjunta integrando a alumnos de ambos grupos, lo que ayudó a Adrián a ampliar sus oportunidades de socializar, lo cual se reflejó cuando él convivía con los alumnos del otro grupo, pues constantemente se integraba en sus grupos de trabajo e incluso prefería tomar clases con ellos.

Esto se le informó a la mamá de Adrián, los cambios que había presentado y las relaciones que había formado con sus nuevos compañeros, así que decidió cambiarlo de grupo en este nuevo ciclo escolar.

Nuevamente se hace mención de la forma en que se involucró la mamá de

Adrián en el trabajo escolar, fue cuando participó con un pequeño taller sobre Derechos Humanos, en los que interactuó con alumnos de los dos grupos de quinto grado, haciendo saber que están en la apertura de impartirlo al resto de la escuela.

Se destaca que a Adrián lo habían cambiado de escuela constantemente cada ciclo escolar, y que esta es la primera vez que cursará dos años seguidos en la misma escuela. Esto debido a que los conflictos que se presentaban orillaban a la mamá a tomar dicha decisión al ver que su hijo no estaba cómodo con la dinámica que se presentaba.

Se comenta que el papel del docente ante esta situación específica fue el de mediador, fomentando completamente el diálogo para llegar a acuerdos que permitieran crear un mejor ambiente en la dinámica escolar. Además de realmente hacer el esfuerzo por generar algo diferente que permitiera dar a conocer otras posibilidades de relacionarse incluyendo a la diversidad.

Los profesores hacen mención que el director con frecuencia busca la salida fácil y que no le represente problemas, sin embargo no se busca dar una solución más allá que permita adquirir resultados que sean eficaces.

A manera de cierre, comentan que es importante el exponer este tipo de situaciones ante el colectivo docente para que se trabaje de manera conjunta y comprometerse a apoyar mutuamente ante estas situaciones y no dejar la responsabilidad en el docente en quien recae directamente.

Se da por concluida la sesión.

SESIÓN NO. 5

Día: 17 de octubre 2014.

Lugar: Externo a la escuela (plaza comercial).

Participantes: Profesora de tercer grado, profesor de cuarto grado y coordinador del proyecto.

Duración: 47 minutos.

Herramienta: Grabación de voz.

Se inicia la sesión, se encuentran presentes la profesora de tercer grado, el profesor de cuarto grado y el coordinador del proyecto.

Se recuperan las aportaciones y consideraciones obtenidas en la sesión anterior. Ante los casos anteriormente expuestos, donde se analizan situaciones que dejan entrever la intervención

Las acciones que se proponen son:

- Juegos de roles. Donde los diferentes participantes experimenten diferentes papeles vivenciando las cualidades y circunstancias del otro, con el afán de conocerle mejor y comprender sus razones que le llevan a comportarse de ciertas formas. Con ello se pretende trabajar en la empatía, el respeto y la colaboración.
- Dinámicas socioafectivas. Con el afán de que los involucrados tengan la capacidad de experimentar y vivenciar diferentes sentimientos y emociones con el propósito de sensibilizar las formas de ser y comportarse para trasladarlo a situaciones cotidianas de convivencia. Donde se creen espacios y oportunidades para la comunicación, la retroalimentación y el fortalecimiento de lazos socioafectivos.
- Ruptura de tradiciones en cuanto a formaciones y organización social de los alumnos: no separar al alumnado por género, trabajar en grupos de trabajo o equipos bajo un ambiente de colaboración, no fomentar la competición, etc.
- Construir tratados internos de convivencia en cada uno de los grupos de

los aliados. Con base en acuerdos y responsabilidades con enfoque de Cultura de Paz, con tópicos más allá de cuestiones mecánicas de trabajo escolar, exaltando las libertades por encima de las prohibiciones.

Se expone la aclaración de que cada uno de los aliados elegirá - con base en las antologías y manuales dispuestos- las actividades y dinámicas que mejor se adecuen a su grupo de alumnos, a la planificación que lleva de su clase y a las situaciones reales que se vayan presentando en el espacio escolar.

Posteriormente se socializan preocupaciones que sobresalen con base en los obstáculos que se pudieran presentar a lo largo de las sesiones de trabajo en el aula y en las instalaciones de la escuela. Una de ellas es la carga horaria y académica que se exige cumplir en cada una de las aulas por parte de las autoridades, las actividades administrativas y las actividades sociales obligadas como festivales y conmemoraciones.

Por otro lado, se comparte el temor de conseguir los permisos que se deberán gestionar con la figura directiva para hacer uso de espacios como el patio, el Aula Digital, la biblioteca y el aula de usos múltiples, los cuales no siempre se facilitan a cualquier profesor bajo el argumento de que están en mantenimiento, ya están reservados o no se encuentran en condiciones para su ocupación. De igual forma, el profesor de cuarto grado comenta que se debe tener cuidado en el seguimiento y desarrollo de las actividades, puesto que el director ha cancelado actividades y proyectos que desde su punto de vista no son de su agrado o no se apegan fehacientemente a los planes y programas de estudio o a la normatividad escolar,

Así, los retos que los aliados contemplan en relación con esta etapa del proyecto son:

- Administrar efectivamente los tiempos disponibles para la realización de las actividades proyectadas.
- Dialogar con el directivo para motivarlo a apoyar las actividades,

- Lograr que un mayor número de docentes se apoyen y se involucren en la dinámica de la intervención.
- Hacer que cada actividad sea de interés y agrado de los alumnos y alumnas y con ello el proyecto pueda seguir en pie.

Se hace el registro de los acuerdos e ideas vertidas. Se lleva una recapitulación de lo abordado y se concluye con la sesión.

4.5 Avances y retos por afrontar

A lo largo de las sesiones en que se ha trabajado con los aliados de la intervención, se han observado actitudes muy favorables en cuanto a la gestión de la convivencia y la sensibilización en las formas de intervención que se dan entre docentes y alumnos. Por un lado los docentes reconocen caer en situaciones que a ellos mismos no les parecen las ideales en cuanto al trato de los educandos y la intervención en los conflictos, reconocen que hay prácticas que generan hostilidades y que éstas se pueden derivar del desconocimiento y la falta de elementos que confronten dichas posturas y mecanismos de actuación. Los docentes involucrados en el proyecto expresan el rechazo hacia la violencia, la discriminación o la evasión del docente hacia conflictos que le pueden generar algún tipo de problemática personal o laboral. En las sesiones emerge la necesidad de un trabajo colaborativo con todo el colegiado docente para consolidar el rediseño de las prácticas y el acompañamiento ante situaciones que requieren una atención oportuna y profesional, como en el caso de los alumnos con problemáticas de socialización y discriminación. De tal forma, se alude a una fragmentación de los esfuerzos para generar proyectos a nivel institucional que puedan dirigir los recursos, los conocimientos y los esfuerzos a la atención de casos que se han invisibilizado y que no gozan de las garantías básicas que puedan dignificar a tales alumnos.

El equipo de trabajo expresa abiertamente una disposición total al desarrollo de nuevos conocimientos tanto en lo teórico como en lo práctico, se muestra interés

en la coevaluación y autoevaluación del desempeño como docente a partir de la retroalimentación y acompañamiento de otros mismos compañeros docentes.

Por otro lado, también se retoman y se reconocen algunas condiciones institucionales que intervienen en aquello que el docente hace con su práctica dentro y fuera del salón de clases. Se caracteriza la importancia de la autoridad escolar para el manejo de los conflictos y se expresa que su desempeño repercute en aquello que se prioriza dentro del plantel. De este modo, se hace una crítica severa a las actitudes que el directivo del plantel mantiene ante los casos complejos de convivencia y de dignificación personal; se alude a que este personaje es una de las personas que expresa abiertamente rechazo a grupos y personas vulnerables, es decir, en situación de pobreza, diversidad étnica o con capacidades cognitivas que requieren atención específica.

Así, se puede observar que el equipo de aliados reconoce con bastante facilidad casos en que se vulneran los derechos de los alumnos, los casos en que se suscita una evasión al conflicto y la falta de capacidad para la mediación. Esta situación puede ser un indicio de que la observación y el sentido crítico están en marcha de manera constante, no hay como tal una naturalización o invisibilización de dispositivos avasallantes de la dignificación del sujeto.

Además, otro aspecto de bastante interés es el reconocimiento de prácticas exitosas y recuperadoras de la integridad del alumno como sujeto de derechos. Se están presentes a su vez aquellas intervenciones de compañeros docentes que han llevado a cabo mediaciones donde se exalta el derecho a la educación y a la integración social, incluso se reconocen positivamente los esfuerzos por romper con aquellas actitudes violentas de la diversidad humana. Los integrantes del equipo muestran un enriquecimiento muy amplio de experiencias que reconocen como propicias para el tratamiento en colegiado ya sea porque les ha causado dificultades para su manejo, porque ha sido exitosa la intervención, porque escapan a su propia formación y dominio o bien porque rechazan un posible manejo inadecuado y prefieren un abordaje sustentado. Con ello es posible identificar que en los círculos de discusión no hay una pretensión por aparentar

dominio o llevar una simulación de que todo va bien en su desempeño profesional. Hay habilidad en la autovaloración y apertura a la retroalimentación, sensibilidad para reconocer casos vulnerables y compromiso por mantener, consolidar o desarrollar nuevas habilidades para la educación sobre una Cultura de Paz.

Ante ello también surge una serie importante de retos por asumir. Ello porque, para este trabajo de intervención no es suficiente con reconocer o ser perceptivo a aquellos casos en que vulnere la integridad o dignidad de los sujetos que intervienen en la dinámica escolar de convivencia. Sino se requiere además la capacidad **de** resignificar las prácticas más allá del discurso y del rechazo a la violencia en cualquiera de sus formas. Hasta el momento, se exalta la negación a los dispositivos y prácticas violentos para gestionar la convivencia, así como la disposición para el rediseño de los mismos y la concreción de una Cultura de Paz. De esta forma, este cúmulo de ideales por los que se trabajará requieren movilizarse a un nivel de actuación y reconstrucción, lo cual demanda una labor personal y colectiva más allá de un proyecto aislado, más allá de la crisis y de la intencionalidad. Será un requerimiento desarrollar además de actitudes, destrezas, conocimientos y habilidades para la atención a problemáticas sociales desde un enfoque integrador, problematizador y dialógico en el que participen elementos culturales, sociales, pedagógicos e incluso políticos para que el alumno y el mismo docente no se conviertan en meros depositarios de información.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES

“Los cambios nos son simples mecanismos de sustitución parcial y tampoco transformaciones totales (de las cuales habría que desconfiar), sino transiciones que devienen al crear nuevas condiciones para el ejercicio de la convivencia en el marco de una cultura de paz”
(Rodríguez, 2013)

5.1 ¿Qué resultados y retos se obtuvieron? ¿Cómo se resignificaron los procesos de innovación y transformación docente?

A lo largo del trabajo de indagación e intervención se lograron resultados considerables de forma procesual y gradual. En especial resultó significativo el trabajo colectivo que se generó al integrar un equipo de aliados que se enfocaron en la puesta en marcha de un dispositivo alternativo de intervención sobre la convivencia. En este equipo de trabajo se discutieron de manera sistemática, abierta y flexible las formas ya aprendidas y naturalizadas de la práctica docente en relación con la convivencia escolar. A nivel general se logró reconocer actitudes, valorizaciones, formas de expresión y dinámicas que se arraigan en la cotidianeidad y las cuales, al no transitar a través de proceso reflexivo y crítico, se ejecutan como una forma normal de actuación que en escasas ocasiones se confrontan y resignifican en nuevos elementos de autoformación.

En la primera etapa, se logró que los docentes involucrados vertieran reflexiones acerca de la práctica llevada a cabo hasta ese momento en relación con la convivencia escolar, se discutieron los elementos conceptuales que serían clave para el diseño de la intervención proyectada, se manejaron situaciones que habían escapado de un análisis sustentado, los docentes fuimos expresando confianza para compartirnos con el equipo de trabajo y con ello externar problemáticas que tal vez en otros espacios se pudieron mal mirar y ser objeto de una crítica no

constructiva. Las situaciones y eventos respecto a la convivencia que se habían concebido como “naturales” o “normales” se recuperaron para revalorarlas (tales como las que se mencionaron en capítulos anteriores, por ejemplo: los gritos, los señalamientos, la exclusión, la homogeneización, el control del cuerpo, etc.), sólo que ahora a través de las diversas miradas de los participantes. De igual forma se reconoció que la práctica educativa no se limita a un solo espacio en particular, en este caso el aula, nos reconocimos precisamente como aliados para iniciar un proceso de rompimiento de la idea de que “el profesor se encuentra solo”, pues se vislumbró el poder y la capacidad del docente para reunirse y trabajar en equipo ya sea dentro o fuera de las instalaciones de la escuela sin la necesidad de la aprobación de una autoridad, en este caso el director. Se recuperó también a la discusión como una forma de formación y autoformación dejando de lado la idea de que discutir es sinónimo de pelear o disentir, pues en estas oportunidades en que el equipo de profesores se reunía y hacía uso de la misma, se llegaba no sólo a puntos de vista divergentes, sino también a la coordinación de acuerdos y la cristalización de ciertas aspiraciones, deseos, voluntades, ideas y expectativas tanto en el ámbito personal como en el profesional. Algunos de los acuerdos por mencionar son, por ejemplo:

- La disposición a evaluar continuamente la propia práctica en cuanto a la gestión de convivencia se refiere, lo cual hasta el momento no se solía hacer más que en cuestiones y ámbitos del dominio de las asignaturas curriculares, de forma rutinaria y mecanizada, con herramientas muchas veces surgidas de las reuniones de consejo técnico, tales como guías o cuadros de avance que se suelen llenar con datos carentes de relación directa con la realidad del contexto escolar, ello para servir como evidencia de haberse llevado a cabo tales reuniones.
- El compromiso de los aliados el alejamiento progresivo a las formas naturalizadas de violencia que se viven a diario en la escuela, promoviendo una reflexión crítica y compleja, con apego a formas pacíficas e innovadoras de gestionar la convivencia.

- La participación periódica en reuniones en colectivo docente de aliados para la retroalimentación y la compartición tanto de estrategias como de conocimientos que pudieran dar mayor agilidad, fuerza, sustento y seguridad a la intervención de nosotros como impulsores de transformación.
- Incitar de manera gradual a que más docentes se vinculen a diversas formas de problematización e innovación de las prácticas para generar que el espacio escolar en conjunto se guiara bajo consideraciones e ideales básicos por desarrollar en el campo de la convivencia pacífica.

Incluso, cabe decir que las sesiones resultaron transgredir el carácter formal de la intervención, por ser a la vez una especie de catarsis y retroalimentación para la resignificación de experiencias y la transformación como docentes y como seres humanos; pues en ellas los participantes desahogabamos muchas de sus preocupaciones e inquietudes, las cuales en ocasiones no podían ser expresadas dentro del espacio escolar por cuestiones de tiempo u oportunidad para hacerlo allí, debido a las ocupaciones y responsabilidades requeridas por la institución.

En conjunto, estos hallazgos llevan a considerar al proyecto como una posibilidad tangible de enriquecimiento en donde los efectos no se notan de forma unidireccional de un enseñante hacia un aprendiz, o bien únicamente en uno solo de los actores como pueden ser los alumnos, sino en el propio sujeto desde el contexto en que se convierte al ser consciente de su trascendencia en el entorno.

En la segunda etapa, de planificación y diseño de un nuevo dispositivo de convivencia para una Cultura de Paz, se discutieron y compartieron estrategias e ideas para enriquecer lo que sería la intervención sobre la convivencia, pero ahora con el cuidado de que el enfoque se guiara de manera congruente con principios y bases para el desarrollo de una Cultura de Paz, a través de la reconstrucción de dispositivos que superaran aspectos como el condicionamiento y la perpetuación de la violencia. El trabajo colaborativo siguió arrojando resultados considerables,

ahora llevados a un campo de la práctica educativa. La comunicación a su vez resultó más efectiva, pues no sólo ya se compartía un código en común sino también unas definidas expectativas, propósitos y ambiciones por alcanzar. De manera paulatina, el equipo mostró más confianza y fluidez para expresar ideas, se conocía en mayor profundidad sobre las líneas o ejes que se manejarían como: convivencia, violencia y Cultura de Paz, primordialmente. Ello en comparación con el estado inicial de las sesiones donde no se sabía muy bien qué compartir o tal vez cómo hacerlo, había inseguridad e incluso vaguedades en lo que se vertía.

En la tercera etapa, de implementación, se llevó a la práctica lo discutido, planificado y enriquecido durante las etapas anteriores. Las actividades dispuestas llevaron en primer lugar a reconsiderar e ir por la recuperación del papel central que juega el niño en el desarrollo de la dinámica escolar y la importancia de su participación en los asuntos escolares y los dispositivos de convivencia.

A través de los proyectos que se implementaron en aula, se fomentó la intervención activa de los educandos en las formas de gestionar la convivencia y ser ellos quienes aportaran elementos que propiciaran su autorregulación y apoderamiento para la toma de decisiones. De igual forma, se hizo hincapié con los alumnos sobre la importancia de que se reconocieran a sí mismos como sujetos con capacidad o poder de negociar como primera alternativa al presentarse algún tipo de tensión entre propios compañeros y, en caso de no concretar acuerdos, recurrir a la mediación, en la que los propios compañeros pudieran fungir como mediadores – en la medida de sus posibilidades – y hacer con ello uso de herramientas como el diálogo, la retroalimentación y la actitud del ganar-ganar; ello para que las partes pudieran desarrollar su autonomía y autorregulación esto al no tener en todos los momentos la necesidad de recurrir a una persona o adulto ajeno a la situación y, en algunas ocasiones, con tendencia a castigar o remediar más allá de mediar. Fue con esta situación que el equipo proyectaba, a un mediano y largo plazos, un desapego gradual a las formas heterónomas del manejo de la convivencia y los conflictos.

5.1.1 Voluntad para la transformación y sus condicionantes

Otro ámbito de reflexión que se reconoció por el equipo de trabajo fue el hecho de que la innovación docente no puede concretarse en lo individual, sino que, se requiere de aliados y de una fuerza tal que sea capaz tal vez no de contrarrestar, sino por lo menos de jugar a la par de lo sedimentario. Requiere a su vez, solidez y aferra de los involucrados para no caer en la reproducción acrítica; ello sin querer decir que se deba luchar contra la corriente, pues no se trata de una batalla campal de “lo bueno” contra “lo malo”, sino de ir en proyección de otras alternativas, de abrir nuevas posibilidades, de introducir semillas y curiosidades. Se reconsideró que no se prevén resultados positivos al tratar de enseñar, dominar o evangelizar, pues con ello emergen posturas en defensa o resistencia que tienden a cerrar las puertas a ideas que pueden poseer un potencial hacia la transformación escolar.

Como se ha mencionado, durante cada una de las etapas que fueron parte del proceso de innovación, se revaloró el papel y la condición humana del docente, nos sensibilizamos para no emitir aventuradamente juicios de valor sólo porque sí o sólo para quedarse como una crítica hacia el estado del objeto o del sujeto. Se problematizó y reflexionó que la transformación no sólo depende de un rosado deseo o voluntad de lograrla, sino de trabajar en el manejo asertivo de las situaciones que se presentan en la cotidianeidad; situaciones que no siempre pueden ser las propias del docente o del alumno, ya que pueden resultar aún más complejas e involucrar condicionantes provenientes de un contexto más amplio como la cultura en cuanto a los modos de vida, las formas de pensar y mirar la realidad; sus costumbres respecto a las formas de actuación ante una problemática determinada, la idiosincrasia²⁶ y las formas de vida de la comunidad y las familias que de las que se compone la escuela.

²⁶(Del gr. ἰδiosisυγκρασία, temperamento particular). 1. f. Rasgos, temperamento, carácter, etc., distintivos y propios de un individuo o de una colectividad. (RAE, 2015)

5.1.2 Estado personal y emocional en el proceso de transformación

Reconocimos que, además del contexto sociocultural, las condiciones personales y emocionales de los sujetos juegan un papel trascendente en la resignificación de las prácticas escolares y en gran medida condicionantes para la participación en procesos de formación y autoformación. En primer lugar porque, al plantear a un colectivo la invitación o sugerencia a una forma diferente de hacer las cosas, surgieron diversas reacciones (como desconfianza, escepticismo y esquivez) en cuestión de la apertura a romper con lo propio y problematizarlo; de aquello que – desde el caciquismo del plantel escolar – los años han enseñado, aquello que ha costado trabajo y, en muchas ocasiones, generado reconocimiento entre la comunidad escolar a través de preseas, promociones en programas institucionales, ascensos laborales o simplemente buenos comentarios boca a boca entre padres o los mismos compañeros docentes. Así, a través de estas ideas, es como se pueden llegar a defender las costumbres y aprendizajes propios de los docentes, en ocasiones para legitimar el propio desempeño y el periodo de tiempo que el profesor lleva como “experiencia”. Por estas razones es que se halla como complejo el proceso de desapego a unas formas de hacer las cosas, pues éstas han dado resultados que se miden por el reconocimiento externo de la práctica docente y posiblemente pudiera resultar tentador un estar bien con los demás, una buena imagen (en este caso de abnegación), decir no al reconocimiento público o incluso rechazar una mayor percepción económica por la labor. Por tanto, este tipo de situaciones pudieran expresarse en formas obstaculizadoras para la resignificación como la resistencia a un cambio, orgullo, nostalgia, inseguridad, incredulidad, competición, etc.

Es así como dichas situaciones vislumbran una demanda a poner en práctica ciertas cualidades como la capacidad de dialogar, escuchar, discernir, manejar la frustración, ser asertivo, no personalizar el posible choque de ideas (tomárselo

personal), abrirse a la crítica, así como mediar las posiciones personales con las de los demás.

De otra forma, fue un tema discutido el que dichas expresiones y posturas también pudiesen estar condicionadas por la carga y la vivencia personal de cada sujeto más allá del campo escolar, pues nosotros como docentes reconocimos el hecho de que nos resulta imposible entrar a las instalaciones de la escuela dejando afuera la carga emocional que nos aqueja, las preocupaciones, las frustraciones, el requerimiento tal vez de un empleo para la subsistencia, las mismas ambiciones personales. Ello a pesar de las constantes invitaciones de las autoridades para “dejar afuera nuestra vida”, pues, bajo este discurso, “el docente se renta” para enseñar y a la escuela se llega a trabajar, a dejar el alma por la calidad de la educación, lo cual no da permiso para hacer muestra de los sentimientos, y menos si ellos pudieran entorpecer la jornada cotidiana de las labores. Ello se vuelve aun más preocupante cuando los docentes exigimos esto mismo a los alumnos y les pedimos dedicarse únicamente a trabajar en las actividades escolares, lo que lleva a negar implícitamente la importancia de adentrarse en el ámbito socioafectivo y el desarrollo moral como un mecanismo para la construcción de mejores condiciones sociales en nuestro entorno.

¿Cómo repercute todo ello en la implementación de los proyectos o el proceso de transformación? En este caso si no se ha trabajado como tal en la formación socioafectiva y actitudinal de los docentes y se le concibe simplemente como mano de obra, en lo que menos pudieran estar interesados estos docentes seguro no sería en “más carga de trabajo”, como así se le llega a considerar. Durante la experiencia de esta indagación, se reconoció que ante todo es requerido como una prioridad el recuperar el sentido humano de los procesos de formación, no negar la calidad del ser del docente y del alumno, alentar al desarrollo integral por encima de lo que unos parámetros institucionalizados pudieran definir y reconocer que de forma natural los actores acuden y permanecen en la escuela con sentires propios. En esta cuestión, al dejar de negar la calidad o condición humana de los

sujetos, bien se podría evolucionar y acceder a la implementación de algún tipo de programa para la educación emocional como un pilar esencial para la educación para la paz, lo cual no significaría una inversión infructuosa para el mismo orden pretendido por el propio sistema, ya que, al saber manejar los propios sentimientos, bien se podría acceder de forma más fluida al conocimiento fáctico que, de igual forma, no se puede negar para el desarrollo de la sociedad.

Fue así como, ante esta minimización de proyectos e intervenciones socioafectivas, expresada por parte de algunos docentes del colectivo escolar, se contempló dentro de la indagación como un elemento vital el incluir dinámicas y actividades vivenciales que movilizaran emociones, valores y actitudes tales como el sentido de responsabilidad, el compromiso, la equidad, las formas de expresión afectivas, entre otras; las cuales mostraron resultados exitosos tanto en los alumnos como en el equipo de aliados, en el sentido en que manifestaron mayor confianza en sí mismos y entre sus compañeros para expresar sentimientos y comentarios para retroalimentarse entre sí y no depender en todos los momentos de una figura de autoridad para la toma de acuerdos y decisiones.

5.1.3 Formación paralela alumno/profesor

Ahora, otro de los retos que en este ámbito se encontró fue el intervenir desde la figura no sólo del alumno, sino también del docente como primer actor en que se trabajara el campo socioafectivo, pues de igual forma, no se niega el contexto que él mismo representa y el impacto que tiene en la comunidad a partir de las acciones y decisiones que toma en la vida diaria, no porque se considere a los alumnos como emuladores, sino porque el docente es quien cotidianamente lleva la faena de organizar y gestionar los ambientes de convivencia desde el saber hacerlo y no como una experiencia inexplorada para él mismo. Así, si el mismo docente no ha logrado trabajar en equipo, autorregularse y vivirse en congruencia con los requerimientos éticos, se podría percibir como lejano el que los alumnos puedan acceder fácilmente a los mismos ideales.

Dichas situaciones orientan a reflexionar sobre aspectos que considero vitales para la comprensión de la relación alumno-docente y cómo se definen implícita y explícitamente los roles que cada uno de ellos viene a desempeñar en el espacio escolar. En este caso también reconocería como relevante indagar y reflexionar en oportunidades posteriores cómo y por qué el profesorado expresa una tendencia a exigir en el otro (alumno) sus propias aspiraciones e ideales aunque éste mismo no las haya materializado, vislumbrando así un “deber ser” exigible en los educandos más no en la figura docente. Esto tal vez con la posibilidad de que la figura docente aun no haya concientizado como tal las situaciones que giran alrededor de ello y donde las implicaciones culturales pudieran permear y ser pieza clave en la comprensión de dicha visión de “hacer que el otro logre lo que yo sin que necesariamente yo lo haya logrado”, por ejemplo: un débil autoconocimiento para reconocer las propias cualidades y abismos, una aspiración a subsanar o “componer” las fallas existentes, las relaciones de poder verticales o las mismas concepciones de niño como sujeto pasivo, receptivo y moldeable. ¿Qué papel y función se atribuyen al docente y al alumno – y se atribuyen éstos a sí mismos – desde la propia cultura para el desarrollo de sus vínculos y expectativas entre sí?

Por ello, se precisó sería elemental que fuera el educador quien en primer término se adentrara a un proceso de desarrollo personal y humano, para manejar de esta forma sus emociones de forma asertiva y abierta, reconociéndose a sí como un líder, más que como un enseñante. Así, el reto involucra además que el docente en lo personal y lo colectivo se arriesgase a explorar un trabajo de esta naturaleza, saber dónde buscarlo o cómo agenciarlo, llevarlo a la práctica y mantenerse en dicho proceso.

5.1.4 Organización social de la escuela y relaciones interpersonales

En el momento de organizar lo que serían las sesiones de discusión se hizo evidente la relevancia de la participación de todo o la mayor parte del colectivo y lograr con ello que el proyecto tuviera mayor trascendencia y solidez en la institución educativa. En un principio se vislumbró la participación de por lo menos ocho docentes del plantel, sin embargo, no fue así debido a que no empataban los horarios de todos los docentes previstos, ni dentro ni fuera de la escuela. Dentro de ella, el director expresó que sólo aceptaría se involucraran profesores que, a la hora de las sesiones, tuvieran a su grupo ocupado en su respectiva clase de Inglés o Educación Física y con ello evitar algún tipo de incidente. Esta situación en primer lugar imposibilitó la participación de los docentes a cargo de dichas asignaturas y por otro lado no se logró encontrar un momento en que los grupos de todos los involucrados coincidieran de manera simultánea en dichas clases. Ante ello, se le planteó al director la opción de que alguno de los profesores o asesores técnico-pedagógico de la dirección pudiera apoyar estando a cargo de al menos un grupo una hora por semana, así como gestionar que se modificara el horario de algunas de las clases antes mencionadas. La respuesta de dicha petición fue negativa y tajante, aludiendo a que en dirección había mucho trabajo y ninguno de los docentes de este espacio estaba en posibilidades de ello. Posteriormente se recurrió a buscar un espacio externo a las instalaciones de la escuela, pero ello también representó contratiempos ya que no todos los profesores tenían el tiempo suficiente para quedarse después del horario laboral debido a otras ocupaciones escolares y profesionales. Dichas situaciones provocaron que finalmente participara la mitad de los profesores previstos.

Con el transcurso del tiempo en que se desarrolló la intervención, el equipo de trabajo hizo patente el requerimiento de involucrar a otros compañeros. El trabajo con cuatro, a veces cinco docentes, arrojaba resultados importantes y muy enriquecedores, sin embargo, eran los mismos participantes quienes reconocían un aspecto de riesgo el hecho de que las nuevas dinámicas y estrategias

quedaran en el contexto como una actividad aislada, donde unos cuantos docentes implementaban acciones novedosas pero vistas sólo como eso, como si únicamente se tratase de una curiosidad o un experimento aislado. Por otro lado, cuando se fomentó la convivencia entre alumnos de diferentes grupos y grados de la escuela, se logró que hubiera mayor acercamiento cotidiano entre los mismos, ya no sólo cuando, por indicaciones de los docentes, se reunían para llevar actividades planificadas y de alguna manera impuestas por un adulto, sino en momentos como los recesos o fuera de la escuela a la hora de entrada y salida. Así, esta situación habría sido aun más significativa si hubiesen participado todos los grupos del plantel, pues, si con cuatro de ellos los resultados fueron satisfactorios, también es cierto que algunos de los alumnos participantes cuestionaron el por qué no se hacía el acercamiento con otros grupos diferentes, además de los que ya estaban conociéndose entre sí. Dichas aportaciones nos sirvieron a los docentes aliados en el proyecto para poner sobre la mesa y discutir la relevancia que vienen a tomar las características institucionales y además las relaciones interpersonales para la puesta en marcha de intervenciones pedagógicas, ya que algunos de los docentes que no participaron expresaron su falta de tiempo o concordancia con los horarios establecidos, pero algunos otros definitivamente expresaron directa e indirectamente falta de interés hacia el proyecto ya sea por no llevar una relación cercana y de confianza con los ya involucrados o también por no ser como tal una “necesidad urgente” en la organización de la escuela. Tal fue el caso del director, que en un principio emitió un discurso entusiasta y comprometido para que tal se llevara a cabo y, al momento de su implementación, dijo no ser una prioridad en el trabajo escolar como sí lo eran otras actividades curriculares y asuntos administrativos de los que él y los docentes debían encargarse. Esta muestra de situaciones deja por reflexionar al equipo de intervención en qué medida las relaciones sociales dentro de la institución se hacen presentes y condicionan prioridades y proyectos por desarrollar en beneficio de la comunidad escolar, lo cual genera un interés por abordar en lo posterior por parte de los aliados.

A partir de dichas situaciones fue como se llegó a reflexionar sobre cómo las relaciones interpersonales se hacen manifiestas como una de las diversas condicionantes que potencian u obstaculizan procesos formativos y de innovación a nivel colectivo, pues en ocasiones no sólo la falta de tiempo, espacios o expectativas impiden que se pongan en práctica nuevas maneras de gestión y trabajo pedagógico, sino que también lo pueden ser la apertura y apoyo que se llegan a generar desde los vínculos socio-afectivos y de “compromiso” por el otro; pues no resulta improbable que como sujetos emocionales guiemos ciertas decisiones a partir del aprecio, empatía o coincidencia que mantenemos hacia una persona o grupo. Lo cual, el equipo en este caso no descalificó o condenó, sino que se optó mejor por trabajar con las condiciones favorables existentes, bajo el reto de persuadir paulatinamente a los sujetos desinteresados a través de compartir experiencias y resultados que pudiesen sensibilizar o seducir a los mismos en el transcurso del proyecto.

5.1.5 Requerimientos escolares y curriculares

Cuando por fin ya estaba conformado el equipo de trabajo, cada uno de los involucrados requirió hacer movimientos y modificaciones a su organización de tiempos y actividades que llevaba en el aula, ello para que, en la etapa de implementación de la propuesta, se generaran los espacios para trabajar con las dinámicas y estrategias que se planeaban en el equipo de trabajo. Así, fue como en algunos espacios, se fomentaba el trabajo colaborativo entre los pequeños enfocándose en la construcción de productos sociales que en el transcurso de su elaboración implicaban la puesta en práctica de comportamientos, valores y actitudes apegados a un enfoque de Cultura de Paz. Dichas actividades e intervenciones consistían, de forma general, en el abordaje de la convivencia a través del planteamiento de situaciones que privilegiaban el cuestionamiento de actitudes mostradas por los alumnos y su confrontamiento con maneras alternativas para la toma pacífica de acuerdos en asambleas; el trabajo en equipo para la elaboración de productos que expresaran sus aprendizajes como carteles

y folletos, la implementación de juegos no competitivos sino colaborativos para un ganar colectivo (como los rallyes), la toma de acuerdos en consenso y no por mayoría o descalificación, la apertura a la diversidad y pluralidad de ideas y formas de vida mediante el diálogo y acercamiento directo con dinámicas de grupo y equipo, etc.

Por supuesto, dichas actividades hacían patente la recuesta de hacer que las mismas no fuesen sólo un agregado a la dinámica cotidiana, sino que se introdujeran de manera habitual en el proceso de aprendizaje de los alumnos, claro, sin perder de vista que fueran también una oportunidad que rompiera con la rutina y la forma acostumbrada de hacer las cosas tanto en los niños como en los docentes.

Ante dicha necesidad, se plantearon alternativas que pudieran permitir la planificación, seguimiento y evaluación de una intervención capaz de atender, tanto las expectativas del dispositivo de innovación con sus respectivos propósitos proyectados al desarrollo de una Cultura de Paz, como a los requerimientos del currículo oficial previsto para cada grado escolar. Al compartir ideas para el logro de ello, se encontró como una excelente opción el intervenir por medio del paradigma transversal o “Transversalidad”²⁷. Así, a través de la misma, se facilitaba trabajar de forma integral, asequible y profunda problemáticas sociales apegadas al propio contexto con sus respectivos mecanismos de acción y el cruzamiento de los saberes, procedimientos y actitudes los cuales toman lógica y significatividad por su relación con el estado real de la situación donde se desenvuelve el sujeto y los desafíos que se le presentan tanto en el ámbito escolar

²⁷“En Educación, y más específicamente en diseño curricular, la transversalidad se ha utilizado para calificar cuestiones que, por su naturaleza, no son susceptibles de ser tratadas en el ámbito de una única disciplina académica. Nosotros consideramos que la transversalidad se enmarca dentro de otro concepto más amplio, la transdisciplinariedad, que se ha desarrollado con especial énfasis en los últimos años. Entendemos que la transdisciplinariedad sitúa el aprendizaje no en la materia o disciplina particular, sino en las acciones y experiencias de las personas; por tanto, no centra su atención exclusivamente en las disciplinas, sino que las trasciende y las subordina a las necesidades y experiencias del participante”. (Acosta, 2002)

como en el social. ¿Por qué sobresalió la preocupación en los docentes por cumplir también con lo oficial? Como se menciona anteriormente, los profesores en la institución escolar se sienten condicionados y en constante vigilancia para cumplir con las peticiones oficiales que se evalúan desde diferentes esferas, desde lo político con el mismo sistema a través de la exigencia de evidencias y evaluaciones, hasta lo social con evaluaciones también, pero informales y cotidianas por medio de comentarios por parte de los padres o los propios compañeros docentes que pueden dirigirse a la “incapacidad” del profesor para enseñar y abordar los contenidos. De igual forma, los alumnos intervienen en ello, pues son quienes en algún momento demandan o demandarán aquellos conocimientos que les serán necesarios para su vida y la resolución de situaciones cotidianas.

Ahora bien, los resultados que se obtuvieron al intervenir desde la organización transversal fueron enriquecedores, ya que para algunos compañeros fue algo no cotidiano, además requiere del desarrollo de habilidades docentes para reconocer y enfocar aspectos esenciales como las problemáticas sociales, los mecanismos de acción, los contenidos que se pueden abordar, la fluidez y naturalidad del manejo de situaciones, etc. Por ello se vislumbró un reto adicional, pues además de los propósitos que ya contemplaba la implementación de un dispositivo de innovación, surgieron otros que iban en relación con el cómo lograrlo.

5.1.6 Situaciones emergentes

Dentro del proceso de implementación de la propuesta de innovación, se llevaban a cabo aquellas actividades previamente planificadas e inherentemente adecuaciones a las mismas dependiendo de las características y perfil de los alumnos. Sin embargo, otras grandes modificaciones se tuvieron que hacer por causa de elementos ajenos al alumno y el docente de grupo. Eran a causa de eventos y actividades que el director de la escuela organizaba y en la mayoría de las veces no lo avisaba con anticipación sino al momento de llevarse a cabo,

ejemplo de ello eran pláticas, talleres, encuentros deportivos, etc. Por otro lado, también resultaron un obstáculo las situaciones que como costumbre han permanecido en la cotidianidad, por ejemplo, los eventos sociales a nivel escolar, los cuales requerían de ensayos diarios y la dedicación de un tiempo considerable para ello. Por último, otras situaciones emergentes que no fueron previstas en un principio fue el ausentismo de los alumnos antes y después de fechas de asueto, pues ellos y sus familias salían a vacacionar o expresaban al docente que no se les hacía cómodo asistir en estas fechas por otros compromisos sociales que tenían ya contemplados. Este conjunto de situaciones sirvió al equipo de trabajo para prever en las intervenciones posteriores un plan alternativo en el que se contemplara el manejo de aspectos como la motivación y la responsabilidad en los alumnos para con sus propios compañeros en el caso de las actividades por equipo o, en su defecto adecuar la intervención a los momentos en que la asistencia se restableciera a su regularidad.

5.1.7 Pertinencia del espacio escolar

Al adentrarse en el estudio de los dispositivos que se configuran en la institución, se discutió sobre el actual papel de la escuela y cómo ésta requiere ser necesariamente un espacio de innovación de dispositivos formativos y actualización del conocimiento, ser un movilizador social protagonista puesto que tradición ya se vive en otros contextos fuera de ella y, en ocasiones, se da la impresión de que en el centro escolar se perpetúan esas formas, incluso reaccionarias, de vivir y convivir basadas en el miedo hacia un superior, el castigo y la aspiración a unas mejores y utópicas formas de vida mediante la obediencia. En la escuela además se viven y legitiman formas políticas y de gobierno con tendencia al autoritarismo en aras del orden y las buenas maneras, las cuales se definen desde las autoridades y poderes fácticos como un mecanismo cegador y ralentizante de la dignidad y la democracia como forma de organización social. En este sentido es común escuchar que medios de comunicación o la opinión pública exigen a las instituciones planes en que la violencia de debe atacar con más

violencia, que deben desplegarse castigos ejemplares para las personas que irrumpen el orden social o que la escuela falla cuando se comenten “ataques” a la autoridad.

Como se mencionaba anteriormente, los docentes con largos tiempos de dedicarse a la labor llegan a defender la cultura escolar sedimentada por considerar que, a pesar de lo que se pueda pensar, la misma ha demostrado buenos resultados al paso de las generaciones porque, mencionan, muchos alumnos han sido “personas de bien”, porque otros han logrado continuar su trayectoria académica en niveles posteriores, porque no se han presentado problemáticas graves en el contexto o porque después de ciertos periodos de tiempo los exalumnos vuelven para agradecer las enseñanzas y compartir sus éxitos.

Respecto a dicha situación podrían emerger algunas interrogantes a analizar en el sentido de que, si bien dichos elementos pueden ser reflejo consecuente de tal actividad docente, también sería pertinente desentrañar lo soterrado, qué es lo que sucede con aquellos individuos de los que no se tiene la oportunidad de conversar posteriormente y conocer con ello cómo influyó su educación inicial en sus formas de concebir el entorno y sus problemáticas a nivel personal y colectivo. Sin dejar de lado el tener en cuenta en qué forma las nuevas generaciones pudieran estar en la posibilidad de duplicar un discurso o un paradigma sin atender a un auténtico proceso de criticidad y complejidad, apegados a un currículum oculto en el que se fueron adhiriendo a una forma de pensar, hacer, comprender y legitimar las situaciones.

Ante ello se propondría también analizar y problematizar cómo los ciudadanos llegamos a traducir en nuestra realidad las consecuencias e influencia de nuestra propia formación escolar en las formas de configuración social, pues, a pesar de ciertos discursos optimistas que pudiéramos emitir, también es cierto que las condiciones socioculturales actuales revelan que hay a nivel nacional un

despliegue importante de violencia exacerbada, individualismo, intolerancia, racismo, sentimientos de venganza y hasta resentimiento; los cuales conllevan a conflictos incluso entre grupos sociales horizontales; situaciones las cuales pudieran ser expresión de unos dispositivos escolares menor o mayormente fallidos y la proyección de una necesidad de replanteamiento de los mismos.

5.2 ¿Qué sucedió con los alumnos?

En cuanto a los alumnos, en ellos se reconoce nuevas maneras de convivir con sus compañeros, mayor confianza en sus profesores y la oportunidad de ser ellos mismos quienes gestionen desde sus posibilidades la convivencia incluso en situaciones de conflicto como mediadores. Iniciaron un proceso para la retroalimentación como mecanismo para el reconocimiento de cualidades y debilidades desde una actitud responsable y sensible hacia el otro, sin la posibilidad de ser hiriente o destruirlo. A través del replanteamiento de las reglas en juegos, la conformación de filas y equipos mixtos y la sensibilización fue como se dieron los primeros pasos para lograr la igualdad de género en el contexto escolar, disminuir la lucha entre hombres y mujeres que era muy recurrente en la convivencia (dentro y fuera del salón de clases) y reforzar los lazos socioafectivos entre los integrantes.

En dicho sentido, una de las estrategias que originó cierto desconcierto, principalmente entre los alumnos, fue la organización mixta, es decir, la formación en filas en espacios exteriores para el tránsito dentro de la escuela y la conformación de equipos de trabajo sin atender al género. En ella, se persuadía a los educandos a dejar de lado la costumbre de acomodarse forzosamente niños con niños y niñas con niñas, pues socializamos que ello no tenía algún sustento, justificación o utilidad para fortalecer la convivencia y que, por el contrario, tendía a ocasionar actitudes de resistencia, competición, rechazo e incluso homofobia, pues se encontró que algunos niños y niñas emitían comentarios en forma de burla y menosprecio para quienes llegaban a encontrarse en la fila del sexo

contrario, arguyendo a una supuesta homosexualidad. Fue así como, al llevar tal dinámica en la cotidianeidad y compartir los espacios comunes sin anteponer miedos y prejuicios, los alumnos empezaron a tomar con mayor normalidad la oportunidad de acercarse y compartir no sólo su espacio sino también su tiempo para acercarse con quienes antes hubiesen expresado alguna renuencia o peligro a su condición propia.

Por su parte, las actividades que se desplegaron a partir de la estrategia de los tutores que adoptan a un tutorado, fortalecieron de igual forma los lazos entre compañeros ahora no sólo de ambos sexos, sino con diversidad de edades, gustos y otras cualidades. En ésta, se tuvo la oportunidad de que los niños se involucraran con otros compañeros con los que cotidianamente no lo hacían y manejaran ciertas expresiones de competición y rivalidad, incluso inseguridad y desconfianza. En un principio se notó esta resistencia, pues unos niños y niñas se evitaban entre sí mismos y preferían estar cada quien por su lado. Sin embargo, con el transcurrir de las sesiones de trabajo entre pares, los alumnos y alumnas se fueron integrando más y compartiéndose ya no sólo en lo académico sino también en el ámbito personal. Al final de este proyecto, varios alumnos expresaron su deseo de repetir la actividad.

Otra actividad implementada, muy similar a la anterior, fue la denominada “Mi aliado”, en ésta, la atención se enfocó particularmente al conocimiento, reconocimiento y cuidado de un compañero hacia otro compañero en el ámbito personal. Así, se formaron al azar parejas de alumnos y alumnas con la consigna de establecer alianzas y comprometerse con la vida del otro, compartir información (sentimientos, intereses, deseos, malestares, etc.), compartir momentos de convivencia y cerciorarse de la seguridad del compañero (que realizara sus trabajos, cuidara su cuerpo y se sintiera a gusto dentro de la escuela). Ello por un periodo de tiempo previamente definido. Los resultados fueron primeramente que los alumnos y alumnas ahora se sentían apenados por el hecho de compartir información con otra persona, además de que no sabían qué tipo de información

podían ellos expresar, comentan que no podían definir con facilidad sus sentimientos. Durante los primeros días de la actividad cada participante se rehusaba a dedicar parte de su tiempo a convivir con otra persona fuera de su círculo habitual de amistades. Al platicar con ellos y trabajar a partir de la sensibilización, se logró que dicha actitud fuera disminuyendo, aunque no en su totalidad. Una de las formas que se acordó para monitorear la actividad era que los docentes preguntaríamos de manera constante a cada quien respecto a su pareja y el alumno debería aportar elementos sobre la misma y, en caso de desconocer la información, encargarse de indagarla. Ello de alguna forma motivó a los alumnos, pues concibieron ahora como un reto el indagar y conocer lo más posible al otro, ello representó a su vez el reto para el equipo docente de lograr ese mismo resultado, pero sin la necesidad de que se interpretara como una condición para que el profesor aprobara o validara el trabajo de los niños. En la segunda ronda, los alumnos ya no mostraban tantas resistencias como en un inicio y esperaban con inquietud a la nueva persona con quien convivirían a profundidad. La actividad se desarrolló con mayor fluidez, entusiasmo y naturalidad, aunque no por ello se dejaron entrever nuevos retos a afrontar, como la búsqueda de estrategias para el desarrollo de formas eficaces de comunicación y expresión entre los alumnos y el desarrollo de la confianza entre ellos.

De tal forma, este tipo de estrategias para favorecer el desarrollo socioafectivo fueron enfocadas en primer lugar a que cada alumno y alumna se reconociera así mismo con sus cualidades y desafíos tanto en el contexto individual como en el colectivo.

Otra de las dinámicas que llamó particularmente la atención de los aliados fue la construcción en el aula de un “Tratado del buen compañero”, en el cual se integraban acuerdos de participación grupal que se enfocaron en superar la mera prohibición y coerción, así como las típicas expectativas de asistencia y puntualidad que ya tanto se estaban previendo en la normatividad institucional. Más bien, en éste se contemplaba aspectos básicos para el conocimiento

personal, la motivación, la toma de acuerdos, la participación, el respeto y apoyo hacia los compañeros y, en general, las libertades pocas veces socializadas por la autoridad por considerar que se pueden salir de control y dominio sobre los alumnos.

En dicha dinámica se logró que los alumnos y alumnas desahogaran en primer lugar varias de sus preocupaciones, inquietudes, expectativas y hasta frustraciones al expresar que ellos sabían que mucho de eso no se cumpliría. Por supuesto que ello representaba un reto de tamaño mayor porque, en efecto, las partes no estábamos familiarizadas a reconocer primero las afirmaciones libertarias por encima de las negaciones y menos a ceder poder para que los demás aprendan a recurrir cada vez menos a una figura “superior” para la satisfacción de sus necesidades.

De esa manera, el equipo discutió sobre el manejo y distribución del poder que se da dentro de la escuela donde se llevó la investigación y la importancia de reconocer los estilos docentes en que los aliados nos manejamos tanto en el interior del colectivo docente como en la organización social de la clase y cómo éstos pueden trascender hasta las formas tanto de convivencia como de participación que los educandos configuran entre sí mismos.

5.3 Presión social

Una de las condicionantes con mayor impacto para la innovación de dispositivos de convivencia fue la presión social que se tiende por parte de alumnos y padres de familia, pues éstos parecen haber naturalizado formas a veces agresivas de intervención docente, lo que les lleva a sorprenderse cuando se les orienta a una manera y energía diferente para la gestión de la convivencia escolar. De tal forma, se manifiesta la creencia de que, un docente que maneja un estilo democrático, supuesto o interpretado a veces por los padres y madres como un “bajo perfil” en

cuanto a su autoridad – entendida en ocasiones ésta última como temor –, no está capacitado para educar a sus hijos y por ende son ellos mismos quienes llegan a ir en defensa de la recuperación de las formas “tajantes” de una supuesta pacificación, pensada ésta como un obedecer y no recibir quejas sobre sus hijos o los compañeros de grupo.

Por ello resultó como un requerimiento indispensable el ampliar la intervención a un nivel con alcance comunitario, donde se involucre no sólo a padres y madres, sino a otras figuras que vayan a la par de la formación para una Cultura de Paz, resignificando esquemas propios que se puedan socializar hasta los contextos familiares y sociales.

Sin embargo, no sólo los padres de familia pueden ser los que exijan implícita o explícitamente un regreso a estados anteriores de gestión de la convivencia. Pues también los mismos compañeros docentes llegaron a verter opiniones y posiciones antagónicas acerca de la innovación de dispositivos de convivencia, porque argumentan se pierde control sobre los niños y sobre la clase, lo cual puede desfavorecer a la dinámica institucional y a los docentes que en los futuros ciclos escolares se harán cargo de los grupos, pues éstos, en su opinión, se volverán “renuentes a la autoridad”. En este caso podría ser pertinente preguntarse si esa renuencia a la autoridad podría interpretarse más bien como “renuencia al autoritarismo” por parte de los sujetos y preguntarse a la vez qué es lo que social y escolarmente se está erigiendo como un dispositivo de poder que puede abonar a la reversión de la misma violencia y dominio hacia el sujeto que en algún momento tiene o cree poseer el poder y que sin embargo termina actuando como juez y parte de una institucionalidad tal vez sin tener plena conciencia de ello.

5.4 El reto de reconfigurar el poder, la convicción y desprenderse de la buena imagen.

A partir del análisis mencionado acerca del despliegue que hace el docente del poder en el marco de su desempeño como profesor, se desprende otro de los retos hallados en la investigación: la resignificación de la autoridad y el poder. Como se describe en capítulos anteriores, se halló que varios de los profesores que se desempeñan en la escuela de indagación, parecen tener una necesidad de mostrar a los niños que son ellos quienes deben mantener siempre el control de lo que sucede dentro de la escuela y que se debe obedecer y mostrar respeto en formas como mirar a la cara, callar, “portarse bien”, seguir indicaciones y no cuestionar. También en otras que pudieran rayar en lo absurdo como vestir y peinar bien, jamás tutear al profesor, porque, en esa lógica, el alumno “ya perdió todo respeto hacia su maestro”.

Tales situaciones, cargadas de exigencias superfluas, podrían llevarnos a cuestionar si la libertad del niño para tomar decisiones para su persona, la confianza que le puede inspirar un líder para una comunicación tú a tú, o la “envoltura” o parecer del ser humano, son directamente proporcionales a la capacidad docente para llevar a cabo una labor pedagógica y entonces evaluar con ello el éxito de su intervención como mecanismo para el desarrollo social; o contrario a ello, preguntarse mejor si la nulidad de casos en que dichas situaciones emergen por parte de los niños tiene la lógica para poder regodearse de un buen trabajo educativo. Así, el reto a perder el temor del docente de no ser la figura céntrica y dictatorial se vuelve fundamental para la reconstrucción de los dispositivos de convivencia.

El docente reconoce tener presiones (¿por qué no prisiones?) de diferente índole para el desarrollo de su labor. En este caso analizar desde dónde se explican, de qué naturaleza son, cómo éstas pueden o no escalar y desentrañar cuál es la relación que tales presiones guardan con su desempeño profesional, pudieran ser

elementos clave para que el profesor redescubra la oportunidad de que él mismo las transforme en la medida de sus posibilidades y lograr incluso que sean instituyentes en el espacio de su labor cotidiana.

Reconocer a su vez hacia dónde sería oportuno que los docentes hicieran gala de su poder, visto como un mecanismo para pugnar por mejores condiciones sociales de abajo hacia arriba, del oprimido hacia la autoridad y no del oprimido hacia otro oprimido, podría resultar un parteaguas para una revolución social desde la escuela. En otras palabras, tener en cuenta que, como profesores, no nos correspondería estar al servicio de los poderes fácticos, sino del pueblo y su evolución, podría significar una oportunidad importante para redefinir los dispositivos que día a día legitimamos y fortalecemos consciente y cegadamente en nuestro humano quehacer.

5.5 El reto de mantenerse

Como se ha manejado con anterioridad, a lo largo del proceso de intervención resultó relativamente sencillo iniciar con el dispositivo innovador, pues, a pesar de los obstáculos, condicionantes y adecuaciones realizadas, finalmente se logró conformar el equipo de aliados e implementar la mayoría de las acciones previstas. Ello en comparación con la complejidad que representa el seguimiento y mantenimiento del mismo como una actividad que sobrepase dichos obstáculos y se afanzara más allá del requerimiento urgente de un proyecto apegado a un programa de posgrado. Así, el nuevo propósito socializado fue lograr que la labor de concientización y sensibilización se volviese una constante en la cotidianidad de la escuela, que cada vez se incluyeran más aliados y que el enriquecimiento personal y profesional no quede estéril en el campo del discurso y la pretensión.

En este sentido, durante el proyecto de intervención, se retoma la complejidad insoslayable que implica que el sujeto reivindique sus prácticas y actitudes por la carga que ya posee al desenvolverse en contextos donde se arraiga determinada

forma de ser y pensar. Sin embargo, ello no significa que no se pueda llevar a cabo una reinterpretación de la realidad para la transformación de prácticas.

5.6 Sobre los dispositivos

¿Qué se puede concluir en relación con los dispositivos de convivencia que establece el colectivo docente a nivel escolar? ¿Hay un dispositivo que sea mejor que los demás? La respuesta a ésta última en definitiva sería una negación. Como se pudo reflexionar a lo largo de la indagación, cada uno de los dispositivos que se vienen a desarrollar en la dinámica social de la institución educativa, se configura de una manera compleja y multifactorial, cada uno de ellos no es producto ni de la casualidad ni completamente de la voluntad, en ellos se gana y se pierde algo paralelamente. En este sentido se analiza por los aliados que en los dispositivos se tiende a la formación de un sincretismo de elementos tradicionales e innovadores, es decir, los profesores nos valemos de estrategias y herramientas educativas diversas de acuerdo a lo que consideramos nos funciona en la práctica diaria; por un lado se sabe sobre el requerimiento de dinamizar e innovar las formas de aprendizaje y se buscan nuevas aportaciones que rompan con la mera reproducción o sedimentación; aunque, por otro lado, se forma también un apego a algunas formas de lograr el aprendizaje, formas en que reconocemos “buenos” resultados y en las que decidimos permanecer. Por desgracia a veces nos quedamos en mayor medida con aquello que nos resulta eficaz, entendiendo esto como rapidez y sin esfuerzos mayores, no sólo en el ámbito curricular sino también en el de la convivencia. Por ejemplo, no es extraño encontrar a profesores que defienden utilizar métodos convencionales bajo el argumento de que son más efectivos por la rapidez y facilidad con la que se “aprende” y con ello se evita que los padres de familia, autoridades escolares u otras figuras de la comunidad viertan comentarios negativos hacia el desempeño docente.

Ello deja entrever y retomar una vez más el peso social que se encuentra sobre la implementación que el docente configura en cuanto a los dispositivos escolares y

cómo establece una mediación entre lo seguro y lo incierto en la medida del margen de libertad que concibe para sí mismo y su labor.

En el ámbito de la convivencia se puede expresar que el condicionamiento y el desarrollo moral “funcionan bien” cada uno por su parte, en ambos se pudiera apreciar que los alumnos llegan a un punto en que concretan los propósitos establecidos por el docente o la institución, conocen sus derechos y responsabilidades, toman decisiones, aprenden y logran transitar a otros niveles educativos. Sin embargo, sería pertinente preguntarse qué implicaciones más allá del corto plazo tienen cada uno de esos resultados y formas de aprendizaje. Por otro lado, valdría la pena conocer a mayor detalle el grado de superficialidad y profundidad que guardan nuestras prácticas, así como la interiorización que se desarrolla en los alumnos más allá de lo visible.

Por supuesto, en esta indagación se reconoce, por supuesto, que no hay por lo tanto unos dispositivos malos y otros buenos – o volveríamos a caer nuevamente en la trampa de unas prácticas divisorias –, no se desdeña ninguno de los dispositivos encontrados, puesto que no se logra encontrar una receta que provea herramientas perfectas o totales, mucho menos se mira a concebir una panacea que solucione todos los estragos de convivencia que se viven desde su innegable complejidad. Con ello se reflexiona que cada dispositivo involucra facilidades y limitantes que lo vuelven en menor o mayor medida perfectible.

Lo que, en cambio, sí se defendería son aquellos elementos con los que sería indispensable se contara en el dispositivo que, de manera crítica y reflexiva, se optara por poner en práctica; elementos que dotaran al mismo de solidez y efectividad en la construcción de una Cultura de Paz, tales como: congruencia y apego a los requerimientos socioculturales de la ciudadanía, un enfoque humanizador y dignificante, así como la capacidad de que el mismo sea un detonante para la problematización, puesta en crisis y reconstrucción de las formas de intervención que se han naturalizado.

En ese movimiento de desgaste, en esa producción de verdades contrarias, es decir, de contrapoder, en esa autoafirmación mediante las prácticas generadas por un habitus, es que es posible deshacer las ataduras y configurar unas diferentes, es decir, destruir la manera en que se dan las relaciones de fuerza e imponer nuevas maneras. En lugar de un reflujó, mandar un contraflujó. En lugar de operar a favor de la fluidez del poder simbólico, imponer un contrapoder simbólico. (Moreno, 2006, p.12)

Así, se recalca urgente una producción de movimientos que actúen como fuerza para fortalecer maneras democráticas y pacíficas de interacción, que por encima de todo se cimienten en un desarrollo integral, donde se reconozca a cada sujeto en su individualidad y su colectividad; donde se exalte la importancia de que el sujeto desarrolle la capacidad de revisarse imperiosa e inexcusablemente a sí, a su contexto (cultural, social, político), sus estrategias de poder, sus ideales, sus formas de gestión, su estructura mecánica, su organización, su labor formativa, su condición humana. Ello pudiera ser funcional como preludio al implementar cualquier programa o dispositivo de intervención en cualquiera que sea el foco de atención.

REFERENCIAS

- Abarca Obregón, Gloria María (2014). Los docentes como constructores de prácticas de paz. En Ra Ximhai, vol. 10, núm. 2, enero-junio, 2014. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México.
- Acosta, Rafael (2002) Inserción del eje transversal responsabilidad social en los planes de estudio de la Universidad Metropolitana. Vol. 2 No. 2. Venezuela: Departamento de Humanidades, Unimet.
- Agamben, Giorgio. (2011) ¿Qué es un dispositivo? Sociológica, año 26, número 73.
- Antúnez, Serafin (2007). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona, Graó.
- Ball, Stephen J, (1987). La micropolítica de la escuela, hacia una teoría de la organización escolar. Paidós, España.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R Ortega, R. (2006) Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. Revista de Educación.
- Boggino, Norberto (2003). Los valores y las normas sociales en la escuela: una propuesta didáctica institucional. Argentina, Homo Sapiens
- Boggino, Norberto (2007) ¿Cómo prevenir la violencia en la escuela. Estudio de casos y orientaciones prácticas. Argentina, Homo Sapiens Ediciones.
- Cascón, Paco (2001) Educar en y para el conflicto. Cátedra UNESCO sobre la Paz y los Derechos Humanos. España, UNESCO / Universidad Autónoma de Barcelona.
- Castoriadis, C. (1999). Institución primera de la sociedad e instituciones segundas. En Figuras de lo pensable, Madrid, Cátedra.
- Cullen, C. (1997). Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires, Paidós
- Del Rey, R. Ortega, R. y Feria, I. (en prensa) Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.

- Deleuze, G. (1987) Foucault. España, Paidós.
- Documento de divulgación del Oficio Circular No. AFSEDF/642/2011 “Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal”.
- DOF: 07/03/2014. ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.
- El consejo Técnico Escolar: una ocasión para la mejora de la escuela y el desarrollo profesional del docente. México, SEP.
- Elliott, John (1990) La investigación – acción en educación. España, Morata.
- Fernández Soria, Juan Manuel (1996). Política educativa y sociedad. España. NAUlibres.
- Fernández, Lidia M. (1994). Instituciones educativas. Paidós, Argentina.
- Fernández, Lidia M. (1998). El análisis institucional en la escuela. Argentina, Paidós.
- Fetterman, David. (1989). Etnografía paso a paso. USA, Sage.
- Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, L. (1999) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción. México, Paidós.
- Freire, Paulo (2005) Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, México.

- Hobbes, Thomas. (1651). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Trad. De Manuel Sánchez Sarto. 2ª ed. 1980. México. FCE.
- Ianni, Norberto Daniel y Pérez, Elena (1998) *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Argentina, Paidós.
- Jares, Xesús. (1999), *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular.
- Jares, X. (2004): *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, Bakeaz.
- Latapí Sarre, P y Chávez Romo C. (2003) *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, Antonio (2003) *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. España, Graó.
- Levinson, Bradley A. U.; Sandoval-Flores, Etelvina; Bertely-Busquets, María. (2007) *Etnografía de la educación. Tendencias actuales*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, 2007, pp. 825-840 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México.
- Lewin, Kurt (1946). "Action research and minority problems"; *Journal of Social Issues* 2 (4):
- Mejía Botero, Fernando; Urrutia de la Torre, Francisco. (2013). *La escuela, ¿para qué?* *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. México. XLIII.

- Mercado Maldonado, Ruth (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México, Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación MINEDUC (2002) Política de Convivencia Escolar, hacia una educación de calidad para todos. Chile, Gobierno de Chile – Punto impreso.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Convivencia escolar. Recuperado de http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3375&id_portal=50&id_contenido=13803
- Morales, Sandra (2007). La educación de competencias para la Convivencia en una sociedad plural. Universidad de Valencia.
- Moreno, Hugo César (2006) Bourdieu, Foucault y el poder. Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. México, Universidad Iberoamericana.
- Morin, Edgar (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, Gedisa.
- Morin, Edgar (2005). Introducción al pensamiento complejo. España, Gedisa.
- ONU (1999) Declaración Y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, 6 de octubre de 1999 en la 53ª Asamblea General de la ONU. A/RES/53/243.
- Ortega, José A. (2004) Diálogo escolar y Cultura de Paz, educando para la tolerancia, la no violencia y la resolución de conflictos. España, Grupo Editorial Universitario.

- Ortega, R. y Martín, O. (2003) Convivencia: A positive answer to prevent school violence though training for citizenship. Oxford-Kobe Seminar: Measures to Reduce Bullying in School. Kobe, Japón.
- Ortega, R.; Martín, O. (2004) Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos, en Ortega, R.; Del Rey, R. Construir convivencia. Barcelona, Edebé.
- Ortega, Rosario y otros (2008) 10 ideas clave, Disciplina y gestión de la convivencia. España, Graó.
- Ortega, Rosario; Romera, Eva; Del Rey, Rosario (2010). Construir la Convivencia Escolar: Un modelo para la prevención de la violencia, la competencia social y la educación en ciudadanía. En Aprendiendo a vivir juntos, Seminario internacional: ¿Cómo promover una convivencia escolar sin violencia? Chile, Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO/Ministerio de Educación.
- Puig R, Josep María. (2003) Prácticas morales: Una aproximación a la educación moral. Paidós.
- Reforma DH, Recurso para la Formación en Derechos Humanos. Principios y obligaciones de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.reformadh.org.mx/>
- Roberto Arístegui, Domingo Bazán, Jorge Leiva, Ricardo López, Bernardo Muñoz, Juan Ruz. Hacia una Pedagogía de la Convivencia. (2005) Psykhe, vol. 14, núm. 1, mayo, 2005, Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Rockwell, Elsie (2009) La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

- Rockwell, Elsie (coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, Lucía (2013). Dispositivos de formación para la gestión de la convivencia en la escuela: el caso del programa “Contra la Violencia, Eduquemos para la Paz”. En A. Apellido del presidente del congreso (Presidencia), Primer Congreso Internacional de Investigación Educativa. Llevado a cabo en el Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Señorino, Orlanda y Bonino, Sebastián (2005). *Institución educativa: Las definiciones de la indefinición*. Argentina, Revista Iberoamericana de Educación.
- Sin embargo. Martínez, Marco Antonio (2013). La “anacrónica” SCJN aplica un revés a los Derechos Humanos en México y pone en riesgo a ciudadanos: IMDHD. Recuperado de <http://www.sinembargo.mx/04-09-2013/742001>.
- Torrejo, Juan Carlos (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. España, Narcea.
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M.L (coord.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México, M.A. Porrúa, 311 FLACSO.
- Yentel, Nora (2006). *Institución y cambio educativo. Una relación interferida*. Lumen-Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires.