



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“La mediación de conflictos en la escuela secundaria”

Tesis que para obtener el Grado de

Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Armando Gaona Tovar

Directora de tesis Mtra. María del Refugio Plazola Díaz

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1.LA ESCUELA POR LA DIGNIDAD HUMANA	20
1.1 EL CONFLICTO	21
1.1.1 CONCEPTUACIÓN DEL CONFLICTO	21
1.1.2 DISTINCIÓN ENTRE CONFLICTO Y VIOLENCIA	24
1.1.3 LAS CONDICIONES DE CULTURA Y ENTENDIMIENTO EN EL CONTEXTO	27
1.1.4 LAS CAUSAS DEL CONFLICTO ESCOLAR	29
1.1.5 LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN EL ESPACIO ESCOLAR	31
1.1.6 LA RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y DEL CONFLICTO	34
1.2 LA MEDIACIÓN ESCOLAR	40
1.2.1 CONCEPTUACIÓN DE LA MEDIACIÓN ESCOLAR	42
1.2.2 LA MEDIACIÓN ESCOLAR	44
1.3 LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ	46
1.3.1 CONCEPCIONES DE LA PAZ	47
1.3.2 APROXIMACIONES A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ	51
1.3.3 CONSIDERACIONES CURRICULARES SOBRE EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA	54
1.3.4 LOS EJES DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ	62
1.3.5 LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN MÉXICO	63
2.LA DINÁMICA DEL CONFLICTO Y SUS ACTORES: LA ESCUELA SECUNDARIA	66
2.1 BOSQUEJO HISTÓRICO DEL BARRIO DE LA MERCED	68
2.2 LA EXPRESIÓN COTIDIANA DE LA CULTURA DE LA MERCED: EL PRESENTE	71
2.3 FRANCISCO ZARCO: UNA ESCUELA EN LA MERCED	76
2.4 INFRAESTRUCTURA Y SERVICIOS	78
2.5 LOS SUJETOS PARTICIPANTES	81
2.6 CONVIVENCIA	85
3.CAMINOS Y ENCUENTROS	89
3.1 METODOLOGÍA CUALITATIVA	90
3.2 LA ACCIÓN EN LA INVESTIGACIÓN	93
3.3 COMPONENTES DE INVESTIGACIÓN	96
3.3.1 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	96

3.3.2 OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	101
3.3.3 NOTAS DE INVESTIGACIÓN DE CAMPO	103
3.3.4 ENCUESTAS	104
3.3.5 INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARA LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	106
3.4 OTRA MIRADA AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	107
3.5 LOS ENCUENTROS, ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA	114
3.6 ESTRATEGIAS Y ENCUENTROS DE LA INTERVENCIÓN	130
3.6.1 OBJETIVOS	131
3.6.2 ESTRUCTURA	132
3.6.3 CAMBIOS RESPECTO AL CONCEPTO Y MANEJO DEL CONFLICTO	152
3.7 CONCLUSIONES GENERALES	154
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DE LA WEB	164
<hr/>	
ANEXOS	169
<hr/>	

Introducción

Introducción

El mundo actual se determina por considerables innovaciones tecnológicas, las que llevan irremediablemente a nuevos modelos de producción y de transformación social y económica. En las sociedades altamente tecnificadas, los entornos laborales se hacen cada vez más ininteligibles debido a los cambios tecnológicos y la incertidumbre que este hecho causa en los sujetos. La vida sobreviene aceleradamente, dejando escasos momentos para reflexionar sobre el mundo interior.

En contraste, predomina espacio para el materialismo, el lujo, la moda y otros elementos que infringen daños a la humanidad, sacudida en el presente por los flagelos de la marginalidad, la desnutrición, las drogas, la corrupción, la violencia, derivación de la expansión de esquemas negativos de socialización.

Hemos desarrollado nuevas formas de vida, nuevas expansiones culturales: la cultura de la corrupción, de la impunidad, de la violencia y del miedo en sus variedades que se resienten cada vez con mayor fuerza. La presencia de actos censurables plantea al hombre una realidad social complicada, deleznable y conflictiva. Estas situaciones vulneran la dignidad humana y resultan en demandas de formación en valores.

Este escenario se vuelve complejo con la recurrencia de prácticas opresoras como la violación recurrente de los derechos humanos, la pobreza, la desigualdad, el terrorismo, el narcotráfico, la prostitución infantil, los secuestros. Con la tergiversación de la información al servicio de intereses particulares se ejerce un modelaje negativo encabezado desde los medios masivos. Estos usos se relacionan con problemas históricos y políticos, cuyos efectos se resienten como declaraciones explícitas de conflictos y más aún de prácticas violentas en los diversos ámbitos como la escuela.

Estas condiciones que impactan en un amplio campo de inestabilidad, pueden generar violencia escolar si no se atienden, obstaculizando las oportunidades de comunicación y de mediación y facilitando la expresión agresiva de los conflictos.

En el sistema escolar dominante, el autoritarismo implica la ausencia de la función socializadora de la escuela, en cuanto a la estimación de la diversidad y la defensa de los derechos inalienables, creando un clima social propicio para manifestaciones de conflicto que, de no ser solventadas, pueden degradarse hasta niveles perturbadores.

En los encuentros intergeneracionales se manifiesta el relajamiento de las propiedades que lo caracterizaban hace apenas unas décadas y conservaban templadas e incuestionables las relaciones entre adultos y niños o jóvenes, de modo que la falta de claridad en los roles y expectativas bilaterales hace que las condiciones se vuelvan potenciadoras de conflictos.

Esta tensión entre la continuidad de la cultura escolar y la progresión democrática dentro de la escuela hace notorias las tensiones entre la socialización y la individualización. Este hecho cuestiona el modo como la escuela ha formalizado históricamente la diversidad y la pluralidad de los individuos. La escuela requiere de preguntas que, comenzando en la pedagogía, redefinan su identidad como institución social de saber ser y convivir, cobrando sentido para sus actores.

Las realizaciones de los agentes en la escuela, si bien a veces pueden parecer contradictorias en situaciones determinadas, se transforman como continuación de procedimientos ininteligibles en algo que contiene uno o varios principios. Cada espectador o actor del conflicto en su campo da señales de premisas y estrategias de aspecto autónomo. La sociología expone que los agentes no cometen prácticas injustificadas, el actor, estudiante o profesor, en tanto que saca provecho de usos que conoce y repiensa bajo sujeciones constituidas, testifica la diferenciación de su posición, la postura a la que se adhiere y orienta su pensamiento y acción.

En este trabajo de investigación e intervención, efectuado en un contexto particular, se tiene la firme convicción de que es por medio del diálogo como la escuela secundaria podrá forjar concepciones de un desarrollo razonable que suponga la observancia de los derechos humanos, el respeto mutuo y el desarrollo del aprendizaje, objetivos que se encuentran en el centro mismo de los deberes de la educación básica.

La escuela origina su cultura concreta y sus relaciones, así como sus conflictos. Las tendencias de dominación y control, así como las de oposición y resistencia suelen hacerse presentes en las relaciones intraescolares. La escuela no se encuentra aislada de la sociedad, existe adentro de una comunidad que refleja y a la que influye. Los docentes no son los únicos que padecen los fenómenos de confrontación y violencia. La conciencia de estas problemáticas ocupa cada vez más un sitio en el diseño de políticas de investigación, de formación de profesionales y de salud pública, como lo expone González (2011, 56) cuando analiza las primeras prácticas del gobierno del siglo XXI “En abril de 2007, como una de las acciones de “Limpiemos México”, inició el Programa Escuela Segura” a nivel federal. Es la iniciativa más desarrollada de una serie de programas estatales para prevenir, controlar y atender los problemas de adicción, disciplina y violencia en las instituciones educativas, que tienen una historia muy reciente, de poco más de una década.”

La regulación de la convivencia en el colegio no tiene respuesta con el castigo. La separación y los procedimientos restrictivos sobre el alumnado que se han instaurado en el discurso y la acción no sólo se presentan en la escuela, ya que se presentan de igual forma en otros ámbitos. Esta problemática produce inseguridades y debilitamientos de la autoridad docente.

Por esto, se hace ineludible que cada escuela reconozca sus limitaciones, no para esperar pasivamente que otros disipen sus problemáticas, sino para sensibilizarse de la existencia de métodos, conocimientos, fórmulas estratégicas para manejar el conflicto y la violencia. Es de ese modo como la escuela podrá gestionar apoyos y beneficios de organismos públicos y organizaciones no gubernamentales. De la

misma forma, se puede solicitar apoyo mediante proyectos de intervención que den condiciones de certidumbre y legitimidad a las instrumentaciones que la institución defina.

Cada escuela se debe preguntar también si está lista para impactar en la calidad de vida de sus estudiantes, mostrándoles formas favorecedoras de convivir y compartir la vida, trabajando en el desarrollo de la prevención y en el tratamiento adecuado a los conflictos. Esta configuración hace un llamado a la educación donde la cultura de paz sea el eje central.

La paz supone disposición para el diálogo, la comunicación, la cooperación, la disciplina, el autocontrol, la habilidad para seguir las reglas y regulaciones, la capacidad para el entendimiento, la promoción para la tolerancia y la práctica de la noviolencia, término acuñado por la cátedra de derechos humanos de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (UNESCO, 1974).

Significa, en términos generales, el cultivo de una cultura de paz, por implicar un cambio de pensamiento individual y social. En ese cambio, la educación tiene un papel relevante en tanto que incide desde los ambientes de aprendizaje en la construcción de valores sociales en los ciudadanos. Valores que al surgir de la praxis permiten la evolución del pensamiento social, facilitado por el principio del compromiso y el entendimiento para vivir en la convivencia.

Ante los devastadores efectos de la última guerra mundial, la educación para la paz ha emergido a nivel internacional como potencia esperanzadora que lucha contra toda acción destructiva del hombre. Justamente, pretende, entre otras acciones, luchar contra la violencia estructural que acentúa las desigualdades generadas por las estructuras sociales en el marco escolar. Es así como la educación para la paz entiende que el acto educativo es un continuo activo creativo que supone tomar partida en el proceso de socialización del individuo, favoreciendo aquellos valores que alimentan un cambio social y personal de manera positiva.

La democracia en la escuela es un proceso que conlleva el surgimiento del sujeto reinventado su renovación dada en términos de identidad y representación. La escuela y la democracia no son un hecho natural. En la escuela mexicana se manifiestan fundamentos históricos que han hecho a la escuela resistente al cambio y persistente en su origen autoritario. Pese a esta condición, a la escuela la libera el individuo, es decir el sujeto desigual, portador de imágenes y concepciones del mundo social más amplio, que propicia tensiones con el universo institucionalizado de su propia experiencia.

La escucha a los conflictos tendría que darse desde la educación básica, ya que es en este tiempo cuando se construyen las bases que determinan, en gran medida, la personalidad futura del ser humano. En este sentido, se podría hablar de la función formativa de la educación, que dependiendo de las posibilidades que hayan experimentado los estudiantes para solucionar sus conflictos personales y relacionales, podrán desenvolverse adecuadamente frente a sus propias exigencias y a las que la vida en sociedad les impone.

En la escuela secundaria se continúa el desarrollo humano de las y los alumnos. Por ello se asume la responsabilidad de disminuir los riesgos de que las conductas agresivas se incrementen en niveles subsecuentes. La época presente hace frente a sinnúmero de dificultades en la convivencia que obstaculizan una verdadera relación armónica, al reflexionar en ello se observa la importancia del papel de la educación. Los educandos en edad adolescente viven una etapa transitoria de su desarrollo y la escuela debe abastecerles de un campo más amplio para desarrollar sus habilidades sociales y brindarles apoyo emocional, para que practiquen las estrategias sociales más adecuadas.

Estudiar el complejo de los conflictos y sus mediaciones requiere que investigadores y expertos, que según Elliott (2005) pueden ser los mismos docentes, se comprometan participando directamente de la problemática. El conflicto, como otros fenómenos educativos, se entreteje en la convivencia diaria, a través de los sentimientos, las emociones, las actitudes, los hábitos y

comportamientos de los que se ven ceñidos en ella como víctimas, agresores o espectadores. El conflicto no puede mantenerse apartado de la violencia escolar, no obstante, ésta última no es objeto de acción céntrico de este documento.

Si algunos alumnos son rechazados, violentados o excluidos en el contexto escolar, la interacción con sus compañeros suele quedar deteriorada y puede convertirse en una fuente de estrés e inadaptación escolar, situación que hoy cobra auge bajo el nombre inglés *bullying*. El interés por investigar las repercusiones de los conflictos en la escuela secundaria se concentra en identificar cómo éstas afectan a los alumnos, cómo ellos responden a estos conflictos y cuáles son las causas y formas de atención posibles.

La convivencia escolar y sus implicaciones para el aprendizaje son temas que requieren ser estudiados a profundidad, dando centralidad a propuestas que originen la mediación, la negociación, el buen trato y su impacto en el rendimiento académico. De esta forma, se anima a promover la paz, más allá del ámbito escolar, en todos los niveles de la sociedad y como acción colectiva e individual, acompañando las actuaciones de profesores y profesoras con la participación de las familias, la sociedad en sus esferas y los medios de comunicación.

Para aprender a vivir con los conflictos y pensar que pueden amparar mejores relaciones entre las personas, tanto en lo individual como colectivo, debe transitarse desde la sociedad civil y política la difícil construcción de la ciudadanía. Se requiere que los actores vivan los valores de honestidad, democracia, solidaridad, que fomenten la participación en los procesos, que fortalezcan la ciudadanización y los lazos de pertenencia a las comunidades y su cultura.

El conflicto si no se revela y se atiende puede ser destructivo, y matizarse hasta la violencia, si socava la moral o la autopercepción, si polariza a la gente, si pronuncia la rivalidad entre los grupos reduciendo la cooperación, o si aumenta las diferencias y conduce a un comportamiento irresponsable y pernicioso. La violencia escolar no se resuelve esporádicamente, pero puede tratarse si toda la comunidad educativa forma una alianza, centrándose en la averiguación de las

causas, para después tratarlas educativamente, hacer un seguimiento y reconocer su validez para el contexto concreto, como corresponde a la tendencia que orientó el presente trabajo de intervención.

La mediación de conflictos incluye la narrativa que contiene las causas del conflicto, los actores, la trama del problema y el desenlace del mismo, el diálogo reflexivo para satisfacer las necesidades y mantener las expectativas. El conflicto es constructivo cuando abre la participación en el análisis de asuntos de interés, involucra a la gente en la solución de asuntos importantes para ellos, conduce a una comunicación auténtica, ayuda a liberar emociones, estrés, ansiedad y refuerza la cooperación entre la gente, cuando les da la oportunidad de ser empáticos, cuando se conocen mejor.

Como si se tratara de un arte, los conflictos y sus mediaciones, revelan realidades humanas de afecciones, frustraciones y trabajo, en tanto sus participantes aspiran al reconocimiento de los otros, pero no se traza sólo en la habilidad individual. Por su naturaleza la mediación simboliza experiencias que van desde la prueba y error hasta mostrar la capacidad creativa, afectiva e intuitiva, y se perfeccionan. Las partes enfrentadas se educan recíprocamente cuando elaboran sus participaciones y logran verdaderas intervenciones de empatía, dando solidez a sus testimonios y demostraciones.

El análisis y resolución de los conflictos destructivos exige a las instituciones educativas admitir que tales conflictos existen y que algunos de ellos están fuera de control. La escuela puede ser un observatorio desde el que se avizoren situaciones de riesgo para formular un tratamiento oportuno que aminore la calidad y cantidad de esos eventos violentos. Se demanda la acción constante y decidida con base en principios esenciales como la diversidad, la equidad, la honestidad, el diálogo, la libertad y la justicia, valores primarios para la concordia.

El clima del aula y de todas las áreas de atención de la escuela debe situarse en la detección de las necesidades afectivas, emociones y sentimientos de los miembros de la comunidad educativa. Por lo que deben fijarse límites de

convivencia y respeto al otro, y enseñar a los estudiantes, principalmente con el propio código de conducta, estrategias de resolución de conflictos sin violencia, como la mediación, logrando la tarea educativa de modo más eficaz y armónico.

Esta investigación se delimita en las causas, desarrollo, efectos y posibles soluciones del conflicto expresadas en las interacciones de los diversos actores: profesores, alumnas y alumnos, padres y madres de familia, personal administrativo y directivos de la Escuela Secundaria nº 116 “Francisco Zarco” turno vespertino, ubicada en H. Congreso de la Unión y Stand de Tiro s/n, Col Merced Balbuena, c. p. 15810, delegación Venustiano Carranza, durante el periodo del 1 de febrero al 9 de julio de 2011.

Tiene como objetivos ofrecer elementos conceptuales y prácticos que creen una mejor reflexión sobre los conflictos escolares: sus causas, desarrollo, efectos y posibles soluciones y contribuir a la formación de alumnos adolescentes a través de la mediación de conflictos y en ambientes donde prevalezcan la reflexión, la libertad, la equidad y el acuerdo.

En las participaciones con la comunidad educativa de secundaria se instó a la construcción de conocimientos que ampliaran y precisaran el marco conceptual de la mediación de los conflictos escolares. Esto al reconocer que se torna cada vez más necesario comprender e intervenir en estos sucesos; especialmente en los contextos deprimidos o donde la familia no puede llevar a cabo con éxito su papel formador. En situaciones como éstas la escuela puede personificar una figura única donde estos estudiantes aprendan habilidades y usos sociales que puedan servirles para integrarse positivamente a la sociedad.

Es finalidad de la educación secundaria, no exclusiva de la asignatura Formación Cívica y Ética, impulsar el ejercicio del juicio crítico a favor de la libertad, la paz y los derechos humanos (SEP, 2011, 12). La integración armónica de las relaciones personales y afectivas conlleva la construcción la conciencia social y de las identidades personal y social del adolescente y si se plasma por escrito en los

espacios curriculares, debe integrarse con mayor intensidad en la práctica habitual.

Incorporados, estos espacios favorecen el trabajo colaborativo que como práctica social transversal sustenta la confianza comunitaria que la sociedad de hoy confía a la institución escolar.

Aún así, los conflictos que se generan en el ámbito educativo no siempre tienen una adecuada resolución o administración. Prueba de ello son el aumento de los recursos administrativos, los expedientes iniciados a docentes y alumnos que afectan a toda la comunidad. La temática del conflicto constituye una preocupación central para los docentes y para quienes ocupan cargos de dirección e incide de forma determinante en la conducta de los miembros de las escuelas.

¿Qué hacer con los conflictos sabiendo que son propios de la vida personal, grupal e institucional? ¿Negarlos, ignorarlos? Reaparecerían inevitablemente, a veces disfrazados, en otros casos desplazados (Frigerio, 1995).

La consulta de las definiciones de autores como Fisas (2003) y Monclús (2004), entre otros estudiosos del conflicto, posibilitó puntualizar al conflicto en términos de la situación cotidiana de la vida social y escolar, en la que se dan diferencias, insatisfacciones, discusión y necesidad de abordar un problema y que encuentra raíces en variadas y complejas dinámicas. Es así, una situación de corto o largo plazo generada entre personas que son interdependientes para el trabajo o la coexistencia, donde una o ambos sienten frustración de sus necesidades.

Las alternativas a los regímenes políticos basados en el solo uso del poder, y el desarrollo intencional de relaciones pacíficas entre personas y grupos se funda en una profunda comprensión de los procesos psicológicos, sociales y políticos que generan relaciones de confianza y solidaridad entre las comunidades, donde entonces las personas desarrollan un fuerte sentido de sí mismas.

Como explica Fisas (2003, 30), las respuestas posibles frente a un determinado conflicto son variadas, éstas contienen un gradiente que varía de acuerdo con las

reacciones de los involucrados. A su vez define conflicto como “una construcción social, una creación humana diferenciada de la violencia, puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto, que puede ser positivo o negativo según como se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado (puede convertirse en paz)” (Fisas, 2003, 30).

Este tratamiento que tiene que ver con la resignificación del conflicto se asocia con la perspectiva de Jacques Delors y uno de los pilares que propone para la educación: aprender a vivir juntos, el que se refiere a la capacidad de las personas de entenderse unas a otras, de comprender los diferentes puntos de vista de otros aunque no se compartan, de realizar proyectos para bien de todos. Es aprender a vivir juntos en armonía y respeto. Este aprendizaje constituye una de las principales voluntades de la educación contemporánea.

Los grupos forman vínculos y asociaciones por medio de la comunicación, usando palabras y sentidos compartidos. El lenguaje y las palabras son los elementos básicos de la construcción de realidad, elementos activos en la creación del sentido. Cuando conversamos, estamos construyendo el mundo que vemos, que reconocemos, y de un modo inverso, cuando cambiamos el modo de hablar sobre ciertos aspectos del mundo, los estamos transformando.

Las ideas comunes acerca de cómo vemos el mundo exponen que compartimos un modo de creación del mundo basado en las imágenes. La compulsión del mundo actual y consumidor voraz de imágenes en que hoy vivimos nos define como sujetos altamente visuales. Vemos lo que ya conocemos, y vemos lo que esperamos ver.

Mientras hablamos entre nosotros, estamos construyendo el mundo que vemos y que experimentamos, y si cambiáramos el tipo de conversación, este mundo también cambiaría. Nuestras teorías compartidas, expresadas en términos simples de todos los días, se traducen en una fuerza porque vemos aquello que creemos.

No obstante, en los espacios laborales se presentan obstáculos al intentar estos procesos en público, pues las personas temen ser exhibidas o humilladas delante de otros y perder respeto. En las organizaciones para las que trabajamos se obtiene respeto si uno se conforma con ambientes rutinarios y acciones en su marco conveniente de proyección.

Sin embargo, si no trabajamos para influir en el mundo posible que llevamos dentro, nunca va a existir y seguiremos reproduciendo los modelos de interacción que heredamos. Estándares que se centran en la crítica y el control instaurado a través de la identificación de errores y represión de la creatividad, dados en favor de las pautas e intereses ya establecidos.

La construcción personal se construye e imagina por las proyecciones de otros. En algunas culturas, esta condición otorga suma importancia al concepto de respeto social, por el cual las personas aceptan los criterios sociales para conseguir ser respetadas y así respetarse a sí mismas.

Del contexto social y la historia de los procesos de proyección no podemos separar el autoconcepto de las personas, más cuando éste interviene en las actitudes y ejecuciones de las partes que viven un conflicto. El individuo surge de la mezcla de interacciones entre el contexto social y la historia individual forjada por las proyecciones de los otros sobre el individuo recién nacido.

Que esas proyecciones interpersonales sean positivas o críticas es el contexto del cual dependerá una autoimagen positiva o negativa. La imagen positiva genera una postura que dirige la mente del que percibe a pensar y ver al mundo con ojos afirmativos, de reconocimiento positivo y de aceptación.

En definitiva, el yo humano es modificable al interactuar y se desarrolla y consolida en función de las proyecciones mentales de otros. De aquí se concientiza del poder de ciertas intervenciones, tales como la mediación, la cual se basa en la capacidad de estructurar realidades nuevas más creativas y que respalden el crecimiento sano de la mente individual y grupal.

Concluyentemente, la escuela pública es vista no solo como un espacio restringido en que se reproduce sin cuestionamiento la ideología del interés dominante, acaso pueden ser lugares para un debate abierto y de carácter crítico que se esfuerza por la construcción de otras culturas, al advertir las contradicciones ocultas del sistema escolar y social.

Se trata de llevar al escenario de la escuela pública ocasiones en las que se puedan destruir preceptos estrictos, egocéntricos de la identidad e imaginación de los estudiantes para provocar pensamientos críticos de identidad plural e intercultural, teniendo la apertura y creatividad suficientes para poder mirar y asimilar la realidad desde puntos de vista diversos, transitar de un pensamiento rígido y jerárquico a un pensamiento dispuesto a la colaboración, a la cooperación, a la solidaridad, a la confrontación y hasta el conflicto. Al ser adoptado dentro de la comunidad escolar, el conflicto puede valorarse como una medida determinada que contribuya a impulsar el progreso frente a la reproducción alienada.

La interpretación de una cultura, sólo puede hacerse observándola desde el interior, para lo que es necesario haber convivido con ella en una relación cotidiana intensa. Lo anterior únicamente puede lograrse mediante la observación directa del participante, además de un constante proceso de interrelación e interacción con el grupo en su hábitat (Higuera, 2006).

Los acercamientos a la práctica cotidiana en la escuela, a las experiencias del alumnado y de los docentes, abren la posibilidad de saber cómo se ven las cosas desde dentro de un determinado grupo. Es probable ahí alcanzar una comprensión más profunda de por qué determinadas personas actúan de una manera dada. En tal sentido, para esta investigación fue necesario crear una atmósfera de confianza ante los actores de estos procesos en el medio vivo.

El trabajo cualitativo se lleva a cabo mediante la estancia y las charlas constantes con las familias y las personas. Con la observación y participación en la vida cotidiana de las personas, en la medida en que ellas lo permitieron, ayudó a

contextualizar sus prácticas de socialización y sus significados en esta investigación en la escuela secundaria.

Luego de sistematizar las primeras interrogantes, como preguntas de investigación se tuvieron en cuenta:

1. ¿Qué es el conflicto? ¿Cuál es su naturaleza?
2. ¿Cuáles son los efectos del conflicto en las relaciones humanas?
3. ¿Qué puede hacer el profesor de grupo, el orientador o el director de la escuela para desarrollar relaciones de confianza, equidad y cooperación entre los integrantes de la comunidad escolar?
4. ¿Qué es la mediación de conflictos?
5. ¿Cómo es posible resignificar el conflicto?
6. ¿Cómo resolver los problemas y conflictos que se presentan en secundaria de manera constructiva?
7. ¿Cuál es el papel de los valores en la formación de los estudiantes de secundaria?
8. ¿Cómo influyen las emociones en el desarrollo personal y en la dinámica e interacciones que tienen lugar en la escuela?
9. ¿Cómo se manifiesta la violencia en la escuela secundaria?
10. ¿De qué forma se genera y puede promoverse la paz en la escuela?

Este acercamiento al conflicto escolar y sus mediaciones es un estudio cualitativo de corte crítico y participativo, una investigación exploratoria, ya que propuso una inmersión inicial en el problema, además de acceder a la comprensión de la realidad, sus causas y una posible vía de atención. Bajo el enfoque de la investigación-acción, cerró con una campaña compuesta por etapas para intervenir en la acción.

Para el estudio se eligió una escuela pública de educación secundaria que se encuentra en la colonia Merced Balbuena de la delegación Venustiano Carranza en la Ciudad de México, Distrito Federal, rodeada de un ambiente comercial y urbano propenso a los conflictos al interior y exterior de la comunidad. Se logró

identificar la percepción del conflicto en la comunidad educativa. A partir de ese análisis se diseñó y aplicó una propuesta educativa para prevenir y tratar educativamente los conflictos, que fue enriquecida aprovechando los problemas que, de manera natural, emergieron en la cotidianidad.

El enfoque teórico que ha orientado y respaldado esta investigación, encuentra solidez en la teoría crítica y transformadora para la resolución no violenta de conflictos y la respuesta que ante estos presenta la educación para la paz, que emana de la construcción del yo empoderado y autónomo, y de la construcción de un nosotros que se reconoce diverso y empático para dialogar e instituir consensos y de la interculturalidad y la cooperación para convivir en la solidaridad y la concordia. La sociedad reclama personas reflexivas, críticas, autoreguladas, autónomas y sensibles que vivan los conflictos como áreas de oportunidades beneficiosas para la inclusión social.

En sus inicios, para esta investigación se realizó un estudio sobre los antecedentes históricos y conceptuales, acerca de diversas investigaciones y aportaciones teóricas realizadas. Destacan las contribuciones de Vicenc Fisas, en la comprensión del enfoque de la mediación escolar y la educación para la paz; Pierre Bourdieu en la comprensión del habitus docente y John Elliott en el acercamiento al aparato metodológico de la investigación-acción en la educación.

En consonancia con los fundamentos teóricos cualitativos se elaboraron algunos guiones de entrevistas y cuestionarios para el alumnado, el colectivo de adultos: profesores, administrativos y director. Prevalció la intencionalidad de analizar los conflictos que se producen en la escuela secundaria de estudio, identificar las fuentes generadoras de estos conflictos y conocer las percepciones de la comunidad educativa.

El presente documento está organizado en tres capítulos. En el primer capítulo, *La escuela por la dignidad humana*, se emprenden las teorías e investigaciones que fundamentan estos textos en los temas de conflicto, mediación escolar y educación para la paz. El segundo capítulo, *La dinámica del conflicto y sus actores*

en la escuela secundaria, hace un breve recorrido por los episodios históricos que dan origen al lugar de indagación, se describe el contexto estudiado y los sujetos participantes, se analiza conjuntamente la información obtenida en el estudio socioeconómico. En el tercero, *Caminos y encuentros*, se presentan los encuentros con la metodología del estudio y los instrumentos de recolección de la información, así como los caminos recorridos para realizar la propuesta de intervención y su aplicación a manera de campaña escolar. A manera de conclusiones, se establecen las principales aportaciones, limitaciones y perspectivas de la investigación.

Para terminar este apartado es pertinente indicar que se protege el derecho a la confidencialidad de los participantes.

1. La escuela por la dignidad humana

Capítulo 1. La escuela por la dignidad humana

1.1 El conflicto

En la tradición, la humanidad ha tenido una mirada negativa del conflicto. Esta apreciación determina en buena medida el proceso educativo. El conflicto forma parte de la vida y afecta todos los espacios de la existencia. No se puede pretender que la educación trascorra sin conflictos ni pensar que sólo son negativos.

El conflicto es susceptible de ser definido desde diferentes representaciones. La mayoría de las definiciones que se han consultado hacen referencia a un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos.

A continuación se exponen referentes que valoran al conflicto como necesario y positivo en el desarrollo de los individuos, insistiendo por su resignificación, reduciendo sus caracterizaciones negativas y diferenciándolo de la violencia.

1.1.1 Conceptuación del conflicto

La posición de Monclús et al. (2004) se sitúa en la incompatibilidad entre personas y grupos porque prestan atención a actividades o metas encontradas y contemplan tanto los puntos estructurales como los personales: “El conflicto se configura, por tanto, como encuentro de intereses distintos entre individuos o grupos originados por una amplia variedad de factores y cuya regulación, que no solución, exige la puesta en práctica de estrategias basadas en el diálogo y en el desarrollo de actitudes constructivas que pueden ser aprendidas y, por tanto, enseñadas. El surgimiento de la violencia en el ámbito educativo o en cualquier otro suele ser el reflejo de conflictos mal tratados” (Monclús et al. 2004, 19).

Es la idea de regulación, mas no solución del conflicto con la que se comprende que no es esperable que el análisis de conflictos conlleve necesariamente a resolverlo. La Real Academia Española define el acto de resolver, en un primer término, como “tomar alguna determinación fija y decisiva” y en una acepción más lo delimita como “hallar la solución de un problema” (RAE, 2009). Para no reforzar la aspiración extendida por encontrar soluciones, a veces sin alcanzar comprensión del proceso, en este trabajo se hará referencia en términos de estudio o resignificación del conflicto. Con esto se intenta expresar la importancia del derecho al disenso y la relevancia del proceso de análisis y tránsito por los conflictos, sin que se privilegie su abordaje con finalidades estrictamente solucionadoras.

Por su parte, Fisas (2003, 29-30) ve al conflicto como “Un ‘proceso interactivo’ que se da en un contexto determinado. Es una construcción social, una creación diferenciada (puede haber conflictos sin violencia, aunque no violencia sin conflicto), que puede ser positivo o negativo según como se aborde y termine, con posibilidades de ser conducido, transformado y superado (puede convertirse en paz) (...) que afecta a las actitudes y comportamientos de las partes, en el que como resultado se dan disputas, suele ser producto de un antagonismo o una incompatibilidad (inicial, pero superable) entre dos o más partes, el resultado complejo de valoraciones, pulsiones instintivas, afectos, creencias, etc., y que expresa una insatisfacción o desacuerdo sobre cosas diversas.”

Ante una situación de esta naturaleza es posible afirmar que las emociones y los sentimientos poseen un papel de suma importancia, además de que la interacción entre las partes puede fortalecerse o deteriorarse, según el curso que siga el proceso de resolución del conflicto.

Los autores expresan la idea de que el conflicto es un hecho propio de la interacción humana porque la diferencia de opiniones, deseos e intereses son inevitables entre los individuos. Es decir, todos los conflictos implican una

percepción de intereses adversos, se supone un cierto grado de discrepancia percibida que se vincula con los medios empleados para conseguirlos.

En esta tendencia, no se privilegia la idea de eliminar los conflictos, al ser parte sustancial del ser humano y de la vida misma. Con este trabajo se intenta concientizar de la necesidad de identificarlos, analizarlos de modo reflexivo y constructivo.

En el campo de la educación se esgrimen determinados tipos de conflictos con intención pedagógica, el conflicto cognitivo y el sociocognitivo. Sánchez Delgado (2000, 214-215) especifica el primero: “Un conflicto cognitivo consiste en la formulación de un problema que suponga un cierto choque con las ideas previas de los participantes en la actividad de formación y que produzca un desequilibrio en su estructura cognitiva”. El autor expone el conflicto desde una visión positiva, debido a que incrementa el aprendizaje.

En las escuelas el proceso de enseñanza aprendizaje se da en un tejido grupal, por lo que igualmente se puede recurrir al conflicto sociocognitivo. Piaget y la escuela de Ginebra indagaron el razonamiento social y el juicio moral infantil y concibieron el pensamiento como un sistema organizado que se construye a partir de las interacciones del sujeto con su medio físico y social.

Cerezo (2001, 39-40) valora en Piaget el conflicto socio cognitivo cuando dice: “Sostienen en su teoría del ‘conflicto sociocognitivo’ que los sujetos realizan mejor su tarea de aprendizaje trabajando en grupo que en solitario, ya que gracias a la interacción social, la estructuración cognitiva de los grupos es más fuerte que la estructura cognitiva de los individuos, porque ante una tarea en grupo, la discrepancia en las respuestas obliga a los sujetos a realizar su trabajo sobre las opiniones subyacentes y a reorganizar sus esquemas cognitivos sobre el material propuesto.”

La autora intenta revelar que el conflicto sociocognitivo anima el aprendizaje grupal e individual, ya que promueve la comunicación y el debate.

Primordialmente, en este documento el conflicto se aborda con el matiz de incompatibilidad de intereses, pero se consideró necesario explorar los diferentes tipos de conflictos inmersos en el terreno educativo.

Parece interesante incidir en que el conflicto surgido por una confrontación de intereses no es un acontecimiento establecido sólo por un momento detonante, sino es un proceso social que transcurre en periodos de subidas y bajas de intensidad, determinados por los estados emocionales y las percepciones.

De este modo, el conflicto, objeto fundamental de estudio en este trabajo, se concreta para los propósitos de este trabajo, luego de consultar las definiciones de autores como Fisas (2003) y Monclús (2004), entre otros estudiosos del conflicto, como:

La situación cotidiana de la vida social y escolar, en la que se dan diferencias, insatisfacciones, discusión y necesidad de abordar un problema, y que encuentra raíces en variadas y complejas dinámicas, una situación de corto o largo plazo generada entre personas que son interdependientes para el trabajo o la coexistencia, donde una o varias sienten frustración de sus necesidades.

1.1.2 Distinción entre conflicto y violencia

A menudo se confunden los conflictos con las conductas violentas. Se habla de violencia de forma indiscriminada, cuando únicamente estamos ante la presencia de conflictos que, aun rompiendo el clima normal de la clase, no componen expresiones que laceren física o psíquicamente a profesores y alumnos.

Vicenc Fisas (2003) piensa la violencia como “el uso o amenaza de uso de la fuerza o de potencia, abierta u oculta, con la finalidad de obtener de uno o varios individuos algo que no consienten libremente o de hacerles algún tipo de mal (físico, psíquico o moral).”

La violencia puede entenderse como un acto o una actitud, basada directa o indirectamente, en un uso abusivo de la fuerza o del poder, una falta de respeto intencional o no y percibida por el otro como un atentado a su seguridad o a su sentimiento de seguridad. La violencia genera un estado de ansiedad e inseguridad, a veces cuadros represivos que dificultan gravemente la actitud de enseñanza y aprendizaje en quienes la padecen. La violencia es siempre un ejercicio de poder, sean o no visibles sus efectos, y como tal, puede manifestarse en cualquier esfera de nuestra vida, en la cultura, la economía, la política o la vida doméstica.

Fisas (2011, 5) afirma que “la violencia puede considerarse como la forma más burda y primitiva de la agresión. En este sentido es una fuerza exclusivamente humana que aspira a ser ‘la’ solución que excluya a todas las demás, por lo que también es una censura totalitaria.”

La violencia conlleva el maltrato físico o verbal, la exclusión o marginación del agredido y supone una perturbación de las relaciones entre los sujetos. Cuando deja de existir horizontalidad en la interacción, es decir, la relación de igualdad, que es suplida por una relación jerárquica de dominación y sumisión entre el agresor y la víctima, ahí se halla la violencia.

En el entorno escolar de la escuela secundaria de estudio, como en las demás escuelas secundarias, la violencia es expresada como la agresión física o verbal a un alumno o profesor con la intención de atemorizarle; algún ataque físico, amenaza verbal, la burla repetitiva a un compañero, cuando se menosprecia con comentarios racistas.

Considerar al conflicto como algo negativo manifiesta efectos perjudiciales para la convivencia en la escuela. Trastorna e interrumpe el ritmo de enseñanza-aprendizaje en el aula, entorpece el clima de clase, altera las relaciones interpersonales entre los alumnos y profesor-alumnos, pero no daña gravemente la vida de la escuela, no genera atmósferas de inseguridad y temor entre la comunidad. Cuando se habla de conflicto en las aulas, se hace referencia a faltas

de disciplina continuadas, incumplimiento sistemático de las actividades escolares, falta de respeto a los compañeros o al profesor, resistencia al cumplimiento de las normas establecidas en el plantel, falta sistemática de puntualidad, interrupción del trabajo y los compañeros y del profesor. Estas conductas generan conflictos nocivos para la escuela, sin embargo, de ninguna manera deberían ser consideradas como violentas.

La violencia, en cualquiera de sus manifestaciones, es rechazable. El conflicto, por el contrario, no es necesariamente negativo. Existe una demonización del conflicto, que lo asocia indiscriminadamente a conductas a veces delictivas. Pero el conflicto es también confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etcétera, que en una sociedad democrática, que se rige por el diálogo y la tolerancia, debe encontrar su espacio y ámbito de expresión.

El conflicto y las posiciones discrepantes pueden y deben generar debate y servir de base para la crítica pedagógica y, por supuesto, como una esfera de lucha ideológica y articulación de prácticas sociales y educativas liberadoras. En las escuelas secundarias se muestra la existencia de posturas afines a la evasión y condena al conflicto. Se detecta como una situación recurrente en la que la comunicación es deficiente y propicia la atribución de cualidades que no se comparten por los sujetos, resultando en frustración, incomprensión, rivalidad y deterioro del trabajo escolar en todos sus ámbitos.

No es esperable ni deseable que, en una sociedad plural, todos los ciudadanos se expresen desde un mismo sistema de valores y pretendan ordenar la sociedad desde un mismo proyecto político. El conflicto se da, y forma parte de la sociedad democrática. Por lo que sería conveniente hablar más bien de gestión del conflicto o de cómo resolver situaciones conflictivas, integrando el conflicto como una situación educativa. Es decir, habría que ir pensando en utilizar el conflicto como una situación de enseñanza y aprendizaje y, entonces, educar desde el conflicto.

Por otra parte, el conflicto es inherente a la condición humana. Nuestro crecimiento físico se produce por la muerte constante de nuestras células y el nacimiento de otras. El mismo crecimiento moral no es sino el resultado del conflicto entre organizaciones o estructuras, formas de pensar y razonar las conductas desde el punto de vista moral. El desarrollo científico crece o avanza por la superación del conflicto entre teorías científicas cuando se producen explicaciones o respuestas a un problema o fenómeno planteado. No cabe, por tanto, una demonización del conflicto si éste forma parte de la urdimbre de la existencia humana y social de cada individuo. Acercarse al conflicto implica analizarlo en sus manifestaciones y en sus causas, identificarlo y acotarlo. Sólo así el conflicto en las aulas puede tener un tratamiento adecuado.

Por ende, no es legítimo coligar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto revela situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan diferencias, insatisfacciones, discusión y necesidad de abordar el problema, y que encuentra raíces en complejas dinámicas, la violencia es una de las maneras de enfrentar a esa situación, es una manera agresiva con la intención de dar por vencida o destruir a la otra parte.

1.1.3 Las condiciones de cultura y entendimiento en el contexto

Algunos de los conflictos que coexisten en la escuela son efecto inmediato o colateral de las circunstancias sociales y culturales que los alumnos viven fuera de ella. Se considera que luego de la familia y los amigos los medios de información adquieren una connotación decisiva para los adolescentes, que buscan de manera incansable nuevos modelos con los cuales identificarse, desde posiciones de pensamiento y de visión del mundo, así como de patrones de ser y de sentirse ante los muchos cuestionamientos, inseguridades e inquietudes que les son propios.

Desde el punto de vista hegemónico, los medios de masas legitiman como mandato principal el consumo de la publicidad de quienes influyen mayormente en el mundo empresarial y financiero de nuestro país y el mundo de la globalización, Este dominio permea hasta la vida cotidiana de las personas traducido en formas de ser, de actuar, de pensar y relacionarse con los demás que se caracterizan por la exclusión de la mayoría de la población, provocando desigualdad social y disminuyendo la vida intelectual, cultural, afectiva y social de las personas.

Una influencia incuestionable en adolescentes es la televisión, que exige cognitivamente poco y es accesible a cualquier persona sin importar nivel de escolaridad, como instrumento de conformación de criterios y actitudes que les impide expandir, en el conjunto de los casos, un sentido crítico de la realidad debido, entre otras cosas, a la emisión televisiva de tramas caracterizadas por la superficialidad y el apego al consumo de estereotipos. Latapí (2003, 40) aborda esta problemática revelando que “La penetración de la televisión en la sociedad mexicana hasta generalizarse como medio de entretenimiento no ha estado acompañada por la necesaria reflexión crítica sobre sus efectos culturales, políticos, sociales y educativos, en particular respecto a los valores que transmite y los modelos de vida que difunde. Hoy nos encontramos ante un hecho consumado.” Sin caer en una crítica unilateral, es evidente que se alude a los casos de la televisión pública comercial, que sin duda predominan hoy en día.

El sentido moral se perturba al vincular determinados personajes con la simpatía personal de los mismos. Que algo sea correcto moralmente o no, que sea justo o injusto, aunque se trate de los homicidios, mentiras o robos, depende más de quién lo consuma, que del hecho en sí.

Numerosos programas de televisión seguidos por altos índices de la población joven contienen altos niveles de violencia. Es así como la violencia se convierte en un producto de consumo, de gran alcance y en sus más variadas formas sin que exista una manera de regular y contrastar con otros criterios de programación tendientes a fortalecer la conciencia crítica de formación en sentido de crecimiento

intelectual, de autonomía cognitiva y afectiva, de emancipación y liberación ética y social, de que el sujeto pueda existir y pueda ser.

Uno de los temas más graves que se viven en el país es la violencia y la violencia televisiva debe considerarse tan nociva como la que ocurre en el hogar o en las calles; por eso, simultáneamente y dentro del ámbito de acción, el enaltecimiento de la violencia en revistas, música, modas y otras manifestaciones culturales de masas debe discutirse y revertirse seriamente en la escuela.

1.1.4 Las causas del conflicto escolar

Los factores sociales en la génesis del conflicto son múltiples. En la actualidad los estados de violencia relacionados con el narcotráfico están a la orden del día y, en algunas zonas localizadas del país, repercuten de manera descarnada en la vida de alumnos y profesores. Muchos docentes se cuestionan el sentido de sus acciones idóneas ante la penetración e intimidación del poder del narcomenudeo en las cercanías de sus planteles escolares.

De igual forma se preguntan cómo actuar frente al imparable efecto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, internet y la telefonía celular, el uso y abuso que de ella hacen los alumnos; cómo manejar educativamente con sus alumnos la influencia cultural que ejercen minorías excluidas y a veces, de delincuentes; problemas relacionados con trastornos alimenticios como son bulimia y anorexia, todas ellas situaciones sociales con las que la escuela está inmersa y que son fuentes recurrentes de conflictos que desde la postura que se asuma ineludiblemente se encararán.

El sistema formal sólo reconoce una parte de los problemas que se generan en las instituciones escolares. En la actualidad, la escuela secundaria tiene ante sí desafíos de creciente complejidad al intentar constituirse como un ambiente educativo donde jóvenes, profesores y demás integrantes de la comunidad escolar convivan en su diversidad y armonía. No obstante, se han incrementado en forma

sensible las situaciones conflictivas que resultan en problemáticas constantes transgrediendo la convivencia y, en casos graves, se transforman en sucesos violentos que afectan la vida escolar. En la escuela, se percibe aún el arraigo hacia relaciones tradicionales donde la interacción de los actores carece de relaciones de equidad, libertad y paz.

Este ambiente vulnera el bienestar y la seguridad de los que asisten a la escuela y aminora las oportunidades de propiciar situaciones de aprendizaje en adolescentes con la idoneidad necesaria. Transgrediendo así, su derecho a desarrollar con plenitud sus capacidades cognitivas, afectivas y morales.

Es especialmente importante que subrayemos la calidad de las relaciones entabladas por los sujetos, familias, grupos, regiones y naciones. Sus efectos alinean sistemas de pensamiento colectivos que trascienden en multiplicidad de formas hasta llegar a nuestra vida cotidiana.

Como parte del conocimiento que los docentes hacen del ámbito educativo, comunican supuestos como el respeto a los demás, la compartición de valores y conocimientos, lo cual no corresponde fielmente con el ambiente que se vive ahí. Generalmente, quienes ahí asisten reproducen actitudes cercanas a la tradición de obediencia y aplicación de normas escolares, así como del orden establecido que permean la cultura escolar y la legitiman. Esto aleja la generación de procesos de cooperación e impulso de formas creativas de enseñanza y desconoce los ritmos e intereses individuales. Durante décadas la escuela ha sido uno de los espacios que intenta obtener resultados similares de sus alumnos, las pruebas estandarizadas actuales son ejemplo de ello. Al homogenizar a los sujetos sin apreciar sus individualidades, ritmos de aprendizaje, intereses y carencias la escuela ejerce y representa actos violentos.

Al adoptar este enfoque en el ejercicio de su práctica profesional los docentes enfrentan su tarea de educar con prisa y tensiones. Esto se traduce en inconvenientes en la atención hacia adolescentes, así como la dificultad de conformarse como cuerpos de profesores con la oportunidad de registrar y avalar

sus avances en el terreno pedagógico, y valorar sus resultados exitosos. Para Elliott (1988), la participación de grupos en el diálogo y en la indagación es un instrumento importante para el desarrollo profesional de los docentes y para ello se necesita una reflexión cooperativa. La práctica del docente se considera intelectual y autónoma, como proceso de acción y reflexión mutua.

No obstante, al no encontrar alternativas significativas que orienten los procesos de aprendizaje o coadyuven a modificar los comportamientos en el aula, algunos profesores recurren a modos no deseados como la imposición, arbitrariedad o maltrato traducidos en reportes, separaciones y, en el límite, la expulsión.

El impacto de las formas de actuar señaladas tiene repercusión en los alumnos que, al ser rodeados de actos de exclusión, rechazo, antipatía e intolerancia, se habitúan a relacionarse como parte de esta dinámica cotidiana.

Es por esto que virtualmente se ve lejos el alcance de convivencias solidarias, equitativas, con altos niveles de diálogo y paz, y dónde espacios de apoyo, reconocimiento y respeto a la dignidad humana se consoliden como ambientes escolares que, a su vez, generen experiencias integrales de aprendizaje satisfaciendo a los actores escolares.

1.1.5 La dimensión afectiva en el espacio escolar

La comprensión del deber ser del docente, del alumno, del padre y madre de familia, del director traza una multiplicidad de concreciones que adquieren connotaciones diferenciadas para responder a los fines de la escuela. La valoración de los sentimientos y emociones en la escuela está distorsionada si no se considera la naturaleza y las características concretas de los contextos educativos en los que los actores escolares se hallan inmersos.

En la dimensión afectiva y más personal del aprendizaje, se vuelve necesario considerar aquellas disposiciones anímicas que las personas construimos tanto de nosotros mismos como de los demás, pues éstas, inevitablemente, condicionarán nuestras relaciones futuras: nuestras expectativas, nuestra actitud, nuestros valores, nuestra forma de afrontar la relación, la manera de resolver los posibles conflictos y el carácter con que estas relaciones se desarrollen tendrá mucha relevancia en el clima de aprendizaje que se establezca en el aula.

Mientras creamos esas representaciones de nosotros mismos no debemos olvidar que, al estar implicados en esa percepción, ésta no dejará de ser eso: una percepción, rodeada de las inherentes subjetividad y parcialidad. Como expone Miras (1992, 328) “Las emociones, sentimientos y afectos no juegan únicamente un papel en los procesos interactivos que tienen lugar en el aula, sino que también se encuentran implicados en el propio hecho de aprender.” Es decir, alumnos y profesores necesitan sentirse involucrados en sus propios procesos de aprendizaje, aprender de las situaciones problemáticas que se constituyen en las interacciones y en el trabajo académico específico del aula, por ejemplo, el análisis y la resolución de los conflictos existentes. La confianza que puedan lograr en la medida de sus avances puede evaluarse en sus mediaciones ante intereses opuestos o la frustración en sus interacciones o logro de tareas.

Como señala Santos (2006, 16) “Se ha minusvalorado la dimensión afectiva. No se ha tenido en cuenta. Se ha silenciado como si no existiese. A la escuela se iba a aprender. El currículo estaba integrado por un conjunto de conocimientos y de habilidades que era preciso adquirir.” En la escuela se ha reclamado con convicción el dogma de que la dificultad de la escuela recompensará una vida cómoda, más llevadera por la supuesta movilidad social que promete. Pero ni siquiera en la dimensión instrumental de la afectividad se ha concedido jerarquía a los sentimientos y emociones en la escuela, asumiendo la necesaria disposición positiva del estudiante hacia el aprendizaje. Los sentimientos han quedado contenidos en la esfera de las vidas privadas de los alumnos, los profesores y los padres.

Del mismo modo, “La convivencia se ha planteado exclusivamente como un modelo de conseguir un clima o un ambiente propicio para el aprendizaje. Por eso se ha sobredimensionado la disciplina. (...) Un enfoque homogeneizador, escasamente preocupado por la diversidad del alumnado, ha dado a entender que poco importaba la forma de pensar y sentir de los aprendices” (Santos, 2006, 17) Algunas situaciones de la vida escolar han forjado por tradición angustia en los estudiantes al no permitir la expresión libre de los sentimientos, generando repercusiones emocionales del éxito o del fracaso escolar, produciendo identificaciones erróneas de la sexualidad, reduciéndola a la mera reproducción, los genitales, la heterosexualidad y el coito, por referirse a algunas.

Ha faltado un sentido crítico sobre situaciones de discriminación que se producen en la institución escolar y fuera de ella: en las expectativas, en la política, en la religión, en los sistemas de vida. Se clama entonces por el aprecio de las expresiones que nos constituyen, nos interesan y nos hacen actuar: los sentimientos.

Ante este horizonte, un principio fundamental que no debe perder de vista la educación para la paz como tema fundamental para la vida emocional de los actores escolares es aprender a reconocer los intereses y sentimientos del otro, sea visto o no como oponente. Esto significa descentrarnos de nuestra propia sugestión. Las técnicas de resolución de conflictos parten de esta importante premisa que concierne exclusivamente a los actores y a su capacidad de realizar transferencias positivas, de negociar e intercambiar, de transformar voluntariamente objetivos iniciales y de crear empatía, esto es, de comprender las emociones y los sentimientos de los demás, de colocarnos en su lugar y circunstancia.

Estos requisitos son viables si se actúa desde la autoridad, pero no desde el poder que subyuga y jerarquiza. Se ha exhortado en lo ineludible de realizar esfuerzos comunes, donde la educación adquiere un carácter relevante para garantizar la construcción de ambientes equitativos, así como para la defensa de los derechos humanos.

Todas las personas y todas las sociedades somos portadoras de potencialidades diferenciadas en función de la historia personal, el contexto sociocultural en que nos desarrollamos. Nos decantamos, individual y colectivamente, más hacia un lado o hacia el otro en función de múltiples factores, que actúan al unísono, aunque con intensidad variable: las creencias religiosas, las tradiciones étnicas, nuestro nivel de pensamiento utópico, nuestra capacidad de disconformidad o de sometimiento, nuestras emociones como estados afectivos intensos y sobresalientes, entre otros. Sin número de esos agentes son culturales, y por tanto son transformables. Esa constatación es lo que da pleno sentido a la educación para la paz, y la posiciona como herramienta fundamental para construir un futuro con un horizonte en el que se vaya erigiendo la cultura de la paz en y desde la educación básica.

1.1.6 La resignificación de la práctica docente y del conflicto

El proceso de resignificación implica la respuesta a interrogantes críticas que permiten conducir sistemáticamente la reflexión para reinterpretar, desde otra mirada, los hechos descritos. Así como la pregunta principal que un docente se hace cuando describe su práctica es ¿qué es lo que hago?, aquella que se plantea en el momento reflexivo de resignificación es ¿por qué hago lo que hago?, o bien, ¿qué teoría fundamenta mi práctica diaria en clase? Estas preguntas se basan en la idea de que los profesionales que trabajan en la docencia siguen determinados principios, creencias o saberes que han elaborado en el transcurso de su experiencia diaria y que son el fundamento de su práctica. Estos principios, creencias y saberes constituyen el conocimiento práctico que ellos poseen sobre la enseñanza y le ayudan a resolver los problemas reales con los que se enfrenta diariamente.

En esta investigación las aportaciones de Elliott (1978), dan idea de que la investigación-acción se ocupa de situaciones en las que están implicados los

docentes, situaciones que para ellos son problemáticas, que pueden ser modificadas y que, por lo tanto, admiten una respuesta práctica. No se trata de problemas teóricos, ni de cuestiones que sean de interés exclusivo para los académicos o expertos; puede haber coincidencia, pero es imprescindible que el objeto de la exploración sea un problema vivido como tal por los profesores.

Pese a esto, muchas veces estos elementos se encuentran tan arraigados en la práctica que difícilmente alcanzan a ser explicitados o cuestionados sin un procedimiento sistemático de reflexión. En realidad, cada vez que el docente debe decidir algo relacionado con su práctica docente, no lo hace con la plena conciencia de qué poniendo en práctica.

El proceso reflexivo de resignificar lo que se hace implica, precisamente, darle un viso e identificar las razones que orientan las innumerables acciones emprendidas en el transcurso del día.

Al resignificar la práctica, el docente toma conciencia del significado de las teorías, los saberes, las creencias o los prejuicios que fundamentan su práctica y puede responder con mayor precisión los cuestionamientos acerca de cuál es el sentido de su enseñanza y qué motivos o razones yacen detrás de sus comportamientos.

Lo interesante de la resignificación no es solamente el descubrimiento de motivos racionales y básicamente teóricos de las conductas, sino que, a partir de preguntarse por las razones de la práctica, se entra en el accidentado y difícil terreno de tener que justificar y explicar comportamientos. Estas conductas parecen a veces incomprensibles, son guiadas por los sentimientos, las emociones, la voluntad, la ética y la moral. Resignificar la práctica implica, pues, ingresar también al difícil marco del comportamiento afectivo y relacional. El proceso reflexivo de resignificar los conflictos en la escuela es una tarea fundamental.

El sentido común nos sitúa en las acciones de rectificar, recomponer y revisar lo que hacemos frente a los otros: alumnos, colegas, autoridades, hijos, amigos.

Porque somos perfectibles, develamos la profundidad de las prácticas, descubrimos nuevos ángulos no vistos, no descubiertos.

La resignificación es una nueva lectura de la vida, que casi siempre es mejor o superior que la anterior; porque al hacerla no tenemos las urgencias del momento, ni las emociones y pasiones que nos dominaron cuando se tomó una decisión. Reconsiderar lo hecho es la manera más humana de aceptar nuestra falibilidad y nuestros errores, pero también de reconocer las cosas nuevas que ahora comprendemos y nos hacen crecer, Por ello, permite conocernos más profundamente a nosotros mismos.

Al analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como inaceptables en algunos de sus aspectos, es decir sus problemáticas habituales, se encuentra la pertinencia del presente proyecto de investigación centrado en la mediación como alternativa no violenta a los conflictos escolares.

De esta forma, es imprescindible que el propósito de la metodología de la investigación-acción se cumpla para profundizar en las nociones iniciales que los profesores tienen del conflicto y la violencia y sus implicaciones pedagógicas en sus interacciones en el medio social.

Esta postura exploratoria se ocupa de visualizar su propia situación y reacciones para comprender su propia acción. Por ejemplo, en el tratamiento de casos que considera conflictivos en su interacción con los alumnos y compañeros.

La interpretación de “lo que ocurre” permite construir un guión de lenguaje a partir de lo que los sujetos participantes:

- Comprenden como conflicto, violencia y sus respectivas causas y posibles soluciones.
- Expresan como sus intenciones y objetivos de acción.
- Reconocen como ciertas normas y valores deseables.

En la realidad, el aprendizaje que la sociedad ha generado y heredado históricamente acerca del conflicto ha sido negativo, asunto que parece evidente al reconocer que muy frecuentemente, se ha optado por la violencia para intentar solucionarlos. Conflicto no es sinónimo de violencia, ésta es solo una posible forma de afrontarlo. Las causas de los conflictos tienen múltiples raíces, son complejas y pueden ser generadas por muchas diferentes causas de hostilidad. Se pueden encontrar en necesidades básicas sin satisfacer, competencia por recursos limitados, conflictos de valores. Reunidas, estas causas derivan en enormes aflicciones en un amplio sufrimiento de índole personal y social.

Es observable la idea muy extendida de distinguir el conflicto como algo negativo y, por tanto, algo a eludir. Esta idea probablemente esté basada en diversos motivos, como ejemplo encontramos la forma en la que habitualmente hemos visto que se suele enfrentar o "resolver": la violencia, la anulación o destrucción de una de las partes y no, una solución justa y mutuamente satisfactoria. Desde las primeras edades los modelos que hemos visto apuntan en esta dirección: series infantiles de televisión, juegos, películas, injusticias y discriminación en las instituciones.

Como señala Cascón, (2001, 6) miembro de la cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos, "tenemos una gran resistencia al cambio. Aunque las cosas no estén bien y lo veamos claro, muchas veces preferimos mantenerlas así antes que asumir los riesgos que significa meternos en un proceso de transformación." Mientras prevalezca el conflicto como sinónimo de agresión o violencia y se desconozcan propuestas accesibles en la realidad para la resolución de los conflictos es probable que ciclos fallidos se repitan.

El conflicto es consustancial a las relaciones humanas. Interaccionamos con otras personas con las que vamos a discrepar y a tener intereses y necesidades contrapuestas. El conflicto además es ineludible, y aunque se logre una evasión velada, éste, continúa su dinámica. Es algo vivo que sigue su curso a pesar de nuestro escape, pudiendo tornarse menos manejable.

Cascón en su artículo *Educación en y para el conflicto* (2001, 7) resalta motivos por los que considera que el conflicto es positivo: “Consideramos la diversidad y la diferencia como un valor. Vivimos en un solo mundo, plural y en el que la diversidad desde la cooperación y la solidaridad, es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Convivir en esa diferencia conlleva el contraste y por tanto las divergencias, disputas y conflictos.” La diversidad cultural de América Latina puede convertirse en potencial de creatividad, crecimiento y desarrollo humano, o en fuente de enormes tensiones sociales.

A las políticas públicas, particularmente en educación, les corresponde transformar la diversidad cultural en un factor de entendimiento y no en uno de exclusión social. Éstas dan a la diversidad cultural una connotación ética y pueden convertirla en fuente de pluralismo cultural o de discriminación.

Villoro (1995, 34) recupera el valor de la opinión del otro cuando explica “solo así se puede pasar de la aceptación de la existencia del otro al diálogo y a la colaboración activa con el propósito común, el reconocimiento del valor insustituible del punto de vista ajeno lleva a considerar la multiplicidad de elecciones de vida como un enriquecimiento de la sociedad, por los valores específicos que cada quien puede aportarle. El diálogo entre agentes igualmente libres otorga un valor nuevo a la vida en común. Puede así pasar de la tolerancia a la cooperación en obtención de un bien común.”

Reflexionamos que traspasando la entrada en conflicto con las estructuras injustas o aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia procesos de transformación mutua. Es decir, pensamos el conflicto como el gran detonador de evolución social, algo que como actores formadores por la paz debe ser, precisamente, un principio elemental.

Mucho del patrimonio que podemos descubrir se encuentra en esas notables o al parecer imperceptibles diferencias porque aportan algo al conjunto, es decir, esa gran variedad se superpone manifestando el patrimonio resultado del todo. El reconocimiento del valor de las diferencias supone un grado de identificación con

el otro, constituye, por lo mismo, un lugar en que convergen esas diferencias, la comprensión del valor ajeno permite el diálogo entre iguales; éste no conduce necesariamente al consenso, sino a la colaboración de un proyecto que llega a ser común: el mantenimiento del reconocimiento recíproco. No hay diálogo sin comprensión y no hay comprensión sin “ponernos la piel del otro”, sin ver el mundo a su manera, sin hacer nuestras, aunque sea parcialmente, sus elecciones; implica lo contrario de la neutralidad hacia otro, exige cierta identificación con él y solidaridad con sus propósitos. (Villoro, 1995, 35)

El diálogo y la solidaridad deben consolidarse como habilidades privilegiadas en la definición de la entidad escolar. Para alcanzar capacidad de autogestión estos grupos podrían dejar de lado sus bases en una tradición que viene de dada por intereses de las élites hacia alguna instancia externa; sin embargo es evidente que este ideal de comunidad dista aún de la realidad: aquella interesada en otorgar un valor único e irrepetible a cada persona, a cada cultura con sus rasgos únicos e irrepetibles e integrarlos en un órgano cuyo eje sea la integración y armonía. Villoro (1995, 35) define armonía: “no es homogeneidad sino concordia de lo diverso. Su ideal no es la asimilación de las multiplicidades en una de sus figuras, sino la convergencia de los distintos en una estructura nueva.”

Queda entonces como desafío el planteamiento, cómo aprender a enfrentar y resolver los conflictos promoviendo la estimulación de participación, la convergencia de voces y la construcción de acuerdos en encuadres de no violencia. Esto conlleva comprender qué es el conflicto y conocer sus componentes, así como desarrollar actitudes y estrategias para resolverlo. Entendemos por resolver los conflictos el proceso que nos lleva a abordarlos, hasta llegar a descubrir, analizar y resolver las causas profundas que los originaron.

Aún así, la resolución de un conflicto no implica que a continuación no surjan otros. En la medida que estamos vivos y seguimos interaccionando y creciendo, seguirán apareciendo conflictos que nos darán oportunidades para avanzar o retroceder, según cómo los enfrentemos y sorteemos. Por tanto, desde la

educación para la paz las reflexiones del conflicto apuntan en sentido positivo e ineludible de nuestra práctica consciente en la acción de formar.

Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes es uno de los retos más importantes del siglo XXI. En la historia de la humanidad no se había llegado a tener tanto poder destructivo como en este momento. Ante este escenario, se exhorta a los sujetos para aprender a descubrir progresivamente al otro; ser capaces de reconocer que tenemos diferencias con los demás, pero sobre todo tenemos interdependencias, dependemos unos de otros. Para descubrir al otro, debemos conocernos a nosotros mismos: cuando sepa quién soy yo, sabré plantearme la cuestión de la empatía, entenderé que el otro piense diferente de mí y que tiene razones tan justas como las mías para diferir.

1.2 La mediación escolar

Las instituciones educativas demandan procedimientos efectivos para solventar los conflictos de un modo pacífico. Los docentes deben enfrentar nuevos problemas para los cuales, en la generalidad, no han recibido la preparación necesaria.

Se vive un momento histórico en la que el deterioro de las relaciones interpersonales es el denominador común en nuestras instituciones, lo cual genera un aumento de los conflictos en todas las áreas sociales y, ciertamente, la escuela no es excepción. El artículo 33 de la Carta de las Naciones Unidas señala “las partes en una controversia cuya continuación sea susceptible de poner en peligro el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales tratarán de buscarle solución, ante todo, mediante la negociación, la investigación, la mediación, privilegiando este modelo como una opción pertinente para la resolución de conflictos.”

En este contexto, aparece la mediación como una elección que admite repensar las relaciones interpersonales, aprender el impacto de los actos propios, reconocer el conflicto como una situación compuesta por orígenes variados y manejar el disgusto personal para poder abrirse a un vínculo más transparente y genuino con el otro.

Es un nuevo espacio de aprendizaje, de aprendizaje de valores como la cooperación, la solidaridad, del respeto por el punto de vista del otro y la tolerancia, son elementos fundamentales para fortalecer la convivencia en las instituciones.

Se debe tener en cuenta que, cuando se estimula a los alumnos para que puedan resolver sus propias disputas sin la intervención de las autoridades, se está reconociendo la necesidad de reformular el rol de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puesto que se legitiman los saberes de los alumnos en relación con sus propias necesidades y se reconoce, asimismo, el valor de los aprendizajes entre pares.

La mediación es una estrategia que tiene diferentes momentos y habilidades y, para cuya aplicación, el docente debe sensibilizarse. Para ello, en otro capítulo se revisará la implementación de una campaña de mediación y paz en la escuela con la que se podrá interiorizar acerca de la intervención de la mediación en la institución educativa.

Como muestra podemos señalar el de la cooperativa que forma por sí misma un sistema interpersonal de regulación del conflicto. En vez de elevar los beneficios de uno en contra del otro se busca la colaboración comunitaria. El provecho particular cede al interés común, con el resultado de que el conflicto se forja dentro de un marco comunitario y no individual. De ningún modo esto significa que el conflicto deje de producirse sino, simplemente, que el punto de referencia para regularlo ya no es el personal, sino el colectivo. Para que funcione una acción cooperativa, se necesita un proceso explícito y aceptado por todos para satisfacer los desacuerdos y las disputas internas. Es así como puede establecerse una

manera de tomar decisiones que a todos los miembros les parezca justa y positiva.

1.2.1 Conceptuación de la mediación escolar

La mediación es una estrategia muy útil cuando ocurren los conflictos, incluso cuando exista un marco normativo de convivencia explícito. También es una táctica preventiva, en tanto que instituye un repertorio de conductas que las personas van incorporando en las relaciones que establecen para, de ese modo, mejorarlas en cuanto a su calidad. Pero, fundamentalmente, es un recurso necesario en la educación para la paz y la justicia, porque la intención no sólo es resolver los conflictos sino, sobre todo, transformarlos en una acción educativa que construya justicia y paz, una acción que contribuya al mejoramiento de la convivencia humana.

Educar en el conflicto es partir de la realidad de la que viven los estudiantes, es identificar los orígenes de los problemas y saber aplicar las habilidades necesarias para solucionar los conflictos sin violencia.

La comunicación es un componente primario en la mediación escolar, debido a que favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas en las personas implicadas cuando remedian adecuadamente el conflicto.

La mediación es un método para resolver disputas y conflictos. Es un proceso discrecional en el que se brinda la oportunidad a dos personas en conflicto que se reúnan con una tercera persona neutral, el mediador, para hablar de su problema e intentar llegar a un acuerdo. Es un servicio o procedimiento educativo que interviene en conflictos interpersonales en la escuela ayudando a que las partes consigan acuerdos por ellas mismas.

Como estrategia para analizar los conflictos la mediación es un dispositivo muy potente en la resolución de los conflictos e impulso de valores, la paz, el diálogo y la democracia.

La mediación ha sido practicada de manera semiformal en todas las épocas y en culturas distintas de todo el mundo. Cascón (2001, 15) acentúa la práctica de la mediación en épocas pasadas: “En la actual moda de la mediación se olvidan los múltiples y diversos orígenes de la mediación. Se plantea la mediación como un ‘invento’ moderno con su origen en EEUU. Con ello se está olvidando que ejemplos de mediación, más o menos reglados, los podemos encontrar en multitud de culturas y tradiciones y forma parte desde antiguo de los programas de educación para la paz conflictual no violenta.”

La mediación es sólo una de las herramientas, no primera ni infalible, recomendable dentro del proceso de resolución de conflictos y para aquellos casos en los que las partes han agotado ya las posibilidades de resolverlos por sí mismos, o en los que la situación de violencia o de ruptura en la comunicación impide que puedan hacerlo. En esos casos pueden solicitar la intervención de una tercera persona o personas que les ayuden a construir un proceso de aproximación a lo justo, restableciendo la comunicación y creando el espacio y clima adecuados para que puedan hacerle frente y resolverlo. Este agente es llamado mediador. La decisión final queda establecida por las partes, no por el mediador o mediadora.

Cuando el desequilibrio de poder, que gradualmente está presente las relaciones humanas y más en el conflicto, es demasiado patente, una postura de neutralidad lo perpetua y hace que el acuerdo sea casi siempre injusto, a favor de quien tiene el poder.

Será papel de la persona que media hacer conscientes de esto a las partes, hacerlas ver cuál es el propósito final de la mediación y que comprendan que, por ende, también será su tarea, reequilibrar el poder o ayudar a que ellas lo hagan.

1.2.2 La mediación escolar

La mediación escolar es una estrategia de resolución y transformación de conflictos, aplicable en situaciones en las que las partes han llegado a un punto donde la comunicación entre ambas está bloqueada y, por tanto, se dificulta resolver las desavenencias por medio de la negociación directa. De tal manera, se hace necesaria la intervención de una tercera persona neutral, esto es, el mediador que garantice que las partes se comuniquen con respeto en un ambiente de libertad. Aunque aquí se remarca el escenario escolar, en realidad la mediación es susceptible de aplicarse en cualquier ámbito de la vida donde acontezca la interacción social.

Algunas de sus características notables son las siguientes:

- Aunque puede requerir procedimientos formales, la mediación es un proceso informal, en tanto que no hay procedimientos rigurosamente establecidos para ella.
- A la vez, es un proceso estructurado pues presenta una secuencia de fases flexibles, recursos y técnicas específicas.
- Es definitivamente voluntaria, tanto para las partes como para el mediador.
- En este proceso no cabe ninguna imposición. Pueden participar todos los miembros de la comunidad educativa.
- Es confidencial. Los asuntos tratados no pueden ser divulgados por las partes ni por el mediador.
- Es cooperativa. Como negociación asistida que es, las partes deben cooperar en la resolución de su conflicto.

- Confiere protagonismo a las partes. El acuerdo mediante el cual se resuelva el conflicto depende exclusivamente de la voluntad de las partes. El mediador no está autorizado para imponerlo.

El comportamiento social del individuo se aprende principalmente en la familia, en el entorno social y en la escuela. Es importante intervenir en edades tempranas para formar en los niños habilidades positivas de solución de conflictos que evitarán comportamientos agresivos extremos en la adolescencia.

Educar en el conflicto es partir de la realidad de la que viven los estudiantes, es identificar los orígenes de los problemas, empleando las mediaciones esenciales para solucionar los conflictos sin violencia. La comunicación es un elemento esencial en la mediación escolar, pues favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas en las personas involucradas en el conflicto cuando se adentran en procesos de análisis y toman conciencia de las variables que modulan la percepción de sus vivencias.

Torrego (2000, 125) menciona los conflictos más frecuentes que se tratan en la mediación escolar: “Aquellos que no supongan una transgresión grave de las normas de convivencia, tales como:

- Disputas entre alumnos: insultos, amenazas, sembrar rumores dañinos, malas relaciones, etc.
- Amistades que se han deteriorado.
- Conflictos entre profesores y alumnos y viceversa.
- Situaciones que desagraden o parezcan injustas.
- Problemas entre miembros adultos: profesores, familias, personal no docente, etc.

- Es necesario diferenciar claramente los conflictos que se pueden mediar de aquellos que requieren una intervención terapéutica o la aplicación de normas de disciplina.”

1.3 La educación para la paz

Las concepciones y posiciones implicadas en la educación para la paz comprenden ideas variadas sobre la educación y la paz. Desde una visión tradicional encuentra su razón en aprender a adaptarse individualmente a estructuras jerárquicas en las relaciones con la finalidad de incorporarse a las necesidades de las empresas en el mundo del trabajo, mostrando obediencia en el comportamiento dentro de las instancias públicas o privadas.

Apartada de esta posición, se encuentra otra concepción que privilegia la transformación de la realidad, como propósito de la educación, denotando énfasis en la formación de ciudadanos críticos, responsables, creativos para la toma de decisiones y la participación libre y consciente en la sociedad. Al regular la práctica educativa cabe admitir la incidencia de valores, creencias, normas que orientan la formación de los jóvenes por medio de nuestra acción. De esa forma, no es esperable que sea un acto aséptico, sino ideológico, matizado por nuestra percepción del mundo y la realidad.

Como contenido de la educación, la escuela pone de manifiesto la selección de conocimientos, que Stenhouse (1984, 34) define como tradiciones públicas. “Tradiciones entendidas como valores, creencias, informaciones y, en pocas palabras cultura que no se produce ahí, en la institución escolar, sino fuera de ella. Esta cultura, entendida como ‘el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación’.”

Por razón de las propuestas educativas basadas en la detección de necesidades y situaciones que obstaculizan el cumplimiento del progreso de los estudiantes es que los profesores pueden considerar y someter a revisión el currículum como principio regulador de relaciones pacíficas y de conflicto como oportunidad de aprendizaje. La mediación como modelo viable que verifica la autoregulación de los alumnos y profesores en sus interacciones ha de proporcionar una plataforma para discutir el currículum en la ejecución cotidiana.

Esas manifestaciones validadas que ofrecen posibilidades amplias de participación se ven configuradas por medio del lenguaje. Como conocimiento de principios universales y transmisión de los valores consensados, la paz, pese a las contradicciones en la realidad, refleja un pensamiento ideal que la escuela está obligada a naturalizar en las prácticas sociales con la propuesta de la educación para la paz y el establecimiento de la norma argumentada en el respeto, la equidad, la reflexión, el diálogo, la participación y la solidaridad.

Se admite la caracterización dada a la educación para la paz como poseedora de dos elementos generales, el que se interesa por los asuntos de comprensión y entendimiento de la guerra, el conflicto bélico y sus causas, y el desarme; y aquel focalizado de forma más práctica en el conflicto y ocupado en su aprendizaje y resolución. En éste último se ahondará más generosamente en esta revisión para los propósitos establecidos.

1.3.1 Concepciones de la paz

La insistencia por vivir de manera justa y digna ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, lo cual se traslada a la organización de alcance mundial: las Naciones Unidas. En declaraciones como la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional, aprobada por la Conferencia General en su decimoctava reunión celebrada en París el 19 de noviembre de 1974, la ONU exhorta a los Estados miembros a garantizar una

educación basada en la enseñanza y el aprendizaje de valores y prácticas democráticas, no sólo como sistema de gobierno, sino como un estilo de vida que estimula y privilegia el tratamiento y el manejo de los problemas y conflictos por la vía pacífica.

Se expone además que “La educación debería incluir el análisis crítico de los factores históricos y actuales de carácter económico y político que están en la base de las contradicciones y tensiones entre los países, así como el estudio de los medios para superar dichas contradicciones que son las que realmente impiden la comprensión y la verdadera cooperación internacional y el desarrollo de la paz mundial” (UNESCO, 1974, 4).

Si bien la paz es un ideal y una ilusión tremendamente anhelada es necesario poner de manifiesto la comprensión y concepción que se tiene de ésta. Las percepciones que se tienen de la paz se determinan por nuestra propia comprensión de la misma, considerándola desde distintas perspectivas históricas y sociales.

Así, como en apariencia nadie está en contra de la paz, y se ha establecido como consenso de las sociedades actuales, la paz ha sido entendida como meta y proyecto humano por lograr. Lederach (2000, 15) defiende que “La verdad es que nadie está en contra de la paz y, por tanto, todos aprovechan y manipulan este ideal deseado para sus propios fines.” Como construcción social dotada de indefinición e irrealidad la imagen de la paz a menudo parece ser imaginaria y desvinculada de lo cotidiano, a causa de esto es que pueda convertirse en objeto de perversiones bajo una insignia incontestable.

“Hay toda una historia lingüístico-cultural que ha incidido en el desarrollo de la comprensión de la paz” (Lederach, 2000, 16). Como concepto extendido la paz aparece vaga, emocional y manipulable, pese a ello se presiente como anhelo de vida, de convivencia en armonía, de dignidad humana.

La estructura occidental que domina en el mundo moderno transfiere su arraigo al concepto de paz como ausencia de guerra y mantenimiento de orden. “Igual que en el Imperio romano, la paz contemporánea refleja los intereses de los que se benefician de la estructura actual, es decir, los del centro, y no los de la periferia” (Lederach, 2000. 178). Esta comprensión de paz destaca en tanto limitada y pobre pues manipula su significado hacia intereses con los que la educación no puede avenirse.

Un punto de partida para una definición de la paz es el proporcionado por la resolución de la Décimo Octava Sesión de la Conferencia General de la UNESCO (1974, 114), que declaró: “La paz no puede consistir tan sólo en la ausencia de un conflicto armado sino que supone principalmente un proceso de progreso, justicia y respeto mutuo entre los pueblos, concebido para afirmar la construcción de una sociedad internacional en la que todos puedan hallar su verdadero lugar y disfrutar de su parte de los recursos intelectuales y materiales del mundo.” El convencionalismo de las definiciones más difundidas de paz recae en términos limitados y no autentifica la paz como presencia activa de justicia, de igualdad, en términos de derechos humanos y de libertad.

La instauración de un concepto positivo de la paz debe integrarse también con la comprensión de su opuesto: la violencia. Como advierte Fell (1999, 95) “Si debemos interesarnos por la paz, tenemos que hacerlo también por la violencia. En términos generales, la violencia dentro de una sociedad corresponde a dos categorías principales: una violencia manifiesta o directa en donde las personas resultan dañadas físicamente de algún modo y a la que se reconoce con facilidad, y una violencia soterrada y estructural.” El desempeño que han ejercido históricamente los medios de información, punto tratado previamente en el apartado *Las condiciones de cultura y entendimiento en el contexto* de este documento, atestigua que las expresiones carentes de significado de la paz revelan la glorificación de la masculinidad, la fuerza, la competencia entendiendo inferiores valores como la cooperación, la solidaridad, el cuidado y empatía hacia el planeta y los otros.

La violencia estructural a la que se alude incurre en esta descripción. Eso conduce a pensar que, como señala Fell (1999, 95) “Todo lo que impida a los individuos poder desarrollar plenamente su potencial o que les condene a vivir en la pobreza o en la denegación de unos derechos humanos básicos, está infligiendo una violencia directa que constituye el centro de atención de los medios de comunicación.” Para el logro de la construcción social de la paz es necesario preguntarnos sobre el modelo de sociedad en que vivimos y sobre cuáles son los valores que prevalecen enaltecidos por sus miembros.

El concepto de paz como cultura debe partir del reconocimiento de un alto valor, que si bien es deseado demanda ser interpretado en su riqueza y multidimensionalidad para permear en los niveles de la existencia humana, no desde una visión cerrada, de poder y negaciones. Las infinitas realizaciones que el individuo pueda experimentar, logrando aquella liberación de lo que le impida disfrutar de la vida, es decir de la violencia, concretan la riqueza de la paz.

En las estructuras sociales, culturales, políticas y militares podemos advertir la ausencia-existencia de paz-violencia, pues se corresponden: “la justicia social es sinónimo de la paz, y se refiere no tanto al proceso jurídico como a la igualdad y a la reciprocidad. Para que haya justicia en las relaciones no puede haber dominio, superioridad o marginación. Es precisa la igualdad, sobre todo en cuanto al control y a la distribución del poder y los recursos” (Lederach, 2000, 179). El tema de la homogeneización del poder resguarda una de las pretensiones que la mediación escolar tiende a particularizar, principalmente por el mutuo beneficio de una relación positiva. Su entendimiento en la escuela traza un tema de discusión que hemos de considerar como un proceso que no es estático ni temporal y es potencialmente modificable.

Para la concreción de términos positivos de paz y conflicto es necesario prescindir de sus rasgos negativos determinando una visión del conflicto y la paz más realista, en el primero menos demonizada y en la segunda menos idealizada.

1.3.2 Aproximaciones a la educación para la paz

Una de las primeras reflexiones que se plantean sobre la relación de la educación y la paz es si en realidad es posible educar para la paz. Mientras que en nuestra sociedad parece evidente la posibilidad de educar para la violencia, dentro y fuera de la escuela, surge la cuestión sobre las representaciones y alcances de la cultura de paz.

Las objeciones dirigidas hacia la educación de paz inician con una concepción de educación restringida que tiende a atender solo los aspectos cercanos y personales de la vida humana. Sin embargo, la discusión de las disposiciones sociales de nuestra sociedad y más allá, del mundo se legitiman en la preocupación no sólo moral, sino cultural y política. Esto significa también la adquisición de compromisos como miembros de una comunidad. Cuando se critica a la escuela como educadora de paz se supone solamente que “Los niños necesitan una firme base moral y espiritual, que engendrará los valores de los que depende su felicidad futura: honestidad, laboriosidad, caridad, respeto por los demás y por la ley” (Douglas-Home, 1986, 2).

En suma, se trata de una base educativa moral urbana y limitada. Se encumbra el respeto por la ley, por el acato a las normas y el humanitarismo, pero se deja de lado el respeto por la dignidad humana, la autonomía ética, así como la capacidad crítica y política, la justicia y equidad y la libertad de pensamiento. La visión que cuestiona y desvalora la educación de la paz la entiende como educación de buenas maneras que no se acepta como una fundamentación convencional de educación moral.

Se ha llamado también la atención de los interesados en el tema de la paz para disuadir de que la enseñanza de la paz en el medio escolar haya sido irresponsable y sesgada. Además de que “Una de sus mayores acusaciones contra la educación para la paz es la de que constituye un adoctrinamiento” (White, 1999, 65). La tarea educativa de introducir a los estudiantes en los temas de conflicto, paz, por señalar lo esencial de la educación en cultura de paz, abarca

rumbos estimulantes para reflexionar de modo constante y construir proposiciones razonadas sobre sus acciones y la de los grupos, como la escuela en donde se forman.

Desde la educación para la paz se ha dicho siempre, y con razón, que hemos de educar para la disidencia, la indignación, la desobediencia responsable, la elección con conocimiento y la crítica, es decir, para romper con las propuestas de alineación cultural y política, “en responsabilizarnos, en movilizarnos, en transformar los conflictos, en llevar a cabo el desarme cultural, en promover una ética global y en buscar un consenso fundamental sobre convicciones humanas integradoras, entre otras cosas” (Fisas, 2011, 4).

A partir de esta indicación, “la educación para la paz ha de ser también una educación para el encuentro de las individualidades, una educación para la conspiración, la cooperación, la cesión de confianza, un lugar donde aprender el manejo de nuestras potencialidades de transformación y en donde los proyectos culturales se conviertan en actividad política. El proyecto de cultura de paz, en definitiva, sólo alcanza sentido en la medida que sea un instrumento útil para movilizar a la gente, para su propia transformación y la de su entorno” (Fisas, 2011, 6).

El discurso de la cultura de paz también puede ser dispositivo para la sociedad civil, para sus conciencias y para sus posibilidades de actuación, para rebelarse, conquistar el alma y rendir cultural y espiritualmente a la violencia, redefiniendo la democracia, la urbanidad y la esfera de lo sagrado. Nos situamos por tanto ante una actitud transformadora. Existe la obligación moral de fomentar en nosotros y en los más jóvenes la capacidad de oponernos a que un sinfín de cosas parezca normal, cotidiano y aceptable en el entorno, tanto natural como social.

Esto supone siempre, y en primera instancia, una mirada hacia nuestro interior, en darnos la posibilidad de decidir y en ejercitar el derecho de pensar lo que queremos.

Vivimos en un mundo violento, en el que la cultura de la violencia impregna todas las esferas de la actividad humana: la política, la religión, el arte, el deporte, la economía, la ideología, la ciencia, la educación incluso lo simbólico, y siempre con la función de legitimar tanto la violencia directa como la estructural, y por supuesto, la guerra, buscando siempre razones y excusas para justificar el uso de la fuerza y la práctica de la destrucción, y normalmente en nombre de algo superior, ya sea un Dios o una ideología (Fisas, 2011, 7).

La violencia cultural sirve al mismo tiempo como instrumento anquilosador de la gente, para infundir miedo, manteniéndola pasiva e impotente ante al mundo, para evitar que reaccione a las cosas que la oprimen o le producen sufrimiento.

La educación para la paz, por consiguiente, ha de ser un esfuerzo capaz de contrarrestar estas tendencias y de consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás, horizontalmente, fortaleciendo el tejido social, dando confianza, seguridad y autoridad a las personas y a las sociedades, intercambiándose mutuamente, superando desconfianzas, ayudando a movilizarlas y a superar sus diferencias, asomándolas a la realidad del mundo para alcanzar una amplia comprensión que después pueda ser compartida por el mayor número posible de personas.

El reto de la educación y de la cultura de paz, por tanto, es el de dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, y con instrumentos de transformación que no impliquen la destrucción o dominación ajena, y no transmitir intransigencia, odio y exclusión, puesto que ello siempre supondrá la anulación de nuestro propio proyecto de emancipación y desarrollo.

Valenzuela et al (2005, 307) recuerda que para “la Organización de las Naciones Unidas, la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo intelectual y afectivo de las personas, sin distinción alguna, además, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones. La educación deberá enfatizar que las guerras, los propósitos de expansión, agresión y dominio, al tiempo que se emplea la fuerza, la violencia y la represión son inadmisibles, e inducirá a cada persona a comprender y asumir las obligaciones que le incumben para mantener y fortalecer la paz mundial, las actividades de lucha contra el colonialismo, el racismo, el fascismo, las ideologías que inspiren el odio nacional o racial.” Y en el marco del logro de la paz y los derechos humanos agrega “De igual forma, la educación deberá desarrollar el sentido de la responsabilidad social y fomentar cualidades, aptitudes y capacidades que lleven a los individuos a adquirir una comprensión crítica de los problemas; entender y explicar los hechos, las opiniones y las ideas (...) de acuerdo con los principios de igualdad, respeto, eliminación de los prejuicios y toda forma de injusticia.”

Se plantea así en el discurso el deseo por la construcción de un nuevo orden mundial que cobra sentido en las diferentes declaraciones y acuerdos de los países miembros de las Naciones Unidas.

La educación para la paz se avala por la UNESCO como "los valores, actitudes, comportamientos y medios de vida basados en la no violencia y en el respeto de los derechos humanos fundamentales, las libertades de todas las personas, la comprensión intercultural, la tolerancia, la solidaridad y la plena participación de hombres y mujeres" (UNESCO, 1995).

1.3.3 Consideraciones curriculares sobre educación para la paz y mediación de conflictos en la escuela secundaria

Educar para la paz y la convivencia es una intención defendida con ahínco, al menos en apariencia, por todos los sectores de la comunidad educativa. No sólo el

futuro, sino también el presente dependen de que niños, adolescentes y jóvenes aprendan a resolver sus conflictos por vías pacíficas. Por eso, es substancial que los alumnos adquieran habilidades y procedimientos para este fin y que gradualmente asuman valores que se trasladen hacia actitudes y hábitos de convivencia.

Frabboni (2007, 322) plantea “¿Es posible construir y experimentar un *proyecto paz* en la escuela? Sí es posible, A condición de que se funda con una escuela que practique una educación ético-social (y la paz es un tema ‘estelar’ suyo) desprovista de todo carácter predicatorio, preceptivo, manipulador: consciente de que los valores existenciales no son dados apriorísticamente sino que deben ser contruidos colectivamente. Sólo en esta versión la educación moral en la escuela evita cualquier forma de escolarización del alma.”

Ahora bien, educar las actitudes y los hábitos del alumnado es un proceso lento y difícil porque como señala Frabboni supone un compromiso de todos. La educación para la paz y la convivencia requiere un planteamiento sinérgico: profesores, alumnos, padres, asociaciones y, en general, la sociedad deben marcar unos objetivos comunes, consensuados y mantenidos con voluntad. Así como en la educación intelectual los profesores pueden tomar una cierta distancia respecto al contenido de su enseñanza, cuando se trata de entusiasmar al alumnado con propuestas valiosas que merezcan la pena, es imposible que se distancie del contenido educativo; es más, el educador únicamente educa en valores cuando él mismo vive y expresa con su hacer actitudes favorables a lo que pretende enseñar.

En la escuela, como escenario práctico de valores, se hace imprescindible la congruencia entre los contenidos y el modo de educar. Un punto medular para el profesor pide el adentramiento en una autocrítica sistemática con la intención de deliberar, modificar y perfeccionar sus buenas prácticas en atención a los valores e intuiciones de paz, violencia y conflicto de su discurso.

Como puntualiza Lederach (2000, 180) “hemos de prestar especial atención a las violencias sutiles e inherentes en la educación general, no sólo en cuanto a su contenido tradicional, sino, sobre todo, a su estructura, al rol y a la dinámica de la competición, que no fomenta la cooperación y el mutuo apoyo y beneficio.”

Debemos esforzarnos porque las habilidades mediacionales, como componente de la educación para la paz, concuerden con los discursos de la enseñanza, neutralizando la marginación y preferencia por alguna parte del grupo. La enseñanza de la paz puede edificarse en el conflicto, situación a la que en variados momentos todos nos hemos enfrentado. Como se ha dicho el conflicto es parte de la vida de las sociedades y como proceso puede abordarse de forma negativa, donde el castigo y la violencia sean parte de su manejo, o bien que pueda ser visto como factor positivo de cambio.

No se intenta sublimar con formulismos una visión pacifista que adoctrine al individuo prescribiendo un ideal ciudadano respaldado en el marco del respeto por la ley. La conformación de justicia y paz que difundamos entre los adolescentes deben corresponder con nuestro ideal, alejándose del abuso de poder y la idea de dominio que gana y sumisión que pierde. Los maestros, como confirma Lederach (2000, 181) “...hemos de promover una perspectiva positiva del conflicto y comprenderlo como un reto y una oportunidad, más que como un apuro que quitarnos de encima.” Las presiones curriculares para avanzar en la terminación del programa de estudios son un dilema entre abatir la exigencia programática y acabar un producto o crear posibilidades concretas en las que sea posible resolver juntos las diferencias que surjan en la cotidianidad, sin perseguir la sanción o perjuicio.

Los comportamientos expuestos y los propios valores e intereses de los alumnos contribuyen a la experimentación y desarrollo de habilidades para hablar y actuar sobre el conflicto. Es un proceso de concientización que debe proyectarse hacia los cambios deseados por el alumno en el marco escolar y que a la vez plantea el impacto de actos violentos y caminos hacia el cambio social. Muy probablemente estos acercamientos al análisis de la violencia y la paz conducirán a la revisión del

papel de las violencias instauradas en el sistema-mundo en que vivimos, relacionados con “reestructurar las injusticias, las violencias y los desequilibrios producidos por las estructuras y las formas institucionalizadas de relacionarnos a muchos niveles, que violan los derechos de gran parte de la humanidad y benefician a unos pocos (...) Por tanto, frente a la injusticia no cabe la inacción, es decir, todos tenemos la responsabilidad de hacer algo” (Lederach, 2000, 183).

La reflexión consciente por alumnos y profesores acerca del contenido real de la educación para la paz reside en ver cómo se da respuesta a cuestiones conflictivas, de qué manera las resolvemos. Por medio de la mediación se intenta que las interacciones sean más justas, menos violentas y que quienes participan adquieran desarrollen conocimientos y habilidades con ayuda de esos ejercicios positivos y responsables.

Así, el conflicto en el marco de la educación para la paz se desempeña como dispositivo transformador de la sociedad, rechazando el sistema político militar, que es el que domina y prefigura las políticas nacionales e internacionales actuales, alejado de posiciones más humanitarias y alternativas viables para un nuevo orden mundial. Las posibilidades de crear propuestas e impulsar cambios en la escuela en este rubro conllevan una tarea fundamental, y también ardua, de parte de los profesores con la ayuda que puedan materializar en sus alumnos la comprensión y la formación de opiniones del sistema hegemónico.

Esta acción pedagógica que para algunos podría visualizarse irreal, no lo es, por esto los esfuerzos apuntan hacia la concreción en el contexto. White (1999, 70) explica: “...las actividades de la educación de la paz *no* son actividades periféricas para las que debemos buscar afanosamente una justificación *ad hoc*. Tanto el tema de los estudios de la paz como los aspectos morales/políticos más prácticos de una educación de la paz ocupan un lugar central de la formación de los ciudadanos de una comunidad democrática.” El trabajo en este campo interesa a la exploración teórica y práctica de las formas idóneas de animarse en la escuela. A partir de las circunstancias que padecemos hoy en día es que la educación para la paz cobra realismo como propuesta alternativa y responsable.

La gestión de la clase tiene aspectos particularmente relevantes como el impulso de toma de conciencia sobre factores sociales, económicos, políticos susceptibles de crear conflicto y sobre los que es posible apreciar y valerse de soluciones alternativas en el trabajo cooperativo entre alumnos y profesores.

Autores como Burnley (1999, 76) coinciden en que “En todas las áreas del *currículum* formal hay un lugar para el estudio del conflicto. Su propósito debe ser suscitar una conciencia de los diferentes niveles de conflicto: personal, interpersonal, comunidad/grupo, nacional y global: comprender el significado del medio de comunicación como factor implicado y estimular el pensamiento crítico sobre los conflictos reales”. Se busca crear situaciones cercanas a su existencia en casa, en la escuela y la comunidad donde se indague y problematice sobre los orígenes de los conflictos y sus relaciones con los procesos de elección y toma de decisiones. La reflexión crítica puede vincularse con el análisis de las estructuras existentes y las injusticias y niveles de desigualdad en contextos reales, ya sea observados o experimentados personalmente.

Con respecto al currículum actual de la educación secundaria, cuya última reforma se dio en 2006, encontramos algunas temáticas que armonizan con la educación de paz y para el conflicto, las cuales se incluyen en los cursos de Formación Cívica y Ética I y II.

En los incisos e y f del plan de estudios de 2006 (SEP, 2006, 10) se contemplan como rasgos deseables del egresado de educación básica que el alumno: “Conoce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, los pone en práctica, al analizar situaciones y tomar decisiones con responsabilidad y apego a la ley” y “Reconoce y valora distintas prácticas y procesos culturales. Contribuye a la convivencia respetuosa...” El planteamiento teórico se aprecia en un discurso oficial, cercano a la visión institucional y cubre algunos de los requerimientos que un adolescente necesita en la definición de su personalidad ciudadana y propensa a formas de convivencia diversas.

El contenido transversal de formación en valores se externa en el caso de la regulación de la convivencia escolar en el reconocimiento de “Las formas en que se resuelven conflictos entre los integrantes de la escuela, ya sea entre alumnos, o entre éstos y los docentes, los prefectos, el personal administrativo y las autoridades escolares.” (Plan de estudios, SEP, 2006, 22) Se observa la identificación de una necesidad a acordar por los docentes para conseguir niveles crecientes de coherencia, en pos de una formación integral en la escuela. No obstante, se omiten puntos de referencia que den explicación de las variadas “formas en que se resuelven los conflictos” y sus posibles vías de atención.

El análisis de los programas de estudio de esta asignatura que es en la que se abordan con cierta profundidad tópicos como libertad, paz, violencia, dignidad, entre otros, muestra connotaciones restrictivas en el tratamiento de estos puntos medulares para la formación de los adolescentes.

Particularmente, en segundo grado del bloque uno La formación cívica y ética en el desarrollo social y personal, con el tema “La moral se construye con los demás”, y los subtemas “4.1. Las perspectivas, los intereses y los sentimientos de los demás. Aspectos compartidos, diferencias y conflictos.” y “4.2. Consideración de los demás en la reflexión ética. Importancia de la empatía y el diálogo como vías para el desarrollo moral” (Programa de estudios, SEP, 2006, 33) se plantean como aprendizajes esperados: “Asumir, como criterio para el ejercicio de su libertad, el respeto a la dignidad humana” y “Formular medidas para autoregular la propia conducta, mediante el análisis y la discusión de casos en los que la aplicación de normas morales o jurídicas generan conflictos” (Programa de estudios, SEP, 2006, 34).

Si bien se ven expresadas con claridad las expectativas de lo que el profesor debe considerar como aprendizaje en sus alumnos, no se plantea con suficiencia en la sección de comentarios y sugerencias didácticas una pauta o soporte que permita al alumno adentrarse en la comprensión de situaciones colectivas como la búsqueda del consenso, el respeto a la diferencia, el pluralismo y disposición al

diálogo. El fondo de las temáticas no permea como una constante la reflexión crítica para tocar desde una perspectiva real la convivencia y sus impedimentos.

A su vez, en el bloque III La dimensión cívica y ética de la convivencia encontramos como propósitos: “En este bloque los alumnos: Analizarán el lugar que confieren a otras personas y grupos en sus decisiones y acciones morales. Analizarán las ventajas y los problemas de la convivencia en sociedades multiculturales y la conformación de una perspectiva cívica y ética en la resolución no violenta de conflictos. Reconocerán la importancia de la reflexión ética y la acción moral en la construcción de una vida personal y social basada en valores y normas que regulen la convivencia” (Programa de estudios, SEP, 2006, 39).

En estas temáticas encontramos una mayor pertinencia de las nociones necesarias para reconocer la existencia del conflicto en la realidad cotidiana de la vida de los alumnos, donde se denotan aspectos de la convivencia que es importante que el profesor aborde con los alumnos como son el conocimiento mutuo, la cooperación, la creatividad y el trabajo.

Se reconoce, lo que se juzga muy acertado, al conflicto como elemento inherente a la convivencia y su vinculación con relaciones de autoridad, fuerza, influencia y poder entre personas y grupos. Sería necesario que ante situaciones prácticas experimentadas por los adolescentes se diera un espacio para compartir y reflexionar con respecto a la perspectiva de los adolescentes ante las figuras de autoridad.

Respecto a la dosificación temática de tercer grado, el curso de Formación Cívica y Ética II recupera aspectos centrales en la dimensión humana concebida fundamentalmente en dos ejes de la educación para la paz: aprender a vivir juntos y aprender a ser.

De manera específica, en este segundo curso en el bloque uno, como parte del tema Individuos y grupo en un espacio compartido, se coloca en primer término el subtema Capacidades para la comunicación y el diálogo en la resolución de

problemas comunes. Características y retos para la convivencia en el marco de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Interrelaciones en un mundo estrechamente entrelazado.” (Programa de estudios, SEP, 2006, 53) que pretende ennoblecer el carácter de la legalidad y sus instituciones como única forma de acceso a sociedades democráticas. Se distingue insuficiente el espacio de discusión para explicarse las contradicciones del sistema de vida político y económico que se vive en la actualidad.

De la misma forma, en el bloque dos: Pensar, decidir y actuar para el futuro se expresa como uno de los cuatro propósitos: “Reconocerán los rasgos de la ciudadanía democrática que promueven la participación ante situaciones que afectan el bienestar colectivo: búsqueda de consensos, respeto a las diferencias, pluralismo, convivencia en la diversidad y disposición al diálogo” (Programa de estudios, SEP, 2006, 57) que evoca lo tocante a los principios de la educación para la paz en un ambiente abierto e incluyente. Se observa una oportunidad en el currículo para la sensibilización del trabajo con disposición al diálogo, a la escucha activa, a la empatía y la comprensión de la perspectiva de otras personas y al derecho de logro de acuerdos y disensos.

En concordancia con los principios de educación para la paz propuestos por la UNESCO se contiene: “2.4. La pluralidad como coexistencia pacífica de ideas. Corresponsabilidad en las decisiones que afectan a todos. La solidaridad como compromiso social y político con situaciones que afectan a las comunidades, a las naciones y a la humanidad”.

Estos contenidos en la programación del curso son pertinentes con el entendimiento de significados que se estima indispensable que los alumnos conozcan y desarrollen. Los mecanismos y procedimientos que den soporte a la propuesta de educación de paz y mediación de conflictos aparecen limitados y requieren de un amplio compromiso del docente y alumno en la construcción de estrategias para enseñar y aprender en realidad estas temáticas.

En su conjunto, los programas de estudio distan de dar contestación a discusiones que, en los procesos educativos dentro de la escuela y fuera de ella, permitan conformar una perspectiva amplia expresada en las acciones de la ciudadanía y construcción de una sociedad más justa y con alternativas de vida. La visión de la escuela por la dignidad humana se distingue aún lejana.

1.3.4 Los ejes de la educación para la paz

En informes que la UNESCO realiza relativos a las dinámicas culturales que se producen en el mundo, Jacques Delors (1996) asentaba que “la educación tiene la misión de capacitar a cada uno de nosotros sin excepciones en desarrollar todos sus talentos al máximo y a realizar su potencial creativo, incluyendo la responsabilidad de sus propias vidas y el cumplimiento de los objetivos personales”. En el informe mencionado, Delors señalaba que la educación ha de organizarse alrededor de cuatro aprendizajes, que serán los pilares del conocimiento a lo largo de la vida de cada individuo, y que pueden considerarse también los cuatro ejes de la educación para la paz:

- 1) aprender a conocer, esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión.
- 2) aprender a hacer, para poder actuar sobre el entorno.
- 3) aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- 4) aprender a ser, progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores. Jacques Delors asentaba que la educación tiene la misión de capacitar a cada uno de nosotros, sin excepciones, para desarrollar todos nuestros talentos al máximo y para realizar su potencial creativo, incluyendo la responsabilidad de las propias vidas y el cumplimiento de los objetivos personales.

Como actitudes que contribuyen a ser un constructor de la paz se reconocen:

1. Capacidad de arriesgarse a intentar nuevas alternativas.
2. Apertura al cambio.
3. Constante revisión de sus relaciones con sus alumnos y colegas.
4. Capacidad de escucha.
5. Ánimo y entusiasmo.
6. Buen humor.
7. Interés de ver los problemas desde distintas perspectivas.
8. Tolerancia y paciencia.
9. Respeto por las diferencias.
10. Promoción de espacios de confianza.
11. Apertura a las críticas.
12. Concesión de participación y libre expresión al grupo.

1.3.5 La educación para la paz en México

Una propuesta construida en la sociedad para promover la formación en valores que ha destacado en América Latina y particularmente en México, es la de la educación para la paz. Este enfoque además de otros como son el de educación para los derechos humanos, el de medio ambiente, para la democracia, para la moral, y algunos más resultados de combinaciones, da consistencia a aspectos axiológicos inscritos en la educación actual.

En nuestro país estas visiones se han impulsado con diversos intereses y recursos desde instituciones que en su mayoría se establecen como organismos no gubernamentales. Bonifacio Barba analiza la presencia de los valores y de la participación social en la formación escolar del siglo XX. Como parte de esto recapitula los aspectos más elevados del estudio de la educación como formación en valores, recuperando algunas propuestas sustentadas en experiencias nacionales e internacionales.

Entre ellas explica que “a partir de una propuesta de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas y por convenio con la Universidad Autónoma de Aguascalientes se inició en esta ciudad un proyecto de formación para maestros de educación primaria con el propósito de capacitarlos para educar en valores por medio del enfoque de la paz y los derechos humanos” Barba (1998, 266).

En la actualidad, el proyecto de Educación en los valores de la paz y los derechos humanos de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas, cuenta con tres grupos de trabajo. Uno en Aguascalientes, coordinado por la Universidad Autónoma y el Instituto de Educación del estado; otro en Chiapas, en coordinación con la Secretaría de Educación del Estado y Servicios Educativos para Chiapas; y un tercero, en el Distrito Federal.

Es clara la incidencia de las políticas educativas mexicanas en las prácticas que se han desarrollado en distintos niveles educativos basadas en los cimientos teóricos y pedagógicos y orientaciones valorales de la educación para la paz y los derechos humanos.

Con respecto al cercano y cada vez más preocupante tema de la violencia que se vive en la escuela González (2011, 60) aporta que “desde mediados de los años noventa, hasta la actualidad, se han ido conformando cuatro ejes de atención estratégica a la violencia escolar: los centrados en las adicciones y su relación con los delitos; los de seguridad escolar; los de resolución pacífica de conflictos y educación para la paz; los de formación ciudadana y cultura de la legalidad.” Se confirma la vinculación entre las principales problemáticas que aquejan a los establecimientos escolares y la homologación en las microcomunidades de las expresiones destructivas conformadas histórica y políticamente y su aparición gradual en nuestra sociedad.

Recientemente, en el Distrito Federal impulsado por UNICEF junto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) de la Ciudad de México y la organización civil Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM), se ha puesto en práctica en los niveles de educación básica el programa *Contra la violencia eduquemos para*

la paz por ti, por mí y por todo el mundo, que tiene como propósito construir alternativas educativas, y “explorar y probar nuevas estrategias educativas, con la finalidad de promover que los adolescentes sean capaces de establecer relaciones de respeto, tolerancia y solidaridad entre ellos, pero al mismo tiempo con las personas adultas, y logren, asimismo, enfrentar con éxito los desafíos que se le presenten en su vida” (Valenzuela, 2005, 9).

Este programa en la actualidad se lleva a cabo en seiscientos ochenta y cinco escuelas de educación básica como son centros de desarrollo infantil, jardines de niños, escuelas primarias, escuelas secundarias, escuelas de educación especial y escuelas de educación para adultos; aplicado por maestras y maestros que hacen la función de promotores al trabajar con los docentes y madres y padres de familia. El trabajo se realiza apoyado en una carpeta donde aparecen actividades para docentes, niños y niñas y madres y padres de familia que pretenden desarrollar las llamadas competencias psicosociales.

Aunque anteriormente este curso se impartía de forma gratuita para los profesores de educación básica en los Centros de Maestros, hoy tiene un costo de \$ 1,770.00. La Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico ofrece la cantidad de \$ 1,000.00 a trescientos docentes adscritos en escuelas oficiales de educación básica en el Distrito Federal, por lo que los interesados aportan el monto de \$ 770.00 lo que incluye la carpeta didáctica y cuarenta horas de capacitación. La nueva política restringe notablemente las oportunidades de que en la escuela pública se conozca y trabaje el programa en beneficio de los alumnos de educación secundaria.

Acciones como éstas limitan la libertad humana. La libertad se ejerce cuando nos acordamos del pasado y también cuando nos proyectamos hacia el futuro. En el próximo apartado se analizarán procesos históricos y sociales que dan lugar a la expansión de formas de vida en el escenario escolar y el contexto de la institución estudiada para adentrarnos en su historia.

2. La dinámica del conflicto y sus actores: la escuela secundaria

Capítulo 2. La dinámica del conflicto y sus actores: la escuela secundaria

En este capítulo se explican aspectos del contexto y ambiente socioeconómico de la comunidad y escuela donde se realizó la investigación, se describe el método y proceso de selección de los informantes y del lugar, el proceso de negociación y acceso al campo de estudio, los escenarios, los informantes y el nivel de interacción y relación con los participantes.



Aspecto de las afueras del plantel.

El propósito de este apartado es explicar las características de la delimitación donde se efectuó la intervención pedagógica sobre mediación de conflictos en la escuela secundaria. El estudio se llevó a cabo en la Ciudad de México, en la demarcación delegacional Venustiano Carranza. Para ello, se muestran aspectos históricos y sociales de la colonia Merced Balbuena, localidad en que se encuentra el centro escolar estudiado: el plantel de secundaria número 116 “Francisco Zarco” clave 09DES0116X, turno vespertino.



Explanada de la escuela.

2. 1 Bosquejo histórico del barrio de la merced

Conocer el origen de un lugar, implica rastrear sus antecedentes históricos para develar las causas que provocaron el desenvolvimiento de determinados acontecimientos en un tiempo y modo determinado. Esos hechos se consideran históricos, porque en algo cambiaron la vida de la sociedad en la que se produjeron y nos dan acceso a las circunstancias previas, ayudándonos a comprender o valorar hechos posteriores, el por qué de los fenómenos.

Para estudiar el origen de la comunidad que hoy ocupa la Delegación Venustiano Carranza, se decidió consultar a A. García, (1985) con *El libro de mis recuerdos*, México, Porrúa; E. Valencia, (1965) por su libro *La merced. Estudio ecológico de una zona de la Ciudad de México*, México, INAH, a M. R. Yoma, et al (1990) con su obra *Dos mercados en la historia de la ciudad de México: El Volador y La Merced*, México, INAH y finalmente, el sitio de la red de la delegación Venustiano Carranza del Gobierno de la Ciudad de México, quienes nos remiten al periodo anterior a la llegada de los españoles, para reconocer el territorio como una zona de intercambio comercial intenso.

Era entonces el espacio obligado para el desembarque de las frutas y legumbres procedentes de Texcoco, Chalco y Xochimilco, a través de la extensa red de canales de la ciudad. Con el paso de los años, ello daría origen a uno de los mercados más populares de la ciudad: La Merced. Hoy, esa área concentra más mercados que ninguna otra zona conocida en el mundo.

Las crónicas de Hernán Cortés y Bernal Díaz del Castillo que se refieren a los aztecas, en el siglo XIV, citan que tras haber prestado sus servicios como guerreros al señor de Culhuacán, éste les permitió asentarse en Mexicaltzingo, sitio que aún conserva su nombre prehispánico y está localizado en el cruce de las calzadas de La Viga y Ermita Iztapalapa. Se cree que durante la permanencia de los aztecas dio a luz una de las señoras principales, por lo que se conoció al islote como Mixiuhtlán o lugar del parto, donde permanecieron algún tiempo, para de ahí dirigirse a su destino final: Tenochtitlán, donde llegaron en el año de 1325.

Hace nueve siglos, el área que ahora ocupa el mercado de La Merced y sus alrededores fue casi en su totalidad una zona lacustre. A partir de la fundación de Tenochtitlan, empezó a ser rellenada por los pobladores al construir chinampas o islotes artificiales, destinados principalmente a la agricultura, pero también a la construcción de casas y templos. Al iniciarse el siglo XVI, en pleno auge del imperio mexica, esa zona constituía el extremo oriente de su capital: Tenochtitlan donde las tierras de cultivo circundadas por canales, conformaban una zona de transición entre lago y ciudad.

A partir del siglo XVI, Tenochtitlán, asiento del poder político de los aztecas, vivió su periodo de mayor esplendor. Numerosos productos llegaban por vía lacustre procedentes de Chalco, Xochimilco, Iztapalapa y Texcoco. De este último, las embarcaciones cruzaban el lago salobre y seguían su ruta, a la que servía como punto de orientación y referencia una elevación, cuyo perfil destacaba en el lago: el cerro de Tepet Cerro del Peñón o el Peñón de los Baños.

Durante esa época, el cerro fue un lugar de recreo y recuperación de los emperadores aztecas, dados los poderes curativos de sus aguas que contienen calcio, magnesio, sodio y potasio, y su temperatura llega hasta los 45 grados centígrados. Durante el predominio azteca, la mayor parte de lo que actualmente es el territorio de la Delegación Venustiano Carranza estaba bañado por el lago de Texcoco, y solamente una pequeña porción del lado oriente de Tenochtitlán contaba con embarcaderos y canales que se comunicaban con la ciudad.

Tras la conquista y destrucción de México Tenochtitlan, Hernán Cortés decidió aprovechar los islotes construidos por los mexicas para fundar la nueva capital. El trazo de esta corrió a cargo de Alonso García Bravo en el año de 1524 y alcanzaba, hasta lo que es ahora la Avenida Circunvalación, al oriente, donde casi sólo había campos de cultivo rodeados por caseríos, entre los cuales se encontraba el pueblo nombrado La Candelaria de los Patos.

En los terrenos donde ahora están el templo y la garita de San Lázaro se erigió la primera construcción española de la ciudad de México: la fortaleza de Las

Atarazanas. Ahí se guardaron las armas y los trece bergantines que habían sido utilizados para el sitio de Tenochtitlan. Al desaparecer la amenaza de una invasión indígena, el fuerte fue demolido y en sus terrenos se construyó, en 1572, el hospital de leprosos de San Lázaro.

También se fundaron el convento y la iglesia de La Merced. En el barrio de San Lázaro, se inició la construcción de la iglesia de La Soledad de la Santa Cruz, a cargo de los monjes agustinos. Este templo se transformó entre 1750 y 1789, a fin de darle mayor amplitud, con tres naves sostenidas por sólidas pilastras, además del altar mayor del presbiterio; hoy día este recinto constituye una referencia obligada al hablar de la arquitectura religiosa de estilo neoclásico que se halla en México. Aunque se ha intentado que adquiriera un carácter turístico la iglesia tiene como visitantes asiduos a mujeres de esta zona.

La plazuela o cuadrante de la Soledad, parroquia de la Soledad de la Santa Cruz tiene su historia. Asentada entre la calle de la Soledad, entre las calles de Rosario y San Simón, el hermoso templo de la Soledad se construyó al oriente de la ciudad, antes su límite. Por 1533 fue construida una ermita en un callejón que servía de desembarcadero conocido como Coltzingo, un llano donde, rodeado por la laguna, convergían varios canales que se dirigían a diversos rumbos.

El canal principal corría de norte a sur y por él circulaban canoas que transportaban verduras, frutas, flores y artículos de primera necesidad hacia el barrio más poblado que ha tenido la ciudad. Ahí, una vez que se cegó el canal se levantó precisamente la Plaza de la Soledad, que hoy se mantiene como un espacio recreativo y de concurrencia religiosa para la comunidad de La merced. Esta iglesia inició su construcción a fines del siglo XVI y en 1750 se le agregó el nombre de La Soledad por un supuesto milagro que hizo la imagen de la virgen que ahí se venera.

Al sur de esta iglesia se levantó el templo de San Jeronimito, en el barrio de La Candelaria de los Patos, cuyo nombre se debe a que llegaban, desde la época precortesiana hasta la colonial, bandadas de patos silvestres.

En el siglo XVIII, los canales se volvieron famosos y populares, principalmente los de Jamaica y el de La Viga, el cual entraba a la ciudad de México de sur a norte, rumbo al antiguo convento de La Merced. Conforme se acercaba a la ciudad, se estrechaba considerablemente y para atravesarlo existían puentes, entre los que destacaba el de Roldán.

El comercio, a lo largo de este canal, ejerció influencia importante en el desarrollo de la actividad, porque los productos que se comercializaban no solamente se adquirían para la ciudad, sino que llegaban a lugares ribereños del lago, aprovechándose las trajineras y canoas que se encontraban en los embarcaderos.

Durante el periodo del México independiente, el actual territorio de la delegación Venustiano Carranza quedó dentro del Distrito Federal, creado en 1824. Para mediados de siglo, sus límites llegaban por el lado oriente, hasta el Peñón Viejo y las inmediaciones de las aguas del lago de Texcoco.

Como territorio de gran contenido histórico, la delegación Venustiano Carranza es una alusión colmada de connotaciones históricas. Pese a ser una delegación creada hace más de tres décadas, cada rincón de su geografía tiene sucesos significativos que resguarda, algunos que aquí se ha intentado mostrar. Una breve historia local de una de las demarcaciones que componen el Distrito Federal.

2.2 La expresión cotidiana de la cultura de la merced: el presente

El inicio de la década de 1970 marcó el nacimiento de la delegación Venustiano Carranza como tal. El 29 de diciembre de 1970, se publicó el decreto de la nueva Ley Orgánica del Departamento del Distrito Federal, mediante el cual se crearon cuatro nuevas delegaciones, adicionales a las doce ya existentes: Benito Juárez, Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo y Venustiano Carranza. Así, por decreto se dio origen a uno de los conjuntos de colonias más ricos en historia e intercambio comercial.

La demarcación de Venustiano Carranza ofrece a todos la oportunidad de recorrer sitios considerados por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) como patrimonio cultural de la humanidad, en parte porque la cuarta parte del Centro Histórico de la ciudad se encuentra en esta jurisdicción. Cuenta con una superficie de 33.42 km², lo que representa el 2.24% de la superficie total del Distrito Federal. La elevación máxima de esta entidad está representada por el cerro Peñón de los Baños, que cuenta con una altura de 2,290 metros sobre el nivel del mar. La delegación cuenta con un total de 80 colonias, conformadas a su vez por 3,220 manzanas.

De entre este complejo, destaca un espacio único: La merced, una plaza inmensa de encuentro social, histórico y económico donde han surgido anécdotas, historias míticas y acontecimientos únicos como puede leerse en *Por los rumbos de La merced*, publicado en 1990 por el gobierno del Distrito Federal. La Merced es uno de esos sitios que parecen tener un signo, desde la época prehispánica hasta nuestros días, ha alojado una gran actividad comercial cuya vitalidad persiste.

El mercado de La Merced inició sus funciones a la intemperie en 1861; su construcción se terminó en 1880. Se le hizo demoler en 1957, cuando se inauguró el conjunto comercial ubicado sobre Anillo de Circunvalación. Así, el antiguo mercado de La Merced, que le dio nombre al barrio, estaba entre las actuales calles de República de Uruguay (antes Puerta falsa de La merced), Jesús María (Estampa de La merced) y Talavera (Puente de La merced). Este segmento del Centro Histórico hoy oscila entre los extremos del valor: execrable y admirable.

La merced es mucho más que intentos de remozar una parte naturalmente descuidada de la ciudad, como el plan de rescate urbano generado en 1991, representa una señal de la identidad de la Ciudad de México. Es un barrio que férreamente combate día a día, primero, por sobrevivir y después por transformarse fisonómicamente. Ir a La Merced siempre ha tenido un encanto particular, ya Antonio García Cubas (1904, 108) describió en *El libro de mis recuerdos*, en 1904: "Entre las nueve y diez de la mañana, hora en que el sol (...) empezaba a bañar con sus ardorosos rayos la famosa y sucia calle de Roldán, las

familias abandonaban el canal (...) bien abastecidas de flores y no pocas, además, de hortaliza y de legumbres”.

De sus habitantes podría decirse que ejemplifican lo que quizá sea un fenómeno social creciente en las ciudades de Latinoamérica: el regionalismo urbano. Son de allí y no pretenden ser de ningún otro sitio; ahí nacieron y sus vidas no son fáciles pero ahí yacerán. Tan intensa es la vida de La merced, un diluvio de imágenes, una composición de personajes salidos de fastuosos escenarios como la Corte de los milagros, trasladada por ejemplo en la exuberancia del barroco de San Lázaro, o en el derroche de lujo del renacimiento de la Soledad.

Se dice que en algún tiempo alojó a la sociedad más rica de la periferia, de un proyecto residencial, pasó a ser una colonia popular, punto de reunión de un segmento importante de comerciantes de todo el país. En sus inicios estaba constituida por grandes vecindades y canales que músicos de cuerda recorrían en trajineras para alegrar la vida a los pobladores.

La Merced, desde que la construyeron, ha sido una oferta. Se ofrece comercio, a cambio de espacio. Se ofrece cultura a cambio de pensamiento. Se ofrece luz y se ofrece sombra: té para la bilis y yerbas para el amor; cancioneros antiguos y canciones nuevas; novenarios a San Antonio y hoteles de noche. Junto al color de las nieves, el olor de las colaciones. Junto al chillar de las fritangas, el vaivén de las piñatas. Todo junto al multicolor de sus mercados.

El barrio comercial de La merced es ejemplo de riqueza cultural y solidez histórica, zona que evoca de manera natural la actividad de compra y venta del México antiguo. La merced, principal centro comercial minorista de alimentos tradicionales, junto a la Central de Abastos, mercado al mayoreo, recoge la vieja tradición del famoso tianguis de Tlatelolco. Los cambios que ha experimentado conformaron un mercado singular que conserva sus características actuales a partir de su última inauguración ocurrida en 1957; también se le conoce desde entonces como el mercado de las naves.

La merced, la “Meche”, como orgullosamente le llaman sus moradores, es espacio de tradiciones y marco de crónicas de los vestigios de esta parte de la ciudad, con viejos monumentos y calles históricas que el desuso de la memoria ha dejado en innegable deterioro, obras y construcciones que el barrio considera de enorme valía para su identidad y arraigo comunal y personal. El área que rodea el mercado también es conocida por la prostitución flagrante que ocurre a cualquier hora del día y de noche

Así es como por este lado de la Ciudad de México se busca y rastrea en el pasado las mejores señas de identidad de un barrio, el de La merced, que por ignorancia, desinterés o arrogancia ha perdido o ha olvidado parte de su patrimonio histórico.

Cercano a este conjunto, justo enfrente se encuentra otro de los mercados con mayor arraigo no sólo en la delegación sino en toda la ciudad: el mercado Sonora. Fue inaugurado por el presidente Adolfo Ruiz Cortines el 23 de septiembre de 1957. El mercado Sonora se encuentra a dos cuadras de la escuela secundaria de estudio, localizado sobre la Avenida Fray Servando Teresa de Mier, número 419 en la colonia Merced Balbuena, delegación Venustiano Carranza, entre las calles San Nicolás, Canal y la Viga, a espaldas de la estación central de bomberos.

Estos dos mercados de abasto, de los más tradicionales de México, compartían instalaciones, ya que en su origen el Sonora fue conocido como “Merced Baños” debido a que en éste se resguardaban regaderas y sanitarios al servicio de los comerciantes de la zona que formaban parte del complejo comercial de La Merced. El Sonora tomó su nombre por la cercanía que guardaba con el cine del mismo nombre, hoy convertido en tienda de autoservicio.

Entrar al singular mercado de Sonora significa sumergirse en un espacio de magia, esperanzas, deseos y anhelos tejidos entre murmullos, pasos, risas y pregones de vendedores. Al igual que el de La merced, el mercado Sonora remite a la tradición de los mercados prehispánicos, la vieja tradición de los mercados antes de la conquista nos remite a experiencias ya olvidadas y evoca en nosotros un México que poco a poco vamos perdiendo.

Fundados hace cerca de cuarenta años, ambos mercados iniciaron su actividad al mismo tiempo que el mercado de Jamaica, que si bien no se integra al núcleo del complejo Merced-Sonora, sí comparte su historia y tradición comercial.

A lo largo de todos estos años han cumplido una función primordial en la vida de nuestra ciudad: generar empleos, compra y venta de alimentación, recreación, acceso al comercio para casi todos.

Este espacio, hoy avasallado por el ambulante, ha sufrido una serie de adaptaciones y construcción de anexos hasta conformar once pasillos distribuidos en una nave mayor que corresponde al “Mercado Merced Sonora 107” y una nave menor, “Mercado Sonora Anexo 108”. En la primera se pueden encontrar artículos decorativos para bodas, cumpleaños, primeras comuniones, de temporada y juguetes. La segunda sección es la que goza de más fama por vender artículos para rituales como imágenes de santos, artículos para limpias, pócimas para atraer el amor y plantas medicinales.

Esta parte del mercado Sonora fue testigo de la consolidación del auge del culto a la Santa Muerte, cuyos poderes se invocaron para resarcir los efectos de la crisis económica que afectó a México en 1994. Se realizan ritos de magia negra y de magia blanca. Es aquí donde también se pueden apalabrar servicios de limpias o lectura de cartas, de cigarro, de huevo, de gallina negra, de mano. La sección también es famosa por ofrecer a la venta animales exóticos, práctica comercial que ha generado molestia en algunos sectores debido a las malas condiciones en que se mantiene a los animales, así como el contrabando de huevos de tortuga para supuestos efectos afrodisíacos. Sin duda, el mercado Sonora forma parte del surrealismo, a veces frecuente, de la Ciudad de México.

Atrae, como parte de los hábitos heredados por generaciones, que tanto la actividad comercial como los mismos comerciantes surgen de una tradición que se transmite de padres a hijos y de patronos a empleados, en un recinto social de práctica cotidiana de ensayos y errores, ya que no existe ninguna carrera que

capacite en la enseñanza del comercio, y aunque existen facultades universitarias que imparten carreras comerciales, ninguna enseña al comerciante a serlo.

Es incuestionable la permeabilidad en las formas de trabajo y carácter que desarrollan los comerciantes en su defensa con rasgos de astucia, sagacidad y hasta propensión a la agresión ante provocaciones, en aras de la defensa de su sustento diario y estatus ante la comunidad. Propensión que se filtra a las manifestaciones de los estudiantes adolescentes que descienden de este gremio y que son susceptibles de trastocar el ambiente normativo que suele imponerse en la escuela, rompiendo la norma establecida y generando discrepancias suficientes para que el conflicto salga a la luz, ahí en la cotidianidad.

2.3 Francisco Zarco: una escuela en La Merced

De acuerdo con Elliott (1978), cuando un agente externo se integra a una comunidad determinada suelen presentarse diferencias con los profesores. En el caso particular se detectaron indicadores favorables para el investigador, al ser parte de este tejido escolar como un agente más del medio. Compartir el conocimiento del quehacer docente del mismo nivel educativo, como es este caso, da la pauta para un adentramiento más auténtico de los principios y restricciones de la profesión. Es oportuno acotar que previamente se ha tenido acceso a este contexto educativo formal, al efectuar durante varios meses prácticas profesionales en esta comunidad. Es por ello que algunos miembros de la institución escolar recuerdan esa experiencia y claramente les es familiar el acercamiento e interés por permanecer y asistir a la mejora de la escuela.

Algunas razones que justifican la elección y la realización de la investigación en la escuela secundaria pública “Francisco Zarco” de turno vespertino, fueron dos. Primero, su peculiar ubicación a las orillas del sector de La merced y confluir poblaciones diversas. Observándose un ambiente tradicionalmente conflictivo que si bien no presenta situaciones constantes de alta inseguridad y violencia física en su interior, sí presenta conflictos escolares a causa de las relaciones y

comunicación expresadas como agresiones verbales, insultos, desvalorizaciones, malos entendidos, rumores y confusiones. Se manifiestan también conflictos por desacuerdos en forma de realizar trabajos o tareas y finalmente, situaciones donde los valores no se encuentran en el mismo nivel de jerarquía para los integrantes de la comunidad dando como resultado confrontaciones. Es entonces interesante y necesario analizar las acciones humanas y las situaciones sociales que experimentan los profesores, ya sea con necesidades de cambio, contingentes o que requieren respuesta práctica, prescriptivas. (Elliott, 1978, 24)

Segundo, debido a las facilidades para el acceso al plantel por parte del director, recogida de datos e implementación de la propuesta de intervención durante el periodo del 1 de febrero y hasta el 30 de diciembre de 2011.

En una entrevista previa se plantearon al director de la secundaria los objetivos y las características de la investigación con la intención de recoger las preocupaciones y carencias de alumnos y profesores y, con base en este diagnóstico, intervenir con una propuesta pedagógica en beneficio de la comunidad de la escuela. El director se mostró dispuesto a permitir la visita a la escuela dos y tres veces por semana en horarios variados.

Indagar sobre el origen de esta escuela, reportó que en sus inicios, a fines de la década de 1960, tuvo dieciocho grupos, seis por grado y con casi cincuenta alumnos en cada grupo. De acuerdo con el personal administrativo fundador, el plantel surgió para atender a hijos de voceadores únicamente; sin embargo más adelante se abrió a todo público, ya que la población escolar descendió a causa de la apertura de nuevas secundarias en la zona. También se identificó una placa conmemorativa que señala como fecha de su fundación el 4 de septiembre de 1969 y agradece a su precursora, profesora Carmen Aduna Tangassi, cuyo nombre lleva la biblioteca, su apoyo en la dirección del plantel. No se hallaron más referencias sobre el momento específico de la creación del plantel.

El impacto socioeconómico en la escuela provocado por la cercanía de la zona comercial de La Merced es evidente. Al ser un medio de procedencia comercial,

no trasciende el impulso dado a programas de fomento cultural, ya que no se cuenta con ningún museo ni casa de cultura. En la misma forma, buena parte de la población se desempeña en el comercio en los mercados. El contexto ofrece pocas posibilidades para el recreo y la cultura, mientras se aproxima especialmente a actividades comerciales.

2.4 Infraestructura y servicios

La escuela se encuentra en un contexto urbano, en la colonia Merced Balbuena y rodeada de colonias como 10 de mayo, Centro, Morelos, Candelaria de los patos, El parque y Aeronáutica militar. Cuenta con servicios de agua potable, luz eléctrica, pavimentado, recolección de basura, línea telefónica y con acceso a internet.

A sus alrededores se encuentra el parque "Periodistas Ilustres", edificios habitacionales, una iglesia, un hotel de paso, un centro de salud, un deportivo, la estación Fray Servando del metro a una cuadra y la zona comercial de La merced y el mercado Sonora a dos, un poco adelante se encuentra la Cámara de diputados. Estos edificios y funciones representan un medio particular, urbano y complejo en el que confluyen desigualdades económicas, sociales y culturales representativas de toda la ciudad que confluyen en la institución escolar, donde hoy se sitúan enormes demandas de un mundo inserto en constantes conversiones.

La escuela muestra una fachada con pintura desprendida y área verde pequeña con plantas crecidas se muestra al exterior, una manta que dice "Seguimos trabajando" con la intención de captar alumnos de nuevo ingreso y un letrero descolorido del gobierno federal que anuncia que en esa escuela se realizan obras de mejoramiento, las cuales no he podido constatar al interior.



Frente de la escuela.

La escuela se incorporó en 2007 al programa federal de la SEP “Escuelas de calidad” obteniendo recursos económicos desde entonces.

El edificio principal cuenta con cuatro niveles, de los que se usan dos únicamente. En estos se ubican las aulas de clase, un aula de música y los laboratorios de ciencias. Los espacios no cuentan con mantenimiento básico, las aulas no parecen contar con limpieza regular; vidrios estrellados, rotos, garabateados; mesa bancos de plástico también con mensajes de los alumnos, algunas sillas sin respaldo; los sanitarios aunque tienen agua corriente, están sucios, no cuentan con papel ni jabón.

En la construcción que se encuentra del lado izquierdo del vestíbulo, se cuenta en planta baja con las oficinas administrativas, el reloj para registro de asistencia de los docentes y administrativos, la dirección, sala de profesores, oficinas de orientación y trabajo social, una biblioteca cerrada todo el tiempo y sanitarios para profesores; en planta alta un aula digital equipada con veinte computadoras y con acceso a la red a la que algunos profesores asisten para revisar su correo, impartir su clase y elaborar trabajos personales, la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), oficina que atiende alumnos con bajo rendimiento escolar y un servicio médico abierto media jornada.

Por el lado oriente, como se puede distinguir en el siguiente plano, encontramos cuatro espacios bastante amplios a modo de talleres de productos alimenticios, dibujo técnico, electrotecnia y laboratorios de física y química. Al fondo, en el costado derecho se cuenta con un pequeño auditorio donde se llevan a cabo algunos eventos como el festival de día de las madres, enseguida hay espacios de talleres y la contraloría. Detrás del edificio principal se ubican dos canchas deportivas de basquetbol y algunos árboles. Al costado izquierdo, en las orillas del terreno se halla un área verde de acceso restringido, la cooperativa escolar y los bebederos.

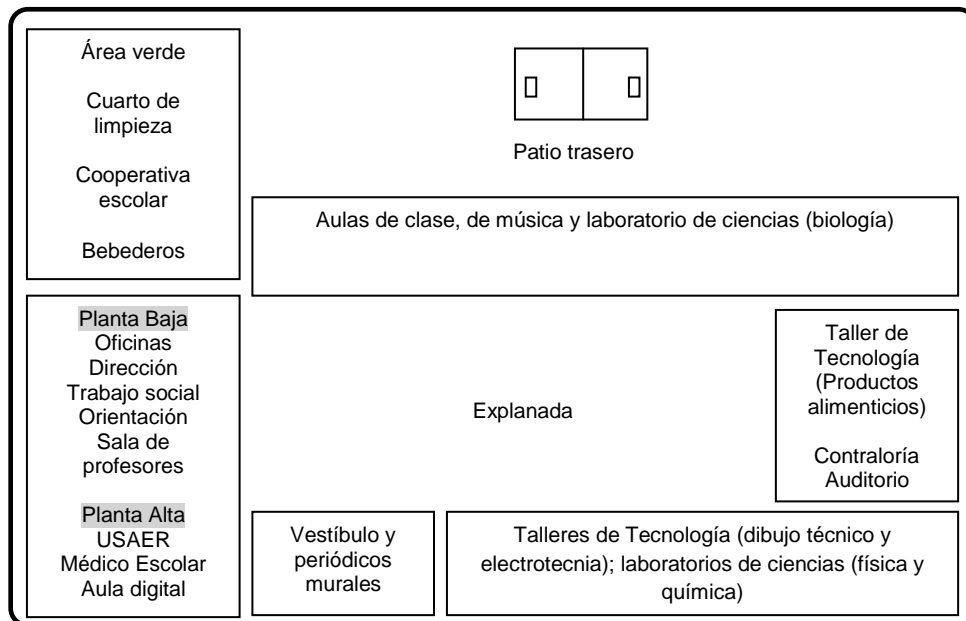


Ilustración. Plano de la escuela elaborado por el autor de la tesis

Una disposición para el buen funcionamiento de las escuelas con doble turno, según lo marca la experiencia en la organización y funcionamiento de los planteles, es la coordinación entre el personal de ambos turnos para la organización del aula y el resto de espacios, el mantenimiento del mobiliario y la limpieza del mismo. Este principio regulador de la convivencia basada en el diálogo y el acuerdo no es aplicado en este caso, lo que obstaculiza el buen ejercicio del turno, ya que no se tiene acceso a la biblioteca. Es elemental que haya una buena conexión y relación entre sus miembros para lograr un ambiente armónico y un óptimo funcionamiento del plantel educativo.

Efecto importante es que se utilicen y se aprovechen todos los recursos materiales de los centros, ya que algunos aunque están equipados no utilizan regularmente sus recursos. Por ejemplo, las bibliotecas de aula que cuentan con cerca de cincuenta libros para cada grupo no se utilizan y se resguardan en las oficinas administrativas.

2.5 Los sujetos participantes

Como participantes se incluyó a la totalidad de la comunidad de alumnos y docentes de esta secundaria, ya que todos participaron en esta investigación, ya sea siendo entrevistados, brindando información a través de encuestas o bien como asistentes al taller de mediación de conflictos (ver tabla 3, p. 146), fracción medular de la campaña implementada. La escuela cuenta con cinco grupos: un grupo de primer grado, dos de segundo y dos de tercero, conformados por un total de ochenta alumnas y alumnos.

De acuerdo con los datos obtenidos en el estudio socioeconómico, mediante un cuestionario (ver anexo 10) se puede afirmar que la población estudiantil de la secundaria pertenece a un nivel socioeconómico bajo. Las principales actividades laborales de los padres de la totalidad de los alumnos son comerciantes o vendedores, después obreros, seguidos de empleados personales como taxistas, choferes, encargados de limpieza, seguido de empleados en ámbitos profesionales como médicos, abogados, profesores y hombres que se emplean por su cuenta como plomeros, electricistas, albañiles.

La mayoría de las madres de familia se dedican al también al comercio, otras en menor proporción se dedican a labores del hogar, y en inferior medida se emplean en el ámbito técnico (secretarias, capturistas) o en servicios personales (empleada doméstica, limpieza). La actividad comercial es intensa, debido a que en las cercanías de la escuela se encuentran los mercados minoristas de tradición notable en la ciudad. En el gráfico 1 se muestra la actividad laboral de las familias.

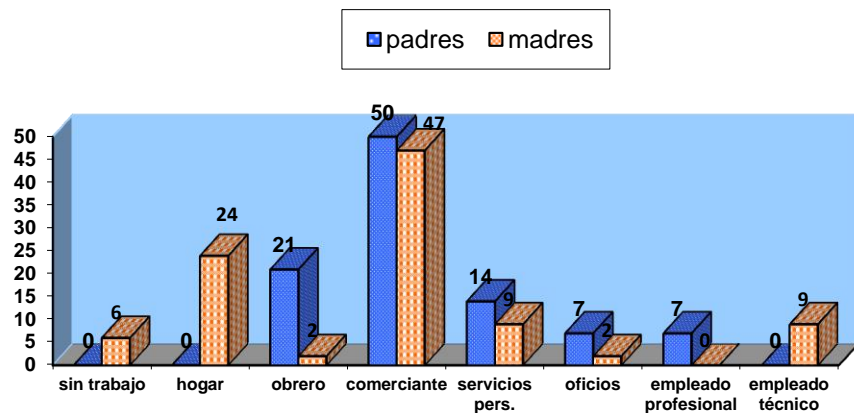


Gráfico 1. Gráfico de la actividad laboral de las familias

Como se observa en el gráfico 1, casi la cuarta parte de los hogares cuenta con pocos recursos económicos, a causa de que el 24% de las madres de familia no trabaja fuera de su casa y no percibe ningún ingreso. Se expone que un factor determinante es el contexto económico determinado por la zona comercial de mercados establecidos y el comercio informal, ya que la mayoría de los padres y madres trabajan como vendedores.

A esto le agregamos que los padres de familia perciben una contribución baja por su trabajo, debido a que casi la cuarta parte recibe una remuneración menor a los mil pesos. Del mismo modo, la mayoría alcanza el salario mínimo o un poco superior al mismo, como se observa en el gráfico 2. Encontramos entonces que la percepción de la mayoría de las familias permite sufragar gastos básicos como alimentación y vivienda, ya que no cuentan con ingresos medios o altos que les permitan destinar recursos a aspectos como recreación y cultura a sus hijos.

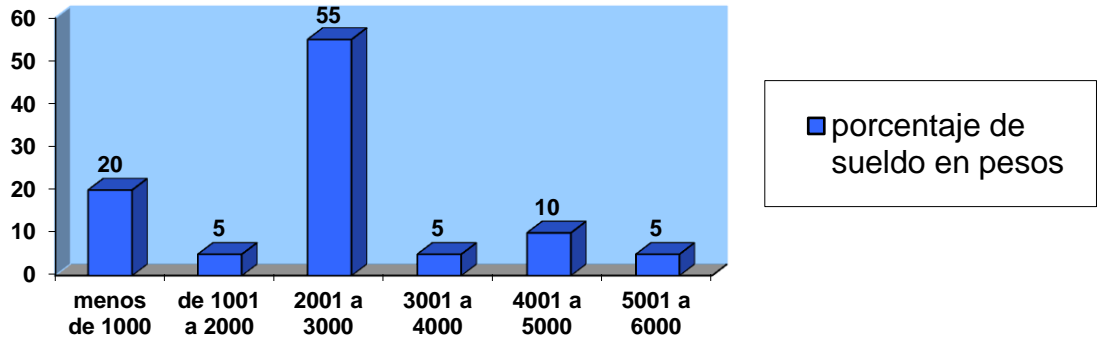
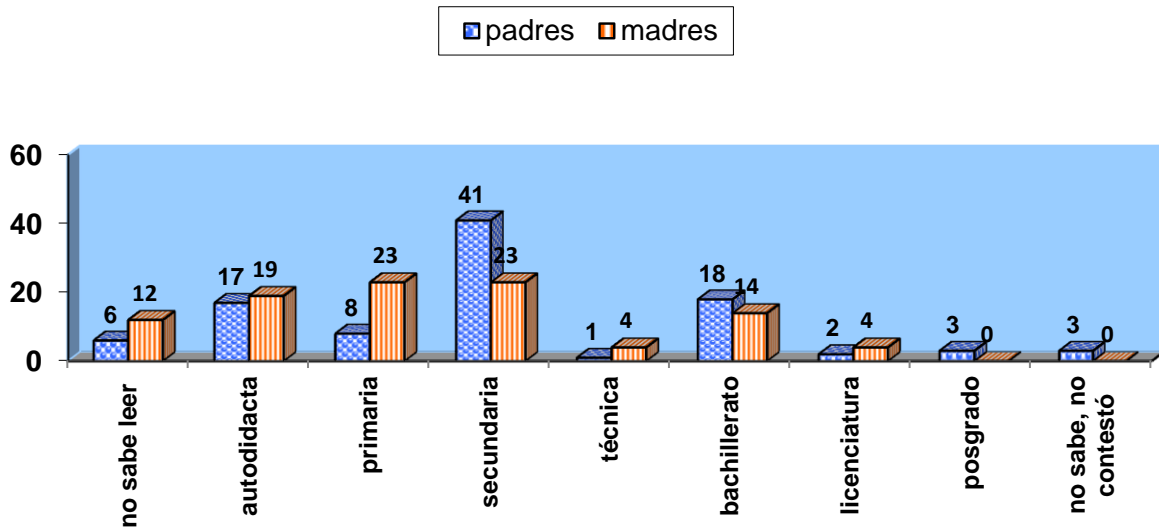


Gráfico 2. Gráfico del ingreso familiar mensual

La mayoría de los padres y madres de familia tienen un nivel de estudio básico, ya sea primaria o secundaria. Solo son nueve los padres que tienen estudios superiores y dieciocho casos que no saben leer ni escribir, o sea analfabetos. Casi la quinta parte de las madres y padres de familia saben leer y escribir, pero no cursaron la escuela primaria, lo cual se atribuye a la necesidad que representa en la ejecución de sus actividades en el comercio como vendedores.

Gráfico 3. Gráfico del último nivel de estudios de las madres y padres de familia



Como puede valorar, ni el nivel de estudios ni económico de las familias alude en la mayoría de los casos a condiciones favorables que propicien ambientes óptimos para el progreso personal, recreativo e intelectual de los alumnos de esta escuela. Las interacciones sociales se desenvuelven en el medio del comercio popular.

En entrevista informal obtenida con el director y los Servicios de Asistencia Educativa (SAE: prefectura, médico escolar, trabajo social y orientación educativa) refieren que la mayoría de los alumnos provienen de otras escuelas y debido a bajo rendimiento escolar o problemas de disciplina han llegado a esta secundaria. Ambas figuras escolares se mostraron colaborativas y con disposición para informar de los asuntos del plantel.

Con referencia a la plantilla de personal de la escuela se cuenta con tres personas del sexo femenino, laborando como asistentes de servicios; tres mujeres más en servicios administrativos; una prestadora de servicios de contraloría; una trabajadora social; dos prefectos, una mujer y un hombre; una profesora encargada de la Red Escolar (aula digital); una psicóloga encargada de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER); una médico escolar; un director y veintiún profesores, trece mujeres y ocho hombres, para un total de treinta y cinco trabajadores.

De los docentes tres son pasantes, diecinueve tienen un título de formación de licenciatura, de los cuales uno cuenta con maestría sin título. Once son egresados de alguna institución formadora de docentes: Escuela Normal Superior de México, normales privadas y Escuela Superior de Educación Física. El resto cursaron sus estudios de licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a excepción de los tres compañeros encargados de impartir las modalidades de tecnología: dibujo técnico, electrotecnia y productos alimenticios, quienes son egresados de las opciones técnicas de la SEP. Por su parte, el director cursó una maestría en educación, aún sin la obtención del grado.

2.6 Convivencia

En reunión de trabajo acerca del proyecto escolar en el mes de febrero de 2011, se plantearon a la comunidad docente los objetivos de la investigación tocante al entendimiento de la vida cotidiana de alumnos, maestros y padres de familia. Por ello, fue trazada la necesidad de observar y participar en la medida que lo permitiesen en su vida cotidiana; se hizo de su conocimiento que esto ayudaría a conocer y explicar sus prácticas de socialización y sus significados. Luego se les preguntó si consentían este acceso y se percibió en sus rostros el interés y la aceptación al mostrarse interesados en mi propuesta. Sus aplausos se interpretaron como el sí que se necesitaba.

Congruente con las características de la investigación-acción, la toma de decisiones en la implementación del proyecto, conllevó el conocimiento de una base sólida sobre la cual hacerlas. Retomando la idea de que el propósito de esta propuesta consiste en profundizar la comprensión del profesor acerca de su problema, se busca problematizar sobre sus situaciones conflictivas y a través de la búsqueda y la exploración, retroalimentar el proceso y dar una respuesta general (Elliott, 1978, 24).

Queda patente la relevancia de animar la práctica profesional de los profesores, dado que la notoriedad y fortalecimiento que adquiriera su criterio profesional se juega con su capacidad de investigar para perfeccionar la enseñanza.

Retomando esa intención, se dio a conocer que la investigación-acción consistiría en registrar observaciones y recabar datos a través de una encuesta, algunas entrevistas, un cuestionario, pláticas informales y videograbaciones. El compromiso con la comunidad se estableció a partir de la planeación y realización de actividades de acercamiento al análisis y reflexión del conflicto y su resignificación. Lo anterior fortalecido con una campaña de mediación de conflictos apoyada en carteles didácticos personalizados diferenciados para profesores y alumnos, los que buscarían sensibilizar y promover la mediación como alternativa no violenta a los conflictos escolares.

Con base en la observación detallada de los ambientes captados durante esta estancia en el plantel, se halló información interesante relacionada con las diversas interacciones de los sujetos, sus hábitos cotidianos y concepciones sobre su hacer, así como de las causas, desarrollo, efectos del conflicto expresadas en las interacciones de los diversos actores: profesores, alumnas y alumnos, padres y madres de familia, personal administrativo y directivo de la escuela.

Como mecanismo de la comunidad escolar de la escuela secundaria, fue implementada la propuesta con la participación irregular de la colectividad, pues su compromiso e interés se expresó en grados diferenciados.

Las relaciones humanas son siempre conflictivas y la superación pacífica y verdadera de estas situaciones es precisamente la forma de convivencia armónica de las distintas culturas, pueblos, religiones, sexos, razas y demás diferencias que puedan servir de excusa para la división, el antagonismo, el odio o la incomprensión. La paz es un espacio de encuentro y un tiempo de relaciones humanas alegres.

Se vuelve vital que cada uno de los miembros se comprometa formando una coalición para que esta comunidad educativa, como mediadora de valores sociales, se implique en actuaciones que refuercen en los adolescentes las actitudes generosas, amables, afectivas y cariñosas, y censurarse las actitudes hostiles, egoístas o injuriosas.

La educación para la paz debe hacerse presente en todo currículum. Si bien es inminente el apoyo a las comunidades educativas en un intento por integrar elementos pacificadores en su desarrollo, queda aún un trabajo amplio por hacer. Esto se complica cuando en los sistemas de vida actuales se encubre la violencia en su cotidianidad, dificultando los caminos de respuesta que la escuela está preparada para encabezar.

El apartado siguiente *Caminos y encuentros*, se propone identificar y analizar la multiplicidad de fenómenos, la trama de acciones e interacciones entre sujetos y la

textura que conforman la institución escolar, complejidad entrelazada, para comprender el proceso de su institucionalización, las lógicas que la organizan y le dan sentido.

Se busca también describir modalidades de la socialización, columna esencial de la constitución de los sujetos y la construcción de lazos sociales para la convivencia social saludable, ya que dotan a los sujetos educativos no solo de valores, normas y pautas de vida sino también de representaciones sociales respecto de sí mismos, los otros, la escuela y la educación.

Desde el análisis de las dimensiones de la distribución del poder y del habitus docente en la escuela, se reconstruye el significado que da sentido a discursos y proyectos que abordan problemáticas de conflicto escolar, educación para la paz y manejo de emociones, no siempre comprendidas en la realidad escolar, estrechamente relacionados con los objetivos de este estudio.

Se trata de describir y analizar los sentidos y significados atribuidos por los sujetos escolares a la educación y a la escuela, porque los sujetos les atribuyen sentidos diversos, ambiguos, asociados a múltiples significados que se construyen socialmente y son los que organizan y dan sentido a las acciones.

Se busca comprender las relaciones entre los modos de comportarse considerados conflictivos y los procesos educativos en el aula. Se propone describir estrategias didácticas y criterios de evaluación en tanto opciones estratégicas de prácticas pedagógicas que organizan la enseñanza y los aprendizajes compartidos.

Con el propósito de desnaturalizar los sentidos que se atribuyen a las diferentes dimensiones de la problemática de la convivencia y el conflicto, y promover cambios en los modos de pensar y actuar se programaron espacios para favorecer la reflexión colectiva acerca de los hallazgos de la investigación-acción.

Se creyó que pueden dar lugar a la construcción de estrategias de prevención, que mejoren la convivencia en el espacio físico y simbólico de la escuela; que propicien la construcción de prácticas educativas alternativas y el surgimiento de nuevos paradigmas orientados a la democratización social y educativa, tratando de lograr mayores niveles de bienestar.

3. Caminos y encuentros

Capítulo 3. Caminos y encuentros

En este capítulo se presentan las construcciones metodológicas trazadas para conducir al abordaje del objeto de estudio; analizar la forma en que se conceptualiza y maneja el conflicto en la escuela secundaria en nuestros días. No es una tarea fácil porque involucra elaborar caminos cualitativos que permitan el acercamiento a las subjetividades de los individuos, a las interrelaciones de los sujetos estudiantes, profesores y autoridades; exige también razonar sobre las funciones determinantes de la institución escuela, así como su estructura organizativa.

3.1 Metodología cualitativa

Se eligió el camino de la investigación cualitativa porque utiliza registros narrativos, y se puede auxiliar de algunos recursos cuantitativos para comprender y explicar un contexto determinado de investigación. Al respecto, Sandín (2003, 123) define la investigación cualitativa: “La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.”

La investigación cualitativa se considera como el instrumento principal que, a través de la interacción con la realidad, recoge datos sobre ésta. Se vale de registros narrativos de los fenómenos que son estudiados por razón de algunas técnicas como la observación participante y las entrevistas semiestructuradas y no estructuradas.

En este estudio, la observación participante favoreció los acercamientos cotidianos tendientes a estar al tanto de situaciones de conflicto al interior del hábitat escolar.

Por medio de la observación se consiguieron notas de investigación de campo recopiladas con ayuda de la guía de observación (anexo 1); a su vez la entrevista semiestructurada concedió la obtención de datos cuando se concretaron encuentros con algunos sujetos de la Escuela Secundaria diurna “Francisco Zarco”, teniendo un guión específico para los alumnos (anexo 2) y otro para los profesores y administrativos (anexo 3). Esos diálogos se orientaron hacia el reconocimiento del objeto de estudio, así como el conocimiento de nociones centrales para el diseño de la propuesta de intervención. Dicho acercamiento posibilitó la profundización del análisis de las prácticas culturales de los individuos. La entrevista semiestructurada permitió una estrategia mixta, alternando preguntas estructuradas con preguntas espontáneas.

El trabajo exigió utilizar la entrevista no estructurada en algunos encuentros informales, principalmente con el director, la orientadora escolar y la trabajadora social, a causa de procesos de carácter conflictivo previstos e imprevistos para los que no se dispuso de un guión flexible, a diferencia de la estrategia anteriormente desarrollada.

Stake (1998, 45) alude rasgos cualitativos: “Lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos, y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas”. También escribe: “Las variables dependientes se definen por criterios de experiencia más que por criterios de operatividad”.

Con la intención de esclarecer la diferencia y elección de la metodología cualitativa que se escogió en este trabajo es que se exponen brevemente algunas de sus cualidades. La diferencia estructural entre ambas metodologías es que la investigación cuantitativa ensaya la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales.

La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica. La investigación cuantitativa busca determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables,

la generalización y objetivación de los resultados, a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Tras el estudio de la asociación o correlación pretende a su vez hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada.

Comúnmente, los métodos cuantitativos son muy poderosos en términos de validez externa, ya que con una muestra representativa de la población hacen inferencia a dicha población, a partir de una muestra con una seguridad y precisión definida.

A pesar de la restricción de los métodos cualitativos, como su dificultad para generalizar, se aprecia que son muy aconsejables en la comprensión de los fenómenos humanos. Para Monclús et al (2004, 97) la metodología cualitativa resulta de vital interés y lo enfatiza a continuación: “En la metodología cualitativa, por el contrario, lo importante es el objeto de investigación, no la exactitud del instrumento de medida, puesto que se analiza y reflexiona sobre la realidad compleja del problema”. Esta caracterización validó el análisis acerca del conflicto en términos de la ejemplificación de casos complejos y susceptibles de estudio.

Algunos de los autores como Monclús (2004) y Sandín (2003) coinciden en identificar el proceso de investigación cualitativa como un camino emergente, flexible y no lineal, enfatizando su carácter contextual, de adaptación a la realidad y a las circunstancias del propio estudio. Apartarse de los prejuicios y afinidades, así como de las rutas conocidas en que se realizaría una investigación parcializada, constituyó una estrategia adecuada con el fin de alcanzar un objetivo más complejo y pertinente en esta investigación-acción en la escuela secundaria.

El presente estudio es de tipo cualitativo exploratorio, debido a que se interesa por las situaciones de conflicto escolar situados en la escuela secundaria número 116 “Francisco Zarco”, turno vespertino, como un contexto real. En esa dirección, esta exploración ha requerido de un extendido e intenso contacto con el escenario escolar, nueve meses aproximadamente; durante este lapso, se obtuvieron datos sobre los cuales construir la investigación. Para obtener la información se empleó

una variedad de instrumentos humanísticos e interpretativos, entre los que destacan: guías de observación, entrevistas cualitativas, grabaciones, fotografías, notas de investigación de campo y transcripciones.

En tanto que escritura, las notas de campo sirvieron para dar fidelidad a la memoria, además de estar mediadas por una escritura personal, donde se combinaron al tiempo reflexiones, fragmentos del tiempo que probablemente habrían sido olvidados, citas, impresiones, búsquedas; un ejercicio de reconstrucción y reacomodamiento de lo cotidiano, como también una estrategia de autoformación que la escritura meditativa hizo posible.

Las estrategias cualitativas fueron útiles para entender más cercanamente la práctica de los docentes de la escuela secundaria donde se pudieron experimentar de cerca impresiones suscitadas en la experiencia. En consecuencia, las hipótesis sufrieron variaciones al diagnóstico inicial. Esta investigación-acción involucró una actitud reflexiva sobre la práctica, por parte del investigador, que posibilitó una mirada descriptiva y de argumentación interpretativa sobre las actividades realizadas y los efectos resultantes.

Los trabajos de observación en esta comunidad escolar testimonian un particular encuentro con la práctica profesional de la pedagogía, la gestión directiva, el quehacer administrativo y la condición del estudiante adolescente, todo en los ambientes igualmente singulares de la institución.

3.2 La acción en la investigación

En este espacio de encuentro con realidades nos acercamos a la ruta del método de investigación-acción, ya que el diseño del mismo se orienta al cambio con la convicción de mejorar las condiciones actuales.

La investigación acción en la escuela secundaria, convocó a los sujetos a exponer sus miradas, ideas y preocupaciones sobre el conflicto, sus formas de expresión y sus alternativas de mediación. Las ideas y significados de la convivencia, la disciplina escolar, la autonomía, el conflicto y la mediación escolar variaron los planteamientos iniciales del proyecto y las formas idóneas de colaboración en la comunidad escolar; por ello, además del diseño gráfico, exposición en espacios públicos y explicación de carteles se desarrolló una amplia campaña interinstitucional titulada “La mediación escolar y la paz” que incorporó la colocación de un periódico mural elaborado por los estudiantes, un folleto explicativo y la intervención de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), así como la impartición de un taller sobre mediación de conflictos, dirigido a profesores y alumnos.

La interacción recíproca entre el investigador, los estudiantes, los profesores y el director se produjo dentro de actividades en que las habilidades se compartieron. Así, se planeó que varios componentes interactuaran en forma conjunta, y que los aportes de los profesores y alumnos, con sus actividades de colaboración afectaran la naturaleza de sistema escolar grupal e individualmente. Sistema que a su vez afectara las actitudes y acciones de los miembros, de manera que sus encuentros y actuaciones se vieran modificados, impactando en una convivencia más ajustada a sus expectativas y demandas sociales.

La intervención comprometida en la investigación acción fue llevada a la práctica con base en distintas actividades que conformaron una campaña de mediación, teniendo como intención transformar la situación actual de conflicto de la escuela, al mismo tiempo que se trabajó simultáneamente en la organización de la información que se obtuvo. Y finalmente, en la fase de resultados se analizaron las averiguaciones del contexto escolar valorando y reconsiderando las propuestas para tener un distinto diagnóstico del conflicto en la escuela secundaria seleccionada. No es aceptable pretender la estabilización de las percepciones establecidas previamente a la inmersión en el contexto, esta investigación reconoció y prestó atención a las nuevas informaciones en forma de

comportamientos, actitudes, ejecuciones y tradiciones expresadas y reinterpretadas durante este proceso de investigación.

Elliott (1978) indica que en la metodología de investigación-acción se investigan acciones y situaciones en las que están implicados los docentes, situaciones que para ellos son problemáticas, que pueden ser modificadas y que, por lo tanto, admiten una respuesta práctica. No se trata de problemas teóricos, ni de cuestiones que sean de interés exclusivo para los académicos o expertos; puede haber coincidencia, pero es imprescindible que el objeto de la exploración sea un problema vivido como tal por los profesores.

Como parte de la dilucidación de los alcances de la educación, Elliott (1988) registra que educación es “Un proceso en el que los alumnos desarrollan sus potencias intelectuales mediante el uso de las estructuras públicas del conocimiento para construir su comprensión personal de las situaciones de la vida (...) la actividad educativa consiste en la elaboración y experimentación de un proyecto dirigido a facilitar el desarrollo de la comprensión en cada uno de los alumnos que componen el grupo de clase.” En ese sentido, se vinculó la idea educativa con la firme intención de contribuir a la construcción de ambientes que aspiraran a la armonía y a la paz, partiendo de propósitos dirigidos hacia la comprensión de las ideas y valores del otro, sabiendo que aunque no necesariamente se compartieran, serían contextualizados en situaciones cotidianas de conflicto en la escuela secundaria.

Al analizar las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como susceptibles de cambio en algunos de sus aspectos, se encontró la congruencia de este proyecto de investigación centrado en la mediación como alternativa no violenta a los conflictos escolares.

Asimismo, fue imprescindible que el propósito de la investigación acción se cumpliera para profundizar en los juicios primeros que los profesores hicieron del conflicto y la violencia y sus implicaciones pedagógicas en sus interacciones en el medio social.

En esta postura exploratoria fue necesario visualizar su propia situación y reacciones para comprender su acción. Por ejemplo, en el tratamiento de casos que para ellos eran considerados conflictivos en su interacción con los alumnos y compañeros.

3.3 Componentes de investigación

3.3.1 Entrevista semiestructurada

La selección del diseño de entrevista comenzó con la decisión acerca del ideal de entrevista que se pretendía realizar, también pareció esencial tener en cuenta la selección de personas que serían objeto de la misma. En consecuencia, se reflexionaron las pautas de interacción que el personal de la escuela estudiada mostró.

La entrevista cualitativa se constituye como una alternativa a los procesos de investigación que privilegian la cuantificación de datos. Vela (2001, 67) señala que “en las dos últimas décadas del siglo XX, la entrevista cualitativa se ha desarrollado como una técnica alternativa para explorar o profundizar en ciertos temas de la realidad social, y se ha transformado en un instrumento básico de recolección de información.” En ésta, la obtención de información no es superficial. Resulta habitualmente más adecuado que la persona que entrevista se contenga y no exprese sus opiniones para mantener el flujo de información de forma unilateral. En las interacciones desarrolladas en la escuela “Francisco Zarco” se buscó transmitir seguridad e indicar que toda la indagación sería tratada de manera confidencial, con disposición para escuchar y no interrumpir, empleando el tiempo que hiciera falta. No fue suficiente conformarse con las respuestas literales, hubo que profundizar en la comunicación establecida procurando establecer relaciones de empatía.

Preguntar es crear un puente o medio a través del cual sea posible ir y venir entre universos culturales. La entrevista en profundidad no es directiva sino abierta, flexible y dinámica; es además persistente y puede ser individual o grupal. Debe ilustrar los significados de sus percepciones sobre el fenómeno de interés. La persistencia de la entrevista hay que entenderla en la propia sesión y por el número de sesiones sucesivas. Si el entrevistado apunta a un nuevo tema que puede ser relevante hay que estar atento y recordárselo para que nos ofrezca más información.

Una única entrevista a un informante clave no siempre es suficiente. De ahí que en el desarrollo de las entrevistas efectuadas para estos trabajos siempre se sostuvo el interés por mantener la comunicación y de ser necesario encontrarse para una nueva reunión, así sucedió con las figuras del director y de la orientadora escolar, quienes a menudo brindaron informaciones complementarias de otras ya comentadas, o bien nuevas acaecidas en el acontecer diario. Esto se pudo conseguir pidiéndolo directamente o insinuando la relevancia de obtener información adicional.

Los elementos diferenciadores de una entrevista semiestructurada son el propósito explícito, la presentación de explicaciones y la formulación de cuestiones al entrevistado. Explicaciones de más pueden inducir al entrevistado a responder no lo que opina sino lo que cree que se espera de él, para evitarlo, se indicó a los informantes que debían expresarse con franqueza, haciendo uso de sus propias palabras, valoradas como su forma de ver, vivir o sentir las experiencias y que serían trascendentes para la investigación. La dotación de autenticidad lograda contribuyó significativamente en el entendimiento de las vivencias experimentadas por los sujetos y otorgó validez a sus declaraciones.

La entrevista informal, siendo exploratoria, surge en situaciones espontáneas en la creciente natural de la interacción puede descubrir nuevos contactos u orientar la preparación de una entrevista en profundidad con la misma persona o con otro informante diferente. En los encuentros para entrevistarse con los sujetos hubo confianza y oportunidades variadas para entablar nuevas pláticas enriquecidas por

referencias que fortalecieron las uniones de las tramas representadas desde las distintas visiones de los sujetos.

Según los especialistas, la entrevista es el cauce principal para llegar a realidades múltiples, con dicho instrumento se obtiene información que permite plantear hipótesis sobre distintas variables y para seleccionar diversas estrategias de evaluación, para los tipos de conductas conflictivas, por ejemplo. Se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas o historias personales que contar.

Aplicar este tipo de entrevista ayudó a tener preguntas preestablecidas como fueron las que trataron de las representaciones del conflicto y sus connotaciones negativas o la impresión acerca de la atención prestada por las figuras centrales a los actos violentos, dando seguridad y competencia y control sobre los datos de búsqueda de interés, sin que con ello se llegara a ejercer un dominio total sobre el informante (Vela, 2001, 76). De este modo, la entrevista semiestructurada posibilitó centrar el encuentro sobre el tema particular del conflicto y su mediación en la escuela secundaria.

Considerando entonces los patrones de interacción del grupo de estudiantes y maestros que interesó estudiar, se optó por la entrevista cualitativa, porque proporciona una mirada social con ayuda de la reconstrucción del lenguaje, en la que los profesores entrevistados, en un clima de confidencialidad pudieron expresar sus deseos y pensamientos en forma consciente e inconsciente; se puede decir que de este modo se configuró una estrategia muy importante de acercamiento a los hechos (Tarrés, 2001, 68).

En las entrevistas cualitativas formalizadas confluyó el recorrido de momentos recordados a través de las anécdotas dadas en la historia con las interpretaciones, subjetividades, experiencias, emociones y sentimientos que cada individuo percibió y reconstruyó como parte de su vida y la de los demás.

El perfil semiestructurado resultó más completo, ya que mientras que la parte preparada admite comparar entre los diferentes candidatos, la parte libre permite profundizar en las características delimitadas del participante, siendo sensible a sus comentarios. Por ello, aprobó una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información.

Se realizaron un total de doce entrevistas semiestructuradas (ver tabla 1) a seis profesores, la orientadora, la trabajadora social, el prefecto, profesores de asignatura; una alumna y tres alumnos; una secretaria (personal administrativo) y director, las cuales fueron grabadas y previamente autorizadas por cada uno de los participantes tomando en cuenta sus espacios habituales de acción, posturas ante los preguntas y procurando calidez en el lenguaje.

Tabla 1. CALENDARIO DE ENTREVISTAS				
FUNCIÓN	LUGAR	FECHA	HORA	
			Inicio	término
Director	Dirección	23/febrero/11	17:00	17:27
Docente	Oficina de USAER	02/marzo/11	17:55	18:36
Orientadora escolar	Oficina de orientación	02/marzo/11	19:05	19:35
Prefectura	Sala de maestros	03/marzo/11	18:20	19:13
Trabajadora social	Oficina de trabajo social	04/marzo/11	18:41	19:16
Alumna	Oficina de trabajo social	09/marzo/11	17:50	18:21
Administrativa	Oficina administrativa	09/marzo/11	18:34	19:08
Alumno	Oficina de orientación	09/marzo/11	19:15	19:56
Alumno	Oficina de orientación	17/marzo/11	18:09	19:36
Alumno	Oficina de orientación	18/marzo/11	18:42	19:22
Docente	Oficina de orientación	24/marzo/11	18:05	18:31
Docente	Oficina de orientación	28/marzo/11	18:03	18:32

Los guiones de entrevista para alumnas y alumnos (anexo 2), para docentes y personal no docente (anexo 3) y para el director (anexo 4) se conformaron por tres

secciones, la primera con un apartado breve de presentación para establecer un clima de confianza y expresión libre y sin juicios, así como informar el motivo de la misma delimitado en términos de conocer algunas de sus experiencias y opiniones con respecto al tema del conflicto. En este primer acercamiento se buscaron elementos comunes provocando un nivel de identificación, en lo posible, con los participantes y rescatando informaciones de carácter general como escolaridad, función desempeñada y edad.

Durante las entrevistas se hizo necesaria una estrategia mixta, alternando preguntas previamente definidas con preguntas espontáneas. Esta parte consistió en profundizar en los temas centrales para este estudio, tales como roles asumidos en la práctica cotidiana, conflictos en la escuela, percepciones de paz y violencia, y también indagar en cuestiones accesorias a manera de soporte en la conversación para acceder a informaciones puntuales sobre las categorías delimitadas con anterioridad. Aprender información transmitida en forma de comportamientos no verbales se consideró como una parte de interés en esta etapa de las entrevistas.

Finalmente, en el cierre se permitió realizar comentarios y proponer preguntas no realizadas, pero que el entrevistado pudiera valorar necesarias o interesantes para los fines del encuentro, al mismo tiempo de reconocer la colaboración con su interés y generosidad en la investigación realizada.

Como puede verse en el guión de entrevista, el propósito de dicho instrumento fue obtener datos sobre las causas, desarrollo y efectos del conflicto escolar, expresadas en las interacciones de los actores heterogéneos de la secundaria, logrando descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de adquirir interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos mencionados. Es importante que se emita seguridad y garantizar que toda la información será tratada con el código de confidencialidad, del mismo modo conviene expresar disposición a escuchar atentamente, evitando desviarse del tema de la entrevista.

En estos encuentros no fue suficiente la restricción hacia respuestas literales, se hizo ineludible profundizar en la comunicación, evocando el desciframiento de los fenómenos sociales a la luz de ciertos tipos de ideales y creados activamente por el espíritu colectivo e individual de los informantes. Como efecto de la proximidad a esos criterios se halló un conjunto de reflexiones que ampara concepciones desiguales acerca de temas como conflicto, mediación, violencia, sentimientos y emociones, comunicación, valores y convivencia escolar.

3.3.2 Observación participante

La construcción del conocimiento mientras se aproxima a la realidad social se vuelve una ocupación que involucra el esclarecimiento de los imaginarios subyacentes y medios metodológicos que respaldan la autenticidad y preeminencia de aquéllos.

La comprensión de los fenómenos sociales se pretende lograr mediante el uso de métodos cualitativos y uno de ellos es la observación participante, que permite dar cuenta de los fenómenos sociales a partir de la observación de contextos y situaciones en que se generan los procesos sociales (Sánchez, 2001, 99).

La llamada observación participante es la realizada a sujetos con la que consigue recabar los denominados datos primarios del trabajo de campo. Es pedido que el observador conviva con los individuos del grupo y se convierta en la medida de lo posible en un miembro activo durante un periodo significativo.

Por ello, durante esta investigación se propuso establecer un contacto cercano y amigable con la comunidad escolar, habituándose a sus prácticas sociales y logrando ser aceptado como un miembro activo de ésta. Acudiendo con la mayor frecuencia posible se establecieron relaciones basadas en el diálogo abierto, el respeto, un esfuerzo real por vivir a menudo sus circunstancias y entendimiento de la realidad.

El conocimiento de la naturaleza escolar de la comunidad, exigió al observador, tener la capacidad de dejar a un lado ideas previas, prejuicios derivados de la experiencia, reclamó también la separación de la cultura magisterial que priva en la escuela, sus valores, y aceptar e integrar la escala de valores del grupo social por estudiar. La versión válida se definió entonces a partir de la que ostentan los propios integrantes de la cultura. Interesó el desciframiento de la vida e interpretación de los nativos, el significado dado a sus propias acciones.

Junto a la perspectiva interna, el investigador asumió la responsabilidad de ser capaz de mantener una postura externa que le permitiera deliberar concerniente a lo observado de forma interactiva y dilucidar lo que subyacía debajo de lo explícito de las acciones y esquemas de comportamiento del grupo.

Algunas características de la observación participante, utilizadas durante el proceso de investigación, que ayudaron a introducirse en el medio son:

- comprender la situación investigada;
- implica todos los sentidos, es formativa (el observador no para de aprender y formarse a lo largo de todo el proceso). Es heurística (utiliza la introspección, no busca verificar hipótesis formales);
- se efectúa de forma abierta (a la luz de todos los participantes del contexto), es también narrativa (describe y comprende el objeto narrándolo);
- se interesa por los otros (aloespectiva) y también puede ser realizada por el propio observado (introspectiva). Es interpretativa, es directa (si se puede se anota de forma inmediata), es persistente y se dirige casi siempre a situaciones naturales.

La observación participante en esta investigación buscó revelar cómo se expresan situaciones de conflicto en diferentes situaciones dentro del contexto escolar. Por medio de la observación, se obtuvo información que situó directamente en la intervención, suministrando datos de las causas, desarrollo y efectos del conflicto

escolar expresadas en las interacciones de los diversos actores de la escuela secundaria, con la intención de contextualizar las prácticas de socialización y sus significados.

3.3.3 Notas de investigación de campo

Boris (citado en Barabtarlo, 1995, 53) define al diario de campo como “un instrumento de observación de la realidad que implica la descripción detallada de los acontecimientos, así como de la interpretación de éstos con base en un marco teórico de referencia.”

Hay un consenso entre varios autores como Wittrock, (1997), Rockwell (1991), Montero (1998) sobre los registros que debe contener un diario de campo como son los datos de identificación, las observaciones de lo cotidiano y la ubicación física y temporal, destacando los actos de la gente y la formas y tiempos en que los realizan.

Estos atributos de la observación proveyeron a esta investigación de particularidades sobre registros narrativos de las jornadas, los lenguajes no verbales detectados, las citas textuales de las afirmaciones y diálogos de los observados.

El diario de campo, debe seguir al investigador desde el instante en que se produce el interés hacia un tema por investigar y acompaña todo el proceso de investigación. Las lecturas y relecturas del diario ayudan a reflexionar al investigador, sorprenden con datos y circunstancias que cuando se anotaron no parecían demasiado importantes, pero que a la luz de nuevos acontecimientos emergentes se revelan como cruciales.

Para este caso, cada vez que se acudió a observar se realizó la toma de notas centrada en las observaciones, procurando mayor detalle en las situaciones de conflicto en sus distintas etapas. La información se construyó a lo largo de todo el proceso investigador. El diario tiene dos claras utilidades: una externa, que toca la

posibilidad de estructuración de la información una vez que se ha dado por finalizado el trabajo de campo, y otra interna, que acepta controlar el propio proceso investigador. El diario ofreció una perspectiva personal ceñida al periodo de investigación y a los temas relacionados con la misma.

No todos los investigadores escriben diarios. Algunos confían todo el trabajo a su memoria (notas mentales) y a los datos e impresiones que va acopiando a través de medios tecnológicos (audio y video) o con otras técnicas de investigación. Para esta investigación se recolectó información por medio del empleo de notas de campo, así como con ayuda de grabaciones de audio y video de momentos variados de la estancia en el medio escolar.

3.3.4 Encuestas

En las encuestas se pueden utilizar dos tipos de cuestionarios:

- Cuestionarios cerrados: constan de una serie de cuestiones cerradas cuya respuesta se ha de elegir obligatoriamente entre varias alternativas que propone la misma encuesta. Son convenientes en la etapa de vaciado y estudio de la información.
- Cuestionarios abiertos: permiten que la persona encuestada se exprese libremente con sus propias palabras. Por un lado muestran más fidedignamente la realidad en estudio, pero al ser de examen más difícil, es en consecuencia, más complicado obtener conclusiones (Belmonte, 2002, 36).

El cuestionario se utiliza, de un modo preferente, en el desarrollo de una investigación en el campo de las ciencias sociales. Es una técnica ampliamente aplicada en la investigación de carácter cualitativo, pues se considera un medio útil y eficaz para recoger información en un periodo relativamente breve.

En esta investigación hubo preferencia, la mayoría de las veces, por las preguntas abiertas, ya que generan respuestas amplias. Las cuestiones son formas específicas de inducir y de promover reflexiones. Los cuestionarios poseen una función clara y directa de inducir a quien los contesta a reflexionar sobre temas determinados y a que sus reflexiones las realice de una manera determinada (Vinyamata, 1999). Este instrumento es accesible y permite un fácil manejo, pues su construcción admite incluir preguntas cerradas, abiertas o mixtas.

El sujeto que responde proporciona por escrito información sobre sí mismo, en este caso, para conocer algunas de sus experiencias y opiniones con respecto al fenómeno del conflicto. En este cuestionario no restringido las preguntas, siendo abiertas, no delimitaron de antemano las alternativas de respuesta, luego solicitaron una respuesta libre, redactada por el propio sujeto. Por consiguiente, ha proveído respuestas de mayor hondura.

El cuestionario abierto presenta la desventaja de que quien conteste responda encubriendo la verdad o provocando alteraciones en ella. De ahí lo imperante de redactar instrucciones sencillas y completas. Se cuidó que cada pregunta citara una sola idea y que todas ellas estuvieran expresadas tan naturalmente cómo fuera posible, de manera que admitieran respuestas exactas y sin ambigüedad.

La importancia del tema al cual se refiere, se expuso clara y cuidadosamente en el cuestionario con la intención de que los entrevistados mostraran mayor disposición en sus respuestas y al saber que éstas serían contempladas en la ejecución de una propuesta de intervención acorde con sus necesidades y expectativas.

Las preguntas se plantearon objetivamente, sin sugerencias hacia lo que podría esperarse como respuesta y secuenciadas en un orden correcto, precediendo las de tipo general a las específicas.

Las herramientas de evaluación antes mencionadas se aplicaron con la finalidad de identificar las necesidades del alumnado en la mediación como estrategia para resignificar y atender conflictos, establecer el entendimiento y alcance de la

educación para la paz en esta comunidad, y establecer la existencia y práctica de valores como la empatía, estimando el nivel de descentramiento logrado.

3.3.5 Investigación-acción para la intervención pedagógica

Partimos de la investigación-acción como método de indagación de acciones y condiciones en las que están implicados los docentes, situaciones que para ellos son problemáticas, que pueden ser modificadas y que, por lo tanto, admiten una respuesta práctica (Elliott, 1978). La intervención se compuso por cinco etapas que orientaron y fortalecieron el proceso de intervención pedagógica en la Escuela Secundaria “Francisco Zarco” (ver tabla 2, p. 133).

Un primer momento se caracterizó por la elección del problema de investigación, su delimitación, además de la revisión de bibliografía fundamental, el planteamiento de las preguntas de investigación y la selección de la metodología de investigación-acción.

La elección del medio escolar de atención en el contexto de La Merced fue el siguiente paso. Esta decisión, pensada en términos de lo que como escenario de conflicto escolar se podría estudiar, fue previa al diseño de los componentes de la investigación. Las observaciones permitieron recabar datos diagnósticos, así como bosquejar la idea inicial de los carteles de mediación de conflictos diferenciados para adultos y jóvenes.

A estas acciones siguió una etapa de análisis de la información obtenida, así como la oportunidad de socializar el proceso de la investigación acción que se proyectó con la comunidad escolar, esto en las reuniones con profesores y momentos no planeados que se dieron durante la estancia en el plantel, como juntas con padres de familia, encuentros en el departamento de orientación, en los pasillos del plantel o en el aula de medios por citar algunos.

Posteriormente, como se puede observar en las evidencias fotográficas presentadas en el aspecto 3.6.2 *Estructura*, se realimentó la intervención en un

proyecto más amplio e integrado: la campaña colaborativa *La mediación escolar y la paz*, dando inicio el 2 de mayo para culminar el 9 de diciembre de 2011. Sus componentes fueron la vinculación con la CDHDF (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal) por medio de una conferencia para alumnos, un curso-taller sobre mediación escolar para docentes y alumnos, participación en reuniones con profesores, un tríptico y un periódico mural para toda la población escolar. Estos esfuerzos se introdujeron para fortalecer el alcance del conocimiento y resignificación del conflicto y la educación para la paz y los derechos humanos. Sus detalles podrán ser apreciados en las páginas 136 a 152, donde se especifica cada uno de estos componentes de la intervención en forma específica.

Para concluir estos trabajos de intervención en el medio escolar se realizaron actividades de valoración sobre la pertinencia de la campaña, así como de las percepciones sobre el manejo del conflicto con estudiantes y profesores del 12 al 16 de diciembre de 2011.

3.4 Otra mirada al problema de investigación

Este proceso investigativo estuvo ajustado por la resuelta necesidad de la intervención pedagógica, pues responde a una necesidad social concreta que debe enfrentarse en la escuela, es en ésta donde se reproducen las formas de producción y tratamiento del conflicto. De este modo, se pretendió resignificar la práctica en dos sentidos: uno, personalmente, buscando la respuesta a interrogantes que admitieran conducir sistemáticamente la reflexión para reinterpretar, desde otra mirada, los hechos descritos. Preguntando ¿qué es lo que hago? De igual forma, se buscó trasladar ésta y otras preguntas a los actores de la escuela secundaria para resignificar su propio hacer y su participación en el conflicto como tal, ahí donde se vive.

Ante esta problemática, se generó en este investigador la intención creciente por enfrentar en modo apropiado las tensiones que perturban actualmente las

escuelas secundarias, ofreciendo alternativas que permitan mediar, con ayuda del diálogo, esas coacciones de un modo creativo e innovador.

La escuela como institución social contiene de forma inconmensurable a la sociedad. Dentro de ésta se observa claramente el impacto que se produce por la disminución de las relaciones interpersonales. Las instituciones afrontan la problemática social que ingresa a las comunidades e impacta con mayor fuerza en aquellos grupos donde las relaciones interpersonales se encuentran deterioradas o no encuentran estrategias apropiadas para su gestión.

En este trabajo se piensa que la mediación no es un instrumento de salvación que mágicamente solucionará los conflictos, significa sólo una estrategia que puede mejorar la gestión de determinados conflictos, y no aporta solución para todas las situaciones conflictivas.

Habitualmente, las sanciones a alumnos y docentes, los recursos administrativos y los reclamos judiciales son soluciones formales que no ofrecen respuestas adecuadas y generan insatisfacción, pérdida de tiempo y desgaste emocional.

Los conflictos reaparecen desplazados o disfrazados bajo nuevas pretensiones, pues los actores institucionales no encuentran canales adecuados para gestionar sus disputas y se traba el desarrollo pedagógico e institucional. Algunas prácticas llegan hoy al sometimiento y abuso del poder por algunos actores que mediante su figura de autoridad ejercen un autoritarismo flagrante a niños y jóvenes.

El sistema formal sólo reconoce una parte de los problemas que se generan en las instituciones. En la actualidad, la escuela secundaria, tiene ante sí desafíos de creciente complejidad al intentar constituirse como un ambiente educativo donde jóvenes, profesores y demás integrantes de la comunidad escolar convivan en su diversidad y armonía.

No obstante, se han incrementado en forma sensible las situaciones conflictivas que resultan en problemáticas constantes transgrediendo la convivencia y, en casos graves, se transforman en sucesos violentos que afectan la vida escolar.

Aunado lo anterior a tradiciones escolares de gran arraigo donde la atención recibida por los alumnos carece de relaciones de equidad, libertad y paz.

Este ambiente vulnera el bienestar y la seguridad de los que asisten a la escuela y aminora las oportunidades de propiciar situaciones de aprendizaje en adolescentes con la idoneidad necesaria. Incumpliendo así, su derecho a desarrollar con plenitud sus capacidades cognitivas, afectivas y morales. Es frecuente que, como resultado del mundo violentado y enajenante en que vivimos, descifremos separadamente los mensajes que suceden a nuestro alrededor; por ello como sujeto reflexivo este sujeto debe permanentemente integrar críticamente la realidad. Así se estará en posibilidad de aportar, tomando conciencia plena del ejercicio no de forma lineal, sino recursiva, integrada y pensada.

Desarrollando prácticamente esta intervención, se pretendió, a través de un proceso planeado, amplio y complejo y en el cual, teniendo como constante la reflexión acerca del conflicto en la práctica, detectar problemáticas integradas al mismo, comprenderlas causalmente y buscarles alternativas de transformación bajo una perspectiva transformadora.

Propiamente, la intervención pedagógica, luego de la recolección y análisis de datos, consistió en una actividad colaborativa a modo de campaña en la escuela secundaria y recuperando aspectos centrales del modelo de mediación en carteles contextualizados y recursos complementarios como la vinculación con la CDHDF (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal), el curso-taller, el tríptico y el periódico mural para poder ser retomados por los actores ante el conflicto.

Es imperativo discurrir sobre algunos criterios que transijan abordar la temática del conflicto en la posibilidad de aplicación de nuevos modelos de resolución, entre ellos la mediación.

El conflicto, objeto estelar de esta investigación, se define para los propósitos de este trabajo y luego de consultar las definiciones de autores como Fisas (2003) y Monclús (2004), entre otros estudiosos del conflicto, como:

La situación cotidiana de la vida social y escolar, en la que se dan diferencias, insatisfacciones, discusión y necesidad de abordar un problema, y que encuentra raíces en variadas y complejas dinámicas, una situación de corto o largo plazo generada entre personas que son interdependientes para el trabajo o la coexistencia, donde una o varias sienten frustración de sus necesidades.

Las causas de los conflictos tienen múltiples raíces, son complejas y pueden estar fundadas en muchas diferentes causas de hostilidad. Comúnmente, se pueden encontrar en necesidades básicas sin satisfacer, competencia por recursos limitados y conflictos de valores. Todos resultan en un amplio sufrimiento a nivel personal y social.

Proviene, de parte de los protagonistas, de una serie de componentes:

- una falta de capacidad de pensar de modo positivo acerca del tema en disputa y acerca de los otros en la disputa;
- buscar siempre culpables externos, antes de aceptar la responsabilidad propia en generar el conflicto;
- tener visión distorsionada, lo que lleva a considerar sólo opciones restringidas por prejuicios;
- evaluar erróneamente las motivaciones atribuidas para la acción de los otros, con frecuencia negativas.

Es especialmente importante que observemos la calidad de las relaciones entre individuos, familias, grupos, regiones y naciones.

La mediación educativa de conflictos es un método de resolución de conflictos en el ámbito educativo que no se agota en enseñar un procedimiento, sino que tiene un sentido mucho más extenso y se encuentra estrechamente relacionada con la formación integral del alumno y la educación en valores.

Tomando en cuenta que la realidad humana es esencialmente deseo y acción que aspira al reconocimiento es que la mediación encierra toda una experiencia formativa, ya que las partes se educan mutuamente al participar en procesos

colaborativos de resoluciones que les preocupan cuando se explican y escuchan los fundamentos.

Al clamar por la sensibilización del individuo, la narrativa reflexiva de la situación conflictiva que ha vivido o vive se ejerce con la crítica de su propia acción y la de los demás, sin traspasar la barrera de respeto hacia otros actores, pero pudiendo observar intereses y motivaciones que definen las condiciones de poder, convivencia y diálogo en la escuela.

El papel que simboliza la norma como elemento social dentro de la vida de los hombres es fundamental al determinar el tipo de sociedad al que estos pertenecen como individuos. En la escuela, a su vez quedan expuestas las concepciones variadas, unas más tradicionales que otras, que no sólo existen implícitamente, sino que se explicitan en la cotidianidad en forma de conductas que pretenden regular el comportamiento de los alumnos y profesores.

Ante esto, “¿Cómo se pasa de una concepción negativa de la norma y de su acción, fundada en un modelo jurídico, de exclusión en relación con la partición de lo permitido y de lo prohibido, a una concepción positiva que insiste en cambio en su función biológica de inclusión y de regulación, en el sentido, no de una reglamentación, sino de una regularización con referencia a la distinción (establecida por las ciencias llamadas humanas) de lo normal y de lo patológico?” (Macherey en Deleuze, 1990, 170).

Se distingue la necesidad de recuperar la noción positiva de la norma, como un movimiento de extensión que, haciendo retroceder progresivamente los límites de su dominio de acción, da lugar a su mismo campo de acción a partir de una aplicación flexible, responsable y consensuada, que existe por necesidad y no va en privilegio o afectación discriminada.

El aprendizaje de valores y sus fundamentos sólo es posible si éstos, en cada una de las acciones y procesos que transcurren en el aula y en la escuela, se muestran como ejemplos, con experiencias vividas y asociadas a situaciones posibles de la vida escolar: participación en clase, trabajo en equipos y solución de

conflictos. Es decir, no sólo desde el saber intelectual, sino también desde el saber hacer y el saber ser.

En los nueve años de impartir la asignatura de Español desde un quehacer sistemático donde la reflexión ha ocupado una dimensión importante para este docente-investigador, se cree prioritario reflexionar acerca de los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula.

Desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios educativos que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual y colectiva de los alumnos, es entonces un proceso de investigación en el medio natural y real en que se presentan diversas problemáticas.

Se ve muy conveniente partir de la introspección acerca de la práctica docente para analizar la manera en que se resuelven los conflictos y los posibles aportes de la mediación en la práctica diaria con los alumnos. El docente que pretenda trabajar en la resolución de conflictos inevitablemente analizará su propia actitud frente a éstos.

Será de gran importancia la adhesión del educador al implementar estrategias para que ellas no sean un intento pasajero que corra el peligro de ser dejado a un lado por haber apresurado su puesta en funcionamiento. Los docentes deben transmitir, a través de sus acciones, la nueva visión frente a los conflictos, buscando la revalorización y el reconocimiento de las partes en tanto gestoras de procedimientos. Esto será posible en la proporción que el docente gestione sus propias diferencias desde una postura superadora.

La mediación es el elemento nuclear de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. En él, la comunicación resulta un proceso primordial, un conjunto de acciones en el cual están comprometidos por lo menos dos seres vivos, que se relacionan y mutuamente producen modificaciones que son consecuencia de sus interacciones. El lenguaje como medio privilegiado para establecer una comprensión verdadera con los distintos actores se piensa como parte fundamental en la mediación.

En ese sentido, se recupera la idea de que “la reciprocidad simétrica requiere de comprensión mutua. Al discutir sobre antropología, MacIntyre señala que la reciprocidad simétrica de la comunicación (la comprensión mutua) puede darse si, solo si, podemos repetir en nuestro lenguaje lo que afirman los miembros de nuestra cultura y viceversa. Sin una traducibilidad mutua, la comprensión mutua queda fuera del alcance; sin embargo, si carecemos de comprensión mutua, no podremos entendernos unos a otros porque no podemos hacernos comprender” (Heller, 2000, 37).

No hay diálogo sin comprensión y no hay comprensión sin “ponernos la piel del otro”, sin ver el mundo a su manera, sin hacer nuestras, aunque sea parcialmente, sus elecciones; implica lo contrario de la neutralidad hacia otro, exige cierta identificación con él y solidaridad con sus propósitos.

En las intervenciones orales con los actores tomadas como referencia para el estudio, se hizo obligatorio que el lenguaje fuera entendible para los participantes.

Se hizo también necesario que el trabajo promoviera la obtención de testimonios a partir de la conversación y no del interrogatorio, evitando así que los sujetos se sintieran examinados. “La comprensión es más profunda si ambas personas se comunican en los mismos términos” (Heller, 2000, 40) si se muestran capaces de descentrarse, de narrar desde la reflexión la situación conflictiva que ha vivido o vive ejerciendo la crítica de su propia acción y de la de los demás, sin traspasar la barrera de respeto hacia otros, pero pudiendo observar intereses y motivaciones que coartan las condiciones de convivencia y diálogo en la escuela.

Un esfuerzo real y honesto por entrar en contacto con la subjetividad, ideología, y en general, sistema cultural desde la otredad, generó en estos encuentros ambientes de mayor concordia y disposición a la apertura y el diálogo recíprocos. La búsqueda del entendimiento se comprendió como cuidado y atención, procurada en la escucha y la vista con trato de respeto.

“Se trata, en otras palabras, de construir un *pensamiento des-centrado*, capaz de alejarse de su sistema normativo, ético y existencial para encontrar la pluralidad

de los mundos vitales y de las culturas” (Frabboni, 2007, 213). Fue de sumo interés incitar la construcción de un pensamiento intercultural que reconociera, valorara y aceptara las diferencias y contactos que atrajeran múltiples vistas para entender el mundo.

3.5 Los encuentros, análisis de la información obtenida

La realización de la investigación en la escuela secundaria pública fue precedida por la elección deliberada de una institución representativa de la realidad general de la escuela secundaria pública urbana y simultáneamente poseedora de una distinción contextual dada por sus particularidades socioculturales.

La escuela “Francisco Zarco” de turno vespertino, localizada en la delegación Venustiano Carranza del Distrito Federal, esencialmente fue estudiada por su peculiaridad al ubicarse a las orillas del barrio La merced y colindancias con las colonias Jardín Balbuena y El parque, concurriendo estudiantes de condiciones heterogéneas; observándose un medio conflictivo donde poder investigar su caso particular. Del mismo modo, se concretaron los trabajos en esta entidad a razón de la disposición de la dirección para el acceso al interior de la escuela, adquiriendo la responsabilidad de la implementación de actividades con la comunidad.

Se completaron veinte guías de observación (anexo 1) recuperando información que apunta hacia la detección de las principales situaciones conflictivas surgidas en esta comunidad escolar y su proceso, así como un diario de campo de los hechos atestiguados. Con ayuda de un instrumento que tuvo como propósito obtener datos de las causas, desarrollo y efectos del conflicto escolar, expresadas en las interacciones de los diversos actores de la escuela secundaria seleccionada, la observación participante permitió contextualizar las prácticas de socialización y sus significados.

En este instrumento se diferenciaron indicadores para cada una de las figuras protagónicas del escenario escolar: profesores, alumnos y director, distribuidos en tres apartados sobre las causas, desarrollo y efectos de conflictos en la escuela.

Al final del documento se introdujo una sección para recabar informaciones específicas de las experiencias testimoniadas en los acercamientos a los distintos espacios de la escuela.

Las observaciones en aula se hicieron durante el tiempo comprendido entre el 10 de febrero y el 24 de marzo de 2011, en los tres grados y con distintos profesores, quienes refirieron que los problemas surgían principalmente por faltas a la disciplina de aula de algún alumno hacia sus compañeros. En estas situaciones, el agresor era remitido al departamento de orientación educativa para su atención. Ahí se platicaba con los alumnos sobre su comportamiento. Las oportunidades de ser escuchado y la norma, que a menudo deriva en separaciones en casa que van desde un día hasta dos semanas, variaban según la intensidad y si se trataba de una reincidencia en la falta cometida.

Usualmente, se citaba al adulto responsable del menor para explicarle la situación provocada por su hijo y se dialogaba para concluir con la aceptación o negociación de la sanción. El chico escribía su compromiso a evitar la actitud no deseada, algunas veces a mejorar su desempeño escolar y su tutor firma de enterado. En casos considerados como graves, por ejemplo de agresión física, se daba la intervención del director quien solía determinar la sanción o el traslado del estudiante a otra escuela, su posición se centraba en tener poco alumnado pero con un alto rendimiento académico.

Bourdieu (2007) acuña el concepto de *habitus*, que comprende los variados modos de actuar, pensar y sentir a su vez están definidos por la posición que el individuo ocupa en la estructura social. La profesión docente conlleva un *habitus*, en tanto define los modos de actuar y pensarse de los profesores.

Como espacio social, el campo se crea en torno a la valoración de hechos sociales tales como el arte, la ciencia, la religión, la política, la educación. Esos

espacios están ocupados por agentes con distintos habitus, y con capitales distintos, que compiten tanto por los recursos materiales como simbólicos del campo. De esta forma, podemos identificar una de las variadas razones por las que el conflicto surge en la escuela pública, que comprobadamente, se limita en recursos no sólo materiales, también aquellos del espacio simbólico.

El espacio de las posiciones sociales adquiere su consolidación como un espacio de tomas de posición a través del espacio de las disposiciones. A cada clase de posición corresponde una clase de habitus, algo así como sus aficiones, dadas por los condicionamientos sociales estrechamente relacionados con la condición que ocupan. Una de las funciones de la noción de habitus estriba en dar cuenta del estilo característico que identifica las prácticas y los bienes de un cierto agente o de una clase en general.

En este caso, los habitus son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, pero también son esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división. Cuando son apreciadas con estas categorías sociales de percepción, las diferencias en las prácticas, en lo que se posee, en lo que se expresa y cómo se expresa, se traducen en diferencias simbólicas y constituyen todo un lenguaje. En los profesores de la comunidad escolar investigada se identifican estos principios distintivos del habitus en sus conductas de negación e minimización del conflicto. Su principio de visión ante actos de violencia física se expresa en atención limitada, pues no le consideran altamente grave, en cuanto no contravenga el orden aparente.

El habitus como esquema clasificatorio en la planta de docentes del plantel, a partir de su afiliación al gremio sindical se considera mayoritariamente adherido a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), corriente autonombrada democrática de los maestros creada en 1979 y teniendo como objetivos la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), de la educación y del país. Se asume como una alternativa de

unidad, organización, dirección y combatividad clasista del magisterio mexicano. (Gómez, 2004)

Es viable constatar la idea de Bourdieu de que la relación que se establece entre las posiciones y las tomas de posición nada tiene que ver con una determinación mecánica. Se considera que cada agente de la escuela sea éste maestro, alumno o director, elabora su propia intención de acuerdo con las posibilidades disponibles que le proporcionan la percepción y valoración que se hallan en su habitus. Esto en función también de la propensión a captar o a rechazar ésta o aquella de las posibilidades que le inspiran los intereses asociados a su posición en la situación escolar específica que ocupa, es decir lo que ante sí representa la mayor conveniencia.

De esta forma, se pone a la vista que cada actor, estudiante o profesor de la escuela, en tanto que domina una posición en un espacio, es decir un campo de fuerzas que además es un campo de luchas que trata de conservar o transformar el campo de fuerzas, sólo existe y sólo subsiste bajo las coerciones estructuradas; pero también afirma la desviación diferencial que es constitutiva de su posición, su punto de vista, entendido como perspectiva tomada a partir de un punto en el campo de las posibilidades. Los profesores y director asumen sus posiciones en este campo social según el grado de reconocimiento que los primeros han obtenido de su autoridad inmediata y él, del que la institución le confiere y del que algunos profesores le refuerzan en actos sociales formales e informales.

A pesar de las peculiaridades que impregnan estos episodios y por grande que sea la autonomía del campo, el resultado de estas luchas nunca es completamente independiente de los factores externos, en casos como el del conflicto escolar sobreviven multitud de variables que hacen detonar o inhibir su dimensión.

Para los efectos de esta investigación en la escuela secundaria, la sociología ayuda a advertir que sobre la actuación de los agentes, sean estudiantes, profesores, directivos, hay una razón que se trata de encontrar, y que permite

transformar una sucesión de comportamientos, aparentemente incoherente, arbitraria, en algo que quepa comprender a partir de un principio único o de un conjunto coherente de principios. En este sentido, la sociología expone que los agentes no llevan a cabo actos gratuitos. El término gratuito remite por un lado a la idea de inmotivado, de arbitrario: un acto gratuito es un acto del que no se puede dar razón, un acto insensato, absurdo, insignificante, ante el cual la ciencia social nada tiene que decir.

Este primer sentido oculta otro, que es más común, como señala la sociología de Bourdieu: lo que es gratuito es lo que no vale nada, lo que no cuesta nada, lo que no es lucrativo. Incorporando ambos sentidos, se identifica en la escuela secundaria estudiada la búsqueda de la razón de ser de un comportamiento con la explicación de este comportamiento mediante la persecución de fines económicos que la escuela ha tenido oportunidad de conseguir, como el logro del estímulo dado por el programa PEC (Escuelas de calidad).

La noción del conflicto escolar como realidad usual de la vida social y escolar, en la que se dan diferencias y disputas tiene uno de sus orígenes en complejos conceptos como el de la reproducción social acuñado por Bourdieu que alude a la escuela como animadora de las relaciones de poder y privilegio entre miembros de un estrato social de una generación a otra, dando amplia oportunidad para la acumulación de frustración de sus aspiraciones y necesidades.

Se detecta la necesidad de proyectos de mediación de conflictos, derechos humanos y de no violencia en el medio estudiado. Esto a causa de las percepciones que se pudieron conocer en medios informales de interacción. Tales como comentarios de los profesores en la idea de minimización de los conflictos, pues aunque se reconocía por veces su existencia, se consideraba una problemática menor cuando señalaban que “sí hay conflictos, pero no fuertes, los muchachos si te dejan trabajar.” “Sí es difícil, pero pues ahí la vamos llevando.” Esta expresión da idea de que los conflictos y los actos violentos no representan situaciones de primera importancia pedagógica que perjudicaran gravemente su trabajo, al manifestar la conformidad ante estos climas en su cotidianidad.

En las estrategias de investigación implementadas como la entrevista se explicitaron comentarios del prefecto como “Ahí si es difícil, porque pues no, a veces yo tengo que hablarles, y tengo que decir lo que el maestro (refiriéndose al director) me indica, y quizá ellos lo tomen a mal, quizá por ejemplo que le diga que suban a ser un servicio, si me he enfrentado a maestros que a veces me dicen que sí o a veces me protestan, siempre ha habido esa mala interpretación, pues sí ellos no, quizá no entienden que yo tengo que recibir órdenes, tengo que hablarles y decirles maestro por favor ayúdenos con un grupo entonces ahí es donde entra el conflicto.”

En esta declaración es posible percibir un conflicto que tiene que ver con los intereses de cada una de las partes. Mientras para el prefecto es prioritario satisfacer la permanencia de los alumnos dentro de los salones, para los profesores no representa una prioridad, sino una tarea no deseada porque afecta sus intereses, ya sea de relacionarse con los demás, de poder preparar actividades académicas de esa y de otras escuelas en las que trabajan en contra turno o de simplemente estar libres de actividad, situaciones que se veían frecuentemente durante la estancia en el plantel.

Como principio de conflicto la noción de interés adquiere relevancia, ésta se opone a la de desinterés, pero también a la de indiferencia. Se puede estar interesado en un juego (en el sentido de no indiferente), estando desinteresado. El indiferente “no ve a qué juegan”, le da lo mismo, no establece diferencia. Es alguien que, careciendo de los principios de visión y de división necesarios para establecer las diferencias, lo encuentra todo igual, no está motivado ni emocionado. En este sentido, se revela que la mayor parte del personal docente no estableció diferencias al grado de sumarse activamente a la campaña propuesta sobre mediación.

Algunos resultados del taller impartido constatan la participación activa de los estudiantes, interesándose especialmente en situaciones significativas desde su cotidianidad dentro y fuera de la escuela y permitiendo el reconocimiento de emociones y sentimientos que los conflictos han motivado durante esos procesos.

Tal fue el ejemplo de contribución voluntaria de los estudiantes a la convocatoria en la elaboración del periódico mural sobre la mediación escolar y la educación para la paz, misma que se hizo de forma abierta y sin condicionamientos. En esta actividad los alumnos pusieron en juego su creatividad, interés, cooperación y conocimiento de los temas revisados en el taller al seleccionar las imágenes e informaciones idóneas para atraer la atención de la comunidad escolar.

A diferencia de sus profesores, el encuentro con una visión más cercana a sus vivencias e intereses permitió a alumnos de los tres grados un acercamiento más profundo con las actividades de mediación programadas. Desarrollando competencias como la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad y la creatividad, fueron capaces de generar experiencias de aprendizaje significativas.

El cumplimiento de propósitos comunes como programas de no violencia o educación para la paz puede verse mermado en forma significativa, como se pudo observar en la tarea colectiva sobre mediación escolar y educación para la paz que se implementó en la escuela desde el 2 de mayo y hasta el mes de diciembre de 2011.

Bourdieu rechaza la hipótesis antropológica de que se reduce todo lo que pueda motivar a los agentes al interés económico, a un beneficio en dinero. A esta llamada reducción al cálculo consciente opone la relación de complicidad ontológica entre el habitus y el campo. Entre los agentes y el mundo social se da una relación de complicidad infra consciente, infralingüística: los agentes inscriben constantemente en su práctica tesis que no se plantean como tales. ¿Acaso un comportamiento humano siempre tiene como objetivo o fin el resultado que de ese comportamiento resulta? En este trabajo se cree que no.

Centrado en el contexto de los docentes de la educación secundaria, que tienen el sentido más o menos definido de su práctica, que han incorporado un sinfín de esquemas prácticos de percepción y de valoración que funcionan como instrumentos de construcción de la realidad, en tanto que principios de visión y de división del contexto escolar en el que se mueven, no necesitan plantear como fines los objetivos de su práctica. No son como sujetos frente a un objeto, o menos

aún, frente a un problema, que estaría constituido como tal por un acto intelectual de conocimiento; están adentrados en su quehacer, absortos en el cumplimiento inmediato de sus comisiones, horarios de clase, en la imagen profesional y social ante los otros; están presentes en lo por venir, en lo por hacer, que no se plantea como objeto de pensamiento, como posible mira en un proyecto, sino que está inscrito en el presente del juego.

En entrevista con el director de la escuela, quien apenas cumple tres años en el servicio como director, siendo esta su primera escuela, se manifestó: “De una manera real, la cultura de la escuela muestra el lado más divergente que el lado de cooperación y de integración, el número de miembros de nuestra comunidad escolar por otros medios se ha observado de que precisamente una de las características de la cultura de nuestro plantel es de que existen situaciones meramente personales que es lo que lleva educaciones a no trabajar de manera colectiva o colegiada hacia una.”

Con esta afirmación se reconoce, ante el cuestionamiento sobre el estado de la convivencia entre los profesores y sus grados de cooperación, que no se ha logrado establecer un ambiente de trabajo colectivo en la escuela debido a las diferencias que los profesores, asumen de un modo personal, malogrando sus relaciones.

Los códigos culturales pueden no ser compartidos entre los miembros de la comunidad llegando a establecer diálogos que, en vez de acercarlos, propicien distanciamientos: “De antemano uno de los conflictos que más prevalece en el ámbito magisterial es la actitud profesional y personal que el maestro desempeña en su función, uno de los conflictos al interior de nuestra escuela son las malas relaciones humanas, las relaciones humanas que en cierto momento se desquebrajan o los maestros ponen de manifiesto ciertas actitudes, muchas veces porque el ámbito laboral lo vinculan primordialmente al ámbito personal” sostuvo el director.

La escuela como institución es el resultado del proceso de concentración de los diferentes tipos de fuerza física, económico, cultural, informacional y simbólico, dando como resultado un capital específico que caracteriza a quienes pretenden ejercer la educación. El establecimiento de convivencias se ha adentrado en la escuela aprehendida, situación que verificamos al intuir los mecanismos con que el Estado determina a los individuos; sin llegar a ejercer una visión capaz de cuestionar y replantear el papel que como director, profesores y alumnos asumen y reproducen en la acción cotidiana.

La consolidación histórica del rol de autoridad y poder, depositado en la figura del director, prevalece en esta escuela secundaria respecto a la envergadura que le autoriza legítimamente la institución, permitiendo incluso reubicar a otro plantel, como fue el caso, a una docente por considerar que su conducta fue de agresión y falta de respeto y disciplina a una alumna y a su persona. La mediación no fue posible debido a la oposición de las partes para enfrentar el conflicto de manera constructiva, pacífica y creativa. Al no contar dentro de su habitus con el principio de visión que requiere de la capacidad de empatía con otras personas involucradas, el descentramiento y escucha activa, el director prefirió emplear el procedimiento administrativo habitual, aunque luego de un encuentro con la profesora se había conseguido su participación en los términos de escucha y comprensión que plantea la mediación escolar.

El manejo adecuado de ciertas reglas, no siempre explícitas y el cumplimiento de unas determinadas formas son unas de las máximas para adquirir soltura en la adquisición y manejo del capital simbólico. Bourdieu se propone extraer los principios generales de “La economía de los bienes simbólicos”, título de su sexta conferencia, mediante el estudio de los presupuestos que conforman la práctica de los regalos. Este tipo de intercambios contienen dobles verdades que en ningún caso deben hacerse explícitas. Jamás un regalo debe parecer la devolución de uno anterior, además de hacer caso omiso del precio que tuviera. El compromiso tácito que sobre estas reglas se establece es demostrar que se está dispuesto a cumplirlas.

Un correcto seguimiento de estos acuerdos sociales en relaciones que impliquen posiciones de dominación y sumisión, puede transfigurarlas en relaciones afectivas que en ciertas ocasiones se presentan más efectivas. Estas relaciones efectivas se deterioran como resultado de las posibilidades que algunos profesores perciben y valoran desde su habitus y se autentifican en procesos de exhorto o de sanciones administrativas llamadas notas malas, extrañamientos de parte de la autoridad. No obstante, en otros casos, como se verifica en los permisos especiales para ausentarse con goce de sueldo, se compensa a algunos profesores de la escuela que muestran actitudes coherentes con la gestión que se hace desde la dirección.

El habitus causa experiencias, individuales y colectivas, que van haciendo historia, de acuerdo con los esquemas que ésta crea, el habitus testifica la representación activa de las prácticas pasadas que, registradas bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más certidumbre que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo.

Como una práctica colectiva en la comunidad averiguada se observan firmes convicciones de los profesores de negación y minimización de conflictos que preservan sus pensamientos, conocimientos y acciones orientados hacia la evasión de situaciones conflictivas. Esto, en situaciones genéricas donde no se perjudican directamente sus intereses, de otra forma, el director, los profesores y personal, asumen posturas de ruptura de comunicación e indisponibilidad para el diálogo accesible, como una práctica que legitima su razón.

De esta forma, es como se ha acreditado en el pasado y se continúa avalando en el presente la aparente paz en la comunidad. A la par, se evidencia su predilección por las pláticas en pequeños grupos que les hacen disfrutar su tiempo sin atención a alumnos en la escuela. Ahí suelen tratar situaciones y personas que apesadumbran su estancia, por ejemplo, algún alumno que perturba la clase o una disposición reciente contraria a su habitus, o bien hacer bromas y reírse.

En el lapso de las observaciones se detectó un fenómeno dado en las relaciones de género entre las y los docentes: la separación por grupos de maestras, que se reunían a menudo en la oficina de USAER, y de maestros que a su vez se encontraban asiduamente en la cooperativa escolar. Esta situación se confirmó en entrevista con la orientadora escolar: “–Pues, se dan las relaciones, pero no son, o sea el concepto de equidad y de confianza y de cooperación, se da, pero de manera diferente, con los, con todos los que integramos la escuela, o sea no con todos hay equidad, no con todos hay...”

Con algunos sí se logra establecer y con otros no; hay grupos, hay pequeños grupos, entonces yo creo que con algunos grupos, por ejemplo las mujeres jalan más unidas, y los hombres también, o sea como si fueran dos bandos, dentro de ellos mismos, hay pequeños grupos.”

En este punto se exterioriza que la escuela no es neutral respecto de las desigualdades sociales y de convivencia, sino que es un potente mecanismo para reproducir el sesgo sexista de la socialización de género. Cabe pensar que también la escuela debería tener el poder para modificarlas. Es el sistema educativo el que tiene una gran responsabilidad sobre la equidad o la inequidad de género.

Acerca de este tema en entrevista con una profesora se expuso que: “–Bueno, no quisiera ser muy feminista, pero se da a nivel hombres entre compañeros que se van de parranda entre compañeros que toman ahí la misoginia, se relega el sexo femenino entre dos, para docentes hay la violencia.” Opinión expresada al preguntarle sobre si había equidad en la relación del director con las y los profesores.

Capacidad de generación infinita y no obstante estrictamente limitada, el habitus no es difícil de pensar sino en la medida en que uno permanezca confinado a las alternativas ordinarias, que él apunta a superar, del determinismo y de la libertad, del condicionamiento y de la creatividad, de la conciencia y del inconsciente o del individuo y de la sociedad.

El discernimiento de la condición docente en la escuela indagada, siendo el producto de unas determinadas regularidades objetivas, resguarda el habitus que tiende a generar todas las conductas que comprende razonables y de sentido común. Se ajusta objetivamente a la lógica característica de un campo determinado, el de la educación pública oficial, cuyo porvenir objetivo tiende a suprimir ideas y acciones que se piensan incompatibles con sus condiciones objetivas.

Este principio de pensamiento y de acción se confirma en la no adopción de las ideas expresivas del diálogo honesto y cooperativo. Construir una cultura de paz en la escuela requiere de los acuerdos entre todas las instancias, en una atmósfera de sinceridad que privilegie la expresión independiente y el respeto. Conjuntamente, no es punitivo e intenta homogeneizar el poder, principio de la mediación que no preexiste como parte de las conductas objetivas dentro del campo de acción de la escuela secundaria objeto de estudio.

Bourdieu (2007, 93) marca: Principio generador largamente instalado por improvisaciones reguladas, el habitus como sentido práctico opera la reactivación del sentido objetivado en las instituciones: producto del trabajo de inculcación y de apropiación que es necesario para que esos productos de la historia colectiva que son las estructuras objetivas alcancen a reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas que son la condición de su funcionamiento, el habitus, que se constituye en el curso de una historia particular, imponiendo a la incorporación su lógica propia, y por medio del cual los agentes participan de la historia objetivada de las instituciones, es el que permite habitar las instituciones, apropiárselas de manera práctica, y por lo tanto mantenerlas en actividad, en vida, en vigor (...)

El habitus reconoce categorías que favorecen la comprensión de la comunidad de secundaria que indagué. La escuela fortalece su realización plena al admitir ser evaluada a través de programas como el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (*Program for International Student Assessment*, PISA, por sus siglas en inglés), se incorpora y se asume como una institución que acepta

las transformaciones, con que a veces no parece estar a favor pero que finalmente se adjudica, permitiéndole reactivarse dentro de las exigencias del sistema.

Como se demuestra: “La homogeneidad de los habitus que se observa en los límites de una clase de condiciones de existencia y de condicionamientos sociales es lo que hace que las prácticas y las obras sean inmediatamente inteligibles y previsibles, y por lo tanto percibidas como evidentes y dadas por sentado: el habitus permite ahorrarse la intención, no solamente en la producción, sino también en el desciframiento de las prácticas y de las obras. Automáticas e impersonales” (Bourdieu, 2007, 94).

En el entorno escolar, se comprueba la homologación de las prácticas entre los docentes al referir ellos mismos, por medio de una encuesta, que los principales motivos de los conflictos recaen en otras personas, así como en coincidir en que el rumor y hasta los chismes se declaran frecuentemente en las relaciones establecidas por alumnos.

Asimismo, se admite abiertamente como parte de sus prácticas perceptibles, que las habladurías se dan algunas veces en las relaciones que entablan los profesores, director y personal administrativo de la escuela, como en el fragmento de la entrevista realizada con la trabajadora social, al cuestionarle si cree que los malentendidos o rumores se dan en ese medio:

“Me tocó un día una exposición y estaban dos maestras sentadas atrás y comentaron...comentaron algo de mi exposición, algo que no me gustó y sin embargo los niños inmediatamente, terminando la exposición, los niños se me acercaron y me dijeron “maestra, la maestra fulanita de tal dijo esto y esto de usted” entonces yo nada más me molesté, yo no lo comenté con ella.

-Sí. Claro.

-Pero yo creo que lo más conveniente, lo mejor que hubiera yo podido hacer es...es este...haberme acercado a la persona y decirle pues este... que me lo

dijera o qué mal comentario delante de los alumnos, sobretodo delante de los alumnos-

-Claro. Sí, pero tratar de aclararlo.

-Y pues que los errores se nos digan entre adultos, entre maestros y no que ellos lo divulguen y que los alumnos sean los primeros en enterarse de lo que... de lo que está pasando...

-De la situación.

-...de la situación. Y sobretodo que ellos se dan cuenta de que no hay una buena comunicación ni entre nosotros como maestros. Entonces eso... si fue lo que me molestó. Y no lo hice no hable con la persona o sea no hable con la persona y para pues...sobre todo para que no volviera a ocurrir que a veces no debe uno hablar o decir las cosas delante de los alumnos, sobre todo eso.

-Sí.

-Sobre todo eso. Y ya lo deje así, lo deje así y digo no pues si son cosas que se debieron haber aclarado” las deje así o sea ya no.”

Cuando los profesores, aunque se inscriben por sus habitus como pertenecientes a una institución y adoptan sistemas de creencias y acciones que comparten, manifiestan un principio de diferencias entre los habitus individuales, advertimos que tal distinción habita en la singularidad de las trayectorias sociales, a las cuales corresponden determinaciones ordenadas e irreductibles las unas a las otras. Su formación académica es un indicador que tiene que ver con los recorridos profesionales que cada uno ha cursado y en los que muy probablemente se expresan sus predilecciones hacia la docencia y otros intereses.

Sobre el particular del quehacer docente también es posible establecer diferenciaciones contenidas en las pretensiones de ser reconocido por la institución con base en el mérito o el escalafón. Si bien las razones por las que un individuo se afilia a la profesión docente tendrían que ver con su proclividad para

ejergerla por vocación y elección consecuente, no es necesariamente así. La incidencia en el ejercicio de la docencia proviene de variados agentes.

Como se destacó en el capítulo anterior para fines de la familiarización con el medio y sus actores, fue posible consultar información referente a la formación académica de los profesores en la plantilla escolar de la escuela inquirida. De esto se averiguó que, al 7 de noviembre de 2011, se encuentran en actividad un total de veintidós profesores, para un total de trece profesoras y nueve profesores hombres, incluido el director.

De los docentes tres son pasantes, diecinueve tienen un título de formación de licenciatura, de los cuales dos cuentan con maestría sin titulación. En el pasado se podía acceder al servicio educativo contando con una licenciatura trunca o concluida sin acreditación del título de la misma. En este caso, es considerable la obtención del certificado de la licenciatura por los docentes. Son once los egresados de alguna institución formadora de docentes: Escuela Normal Superior de México, normales privadas y Escuela Superior de Educación Física. El resto cursaron sus estudios de licenciatura en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a excepción de los tres compañeros encargados de impartir las modalidades de tecnología: dibujo técnico, electrotecnia y productos alimenticios, quienes son egresados de las opciones técnicas de la SEP. Por su parte, el director cursó una maestría en educación, aún sin la obtención del grado.

El habitus de cada docente que, en función de las estructuras causadas por las experiencias anteriores, como su universidad de formación o los modos en que han lidiado con el conflicto, coloca en cada momento las experiencias nuevas que afectan a esas estructuras, incorpora de forma singular las experiencias formativas para definir gradualmente en sus trayectorias profesionales y personales a cada profesor.

Es posible reparar que las incontables composiciones en las que pueden alistarse las variables asociadas a las trayectorias profesionales de cada profesor y de las ascendencias de las que surge, pueden explicar infinidad de diferencias únicas,

llegando a definir los valores y prejuicios trasladados en los pensamientos y acciones que exterioriza y que pueden generar oposiciones de intereses entre los individuos en la cotidianidad de la escuela. Tales procesos de conflicto se materializan en las variadas relaciones de poder, igualdad, sumisión e identificación presentes entre los miembros de la secundaria.

Los orígenes de los conflictos observados de mayor incidencia en la comunidad se comprenden ante las relaciones de poder, sea director-profesor, profesor-alumno, o bien personal no docente con sus iguales. En estos se oponen no clases de jerarquía separadas por propiedades naturales, sino habitus emanados según modos de logro diferentes, es decir por condiciones de dominio que, oponiendo definiciones diferentes de lo que puede y debe ser, hace que unos experimenten como natural o razonable unas prácticas o aspiraciones que los otros sienten como inadmisibles o inmorales, y a la inversa.

Así se observa en las afirmaciones de la asistente administrativa encargada del control escolar cuando se le pidió que comentara algún conflicto relevante que hubiera experimentado en su trayectoria de treinta años en el plantel: “-Con mi compañera, una compañera que ya se fue, gracias a dios, que cuando le decía que íbamos a hacer esto en tal fecha, ese día no llegaba, me dejaba (...) ella nunca había trabajado en una escuela, ella venía de coordinación y nada más había trabajado en lo de los inventarios y ella siempre decía es que yo allá nada más ponía palomitas en los inventarios.” Y al preguntar cuál era su reflexión sobre su modo de actuar en ese conflicto afirmó que: “-Yo creo que no deberíamos salvarlos, (habla de los individuos) como en el caso de haberle quitado todo y que no haga nada, no haga daño. Sí, hay que obligarlos, pero Gaby no estaba chiquita, Gaby tenía casi 40 años, entonces ya no aprendió, yo siento que ya no aprendió, o sea ella siempre va a ser así y que no les importa que le digas te equivocaste, no se sienten mal, no se sienten mal, no se incomodan.”

Se muestra que por una parte la entrevistada considera la necesidad de afrontar los conflictos con acuerdos entre las partes involucradas, pero al mismo tiempo en su retrospectiva da cuenta de que no fue capaz participar de esa forma en el

conflicto, sino que optó por reducir en complejidad y volumen las asignaciones a su compañera, asumiendo una postura de evasión de la problemática minimizándolo el conflicto y derivando en frustración: “Pues gracias a dios no soy rencorosa, al momento me sentía muy frustrada, pero luego entendí que no iba a cambiar, o sea, como dicen, estaba demasiado viciada.” Las disposiciones procreadas desde su historia personal, en la que influyen condiciones objetivas y subjetivas, tienden a procrear prácticas que se vuelven incompatibles en sus objetivos y expectativas, llegando a generar frustración, rompimiento en el diálogo y permanencia ilimitada en sus defensas.

3.6 Estrategias y encuentros de la intervención

Con el título *La mediación escolar y la paz* se denominaron los trabajos con que esta intervención pedagógica buscó recuperar elementos de la mediación escolar como alternativa para transformar el conflicto en la escuela en algo constructivo, modificando paradigmas que habitualmente asocian el conflicto con aspectos perjudiciales.

Solidarizando además con la educación para la paz, propuesta que presenta una nueva visión del conflicto, un punto de vista auténtico al considerarlo como un proceso natural y común, inherente a las relaciones humanas y que nos brinda posibilidades de desarrollo y creatividad.

Los sistemas de actividad preexistentes a los acercamientos a este plantel de educación secundaria fueron entendidos como formaciones complejas en las que el equilibrio fue la excepción, y, en cambio, las tensiones, las perturbaciones fueron inexorables. Con todo, fueron también la incitación como posible fuente de cambio. Ese fue el caso de la reducción en tiempos de mi intervención en las reuniones con profesores, a causa de otros asuntos turnados por orden de la zona escolar, lo que imposibilitó una mayor difusión de las acciones de la intervención en colectivo.

Esta modificación prolongó mi estancia durante el ciclo escolar para sensibilizar, ya en forma individual, al personal docente y no docente de los avances y obstáculos de la intervención. De la misma forma se cubrieron las condiciones de la investigación-acción para que el proyecto implicara a los participantes en los distintos momentos de la actividad, buscando ampliar gradualmente su cooperación y haciendo un seguimiento del nivel de colaboración en el proceso (Stenhouse, 1984).

En el comienzo se tenía considerada únicamente la estrategia de los carteles diferenciados sobre mediación escolar y educación para la paz para la intervención en la escuela secundaria.

No obstante, en la Universidad Pedagógica Nacional en el coloquio de presentación de avances de tesis se hicieron sugerencias para mejorar esta estrategia con otras complementarias, por lo que, siguiendo los principios del método de investigación-acción, en la idea de trabajar en ciclos de reflexión y avance, el trabajo se ajustó orientándose hacia una campaña nombrada *La mediación escolar y la paz*, alcanzando una cobertura más amplia en tiempo, materiales y espacio destinados a la acción.

La actividad cotidiana en este escenario como unidad del comportamiento humano se institucionaliza y aunque parezca invariable aparentemente, manifiesta que en su interior ocurren transiciones y reorganizaciones constantes, caracterizando en lo fundamental la propia dinámica evolutiva de los individuos y de la escuela como órgano. Por ello, se intentó que esta actividad se vivenciara en la cooperación de alumnos y profesores y alcanzara la condición de práctica cultural, superando la acción individual dirigida.

3.6.1 Objetivos

- Abordar el entendimiento de la vida cotidiana de alumnos, profesores, personal y padres de familia de la escuela secundaria de interés.

- Contextualizar sus prácticas de socialización y sus significados, con la observación y participación en la vida cotidiana de las personas, en la medida en que ellas lo permitan.
- Ofrecer, a través de una campaña escolar de acción colaborativa, elementos conceptuales y prácticos que creen una mejor reflexión sobre los conflictos escolares: sus causas, desarrollo, efectos y posibles soluciones.
- Contribuir a la formación de alumnos adolescentes a través de la mediación de conflictos y en ambientes donde prevalezcan la reflexión, la libertad, la equidad y el acuerdo.

3.6.2 Estructura

En el presente apartado se analiza la información recogida y se organiza cronológicamente en actividades previas, durante el desarrollo y posteriores a la intervención:

**Tabla 2. CRONOGRAMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN
LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

ETAPA	DESCRIPCIÓN	TIEMPO
Etapa 1	<ul style="list-style-type: none"> • Elección del problema de investigación. • Delimitación del fenómeno. • Revisión de bibliografía básica pertinente. • Planteamiento de las preguntas de investigación. • Determinación de la metodología de investigación-acción. 	Agosto a diciembre de 2010. Enero de 2011.
Etapa 2	<ul style="list-style-type: none"> • Elección del medio escolar de atención. • Diseño de instrumentos: guías de observación de campo, encuesta, guiones de entrevistas. • Observación, recabar datos diagnósticos con los instrumentos seleccionados. (10 observaciones) • Diseño de la campaña colaborativa <i>La mediación escolar y la paz</i>. 	Febrero, marzo y hasta el 15 de abril de 2011.
Etapa 3	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de la información recogida. • Socialización de la investigación acción con la comunidad escolar. 	Abril de 2011.
Etapa 4	<ul style="list-style-type: none"> • Realimentación en el diseño de la campaña colaborativa de <i>la mediación escolar y la paz</i>, con trabajo colaborativo. • Implementación de la intervención pedagógica con la campaña <i>La mediación escolar y la paz</i>. 	Del 2 de mayo y hasta el 9 de diciembre de 2011.
Etapa 5	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de la campaña con estudiantes y profesores. 	Del 12 al 16 de diciembre de 2011.

El proceso del estudio comenzó con un diagnóstico inicial en el que se valoraron las necesidades comunes. De esta forma, en las primeras observaciones, se reconoció una convivencia apacible, relajada y con cierta apatía, a partir del silencio predominante en los espacios, la escasa comunicación establecida en los pasillos y las aulas sigilosas.

Se percibieron pocas relaciones de cooperación entre los docentes pues se observó que quienes preparaban su clase en la sala de maestros lo hacían de forma individual. Situaciones semejantes se notaron en el cumplimiento de las comisiones colectivas que, por ejemplo, en el caso de la colocación de periódicos murales de efemérides y fin de cursos representaron origen de conflictos en tanto que no era posible que trabajaran colaborativamente. Esto debido a falta de recursos materiales, desinterés y diferencias en sus formas de trabajo, resultando en trabajos no concluidos en tiempo o logrados con deficiencias; esto se detectó utilizando principalmente las técnicas interpretativas antes mencionadas.

Como las principales dificultades se identificaron algunas resistencias en la acción intencionada de homogeneización del poder, pues cada integrante desde su posición buscó mantener su preeminencia en su campo de acción. Esto significa que aunque se resaltó la necesidad de homogenizar el poder en los procesos de mediación de conflictos que esta intervención promovió en la escuela, el director acotó para su campo de acción las resoluciones. De esta forma, no existió la suficiente apertura para que padres, alumnos o profesores asumieran un papel más equitativo y propositivo en las discusiones y decisiones.

En sus ratos libres como el receso y las horas de trabajo colegiado y de servicio educativo, se detectaron pequeños grupos de maestras que convivían a menudo en las áreas de USAER y de maestros a las afueras de la cooperativa escolar platicando sobre asuntos laborales y bromeando sobre asuntos que les parecían divertidos. Se observó una convivencia cercana entre las tres secretarías, una asistente de servicios y el director, quienes se reúnen de cuatro a cinco veces por semana para comer y conversar, las mujeres suelen hacer comentarios sobre sus alimentos, temas familiares, laborales y de amistades. Las bromas y anécdotas

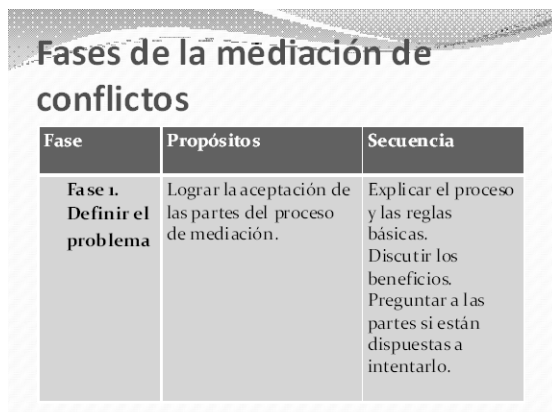
que cuentan entre ellos generan un ambiente de camaradería y risas que se escuchan al entrar a esa parte de la escuela.

Con frecuencia, el director salía al patio cuando terminaba el receso para observar si los alumnos se encontraban dentro de los salones o bien, al concluir la jornada escolar para observar que su salida se diera en orden.

A su vez, el director, admitió el bajo rendimiento escolar en la mayoría del alumnado tomando en consideración que aproximadamente la mitad de la población de alumnos está incorporado al comercio formal e informal. En pláticas informales con alumnos y la orientadora entre sus oficios se encuentra el de “diableros”, aseador de puestos y comerciantes por cuenta propia.

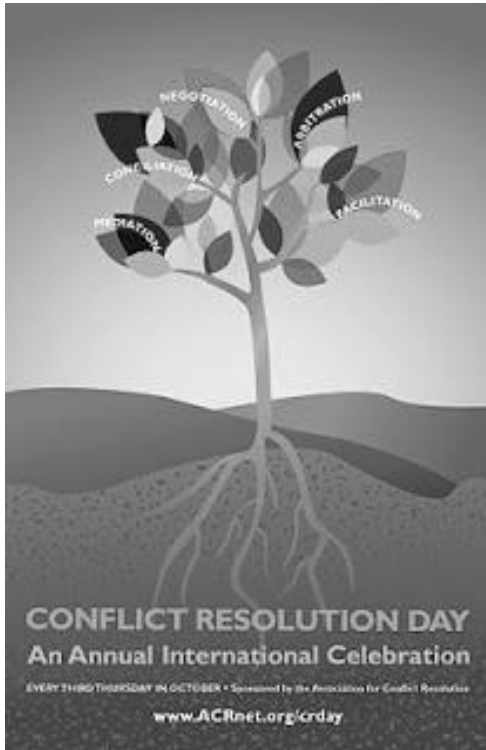
Con respecto a los resultados estadísticos finales del ciclo escolar 2010-2011 se tiene que trece alumnos presentaron exámenes extraordinarios de regularización, y además tres alumnos por no alcanzar los créditos tuvieron que recurrir el grado escolar en alguno de los tres grados. En cuanto al porcentaje de treinta por ciento de alumnos aceptados en alguna de las opciones de nivel medio superior, según informaciones del área de orientación, el director comentó que siente optimismo por los resultados de los alumnos en el examen de admisión al siguiente nivel educativo.

En entrevista con la orientadora se pudo conocer que en los últimos diez ciclos escolares, al menos tres alumnos de esta comunidad han obtenido, por la Unión de Empresarios para la Tecnología en la Educación, A. C. (UNETE), el Premio *Max Shein* por su destacado desempeño académico, consiguiendo un diploma y un premio económico.



Fases de la mediación de conflictos

Fase	Propósitos	Secuencia
Fase I. Definir el problema	Lograr la aceptación de las partes del proceso de mediación.	Explicar el proceso y las reglas básicas. Discutir los beneficios. Preguntar a las partes si están dispuestas a intentarlo.



Cartel conmemorativo del día de resolución de conflictos, auspiciado por la Asociación para la Resolución de Conflictos (ACR) y el Foro Mundial de Mediación.



Diapositiva de presentación de la propuesta de intervención pedagógica en reunión con profesores.

Sus componentes fueron agrupados en una campaña constituida por:

Carteles didácticos personalizados para alumnos y profesores

Los materiales curriculares desempeñan una función de mediación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta función cumple a su vez situaciones más específicas dentro de los procesos educativos. (Parcerisa, 1999) De ese modo, se planteó la necesidad de explicitar públicamente un recurso visible para la comunidad con los aspectos más notables y necesarios sobre el modelo de mediación de conflictos. El diagnóstico efectuado reveló existencia de conflictos, relaciones deterioradas, malos entendidos, y en general una paz simulada, mas no basada en principios de armonía, reflexión, equidad y acuerdo entre adultos y jóvenes. De ahí la necesidad de abordar de forma creativa y fundamentada pedagógicamente la problemática encontrada.

Durante el periodo de observación se registró insuficiente el uso que hacen los profesores de materiales distintos el libro de texto y el pizarrón. La invitación del director en el sentido de elaborar y acompañar las clases con insumos de otro tipo, fue alentadora para intentar adaptar los carteles a los aprendizajes previos, capacidades e intereses de cada alumno. Era imprescindible que les resultaran atractivos, relacionados con sus vivencias cotidianas e interesantes, al igual para los docentes.

Por consiguiente, el material estaría destinado a un uso colectivo, pero en el que quien interviniera podría sin duda, manifestar una forma personal de asumir su rol de mediador. Se consideró entonces que ésta sería una manera idónea para evaluar por un lado, la manera en que los estudiantes percibieron e integraron los aprendizajes del taller y por otro la evaluación del material propiamente, en cuanto a aspectos positivos del material y orientar su posible mejora.

En una cultura donde la imagen, apoyada por el desarrollo tecnológico y las necesidades de la política, colabora en la construcción psíquica de los individuos, se consideró valiosa la elaboración de un material didáctico que persuadiera a la comunidad de recuperar elementos de la mediación en sus situaciones cotidianas de conflicto.

A continuación se presentan los tres carteles contextualizados que fueron especialmente diseñados para la comunidad escolar de la Escuela Secundaria "Francisco Zarco", turno vespertino. El primero de uso común, que abordó la estrategia de mediación en fases con la intención de orientar sobre una posible intervención ante una situación de conflicto escolar. Dos más, uno para alumnos sobre ideas fundamentales para la resignificación del conflicto como inherente a la vida, y los principios de la educación para la paz como la empatía y el respeto al desacuerdo entre las partes. El último con contenidos muy similares al segundo, pero con un lenguaje apropiado para los docentes, personal no docente y director del plantel, en este se enfatizó la importancia de no prejuzgar ni enjuiciar a los adolescentes, adoptando posturas de mayor comprensión y sensibilización hacia los otros, que pudieran favorecer situaciones de diálogo y paz.

Fases de la mediación de conflictos*

Apertura

Propósito: Lograr la aceptación de las partes del proceso de mediación.
Secuencia:

- Explicar el las reglas básicas.
- Discutir los beneficios.
- Preguntar a las partes si están dispuestas a intentarlo.

Fase 1: Definir el problema

Propósito: Ayudar a las partes a explicar y definir el problema tal y como lo perciben.

Secuencia:

- Obtener la aceptación de ambos.
- Indicar que en esta fase se deben dirigir sólo al mediador.
- Preguntar a cada uno qué es lo que ocurrió.
- Preguntar cómo le ha afectado el problema.
- Clarificar algunos puntos y resumir.

Fase 2: Aclarar el problema

Propósito: Ayudar a que cada una de las partes entienda mejor a la otra.

Secuencia:


- Pedir que hablen entre ellos.
- Hacer que cada persona repita lo expresado por la otra.
- ¿Tuvo cada una de las partes una experiencia similar a la que el otro está describiendo?
- Reconocer el esfuerzo de ambas partes.


Fase 3: Proponer y acordar soluciones

Propósito: Ayudar a las partes a que encuentren soluciones.

Secuencia:

- Pedir que cada una de las partes exponga una solución razonable.
- Confirmar que la solución sea equilibrada, realista y específica.
- Encontrar soluciones.
- Felicitarlos por su buen trabajo.

*Basado en conceptos de 
Proyecto: Armando Gaona Tovar
Asesora: María del Refugio Plazola Díaz


Aprender a convivir
con una sonrisa en la IIG

Fomentar las actitudes que hacen
del conflicto una oportunidad de desarrollo representa
una nueva visión de la educación, la paz y la vida.



Cartel de fases de la mediación escolar dirigido a toda la comunidad escolar, adaptado de Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2007), cuaderno 4.



Reflexiones para un mediador exitoso

Chav@ de la 116:

A continuación te presentamos un listado con los resbalones más frecuentes de un mediador:

¡Educación para la paz!



Hacer demasiadas preguntas

No es fundamental disponer de más información, sino tener claro la más importante.

No practicar la escucha activa

Preguntar demasiados "porqués".
En lugar de: "¿por qué lo insultaste?", mejor dile: "cuéntame más de lo que ocurrió..."

Discutir con una de las partes

No muestres disgusto ni te ni te opongas a lo que diga una de las partes.

Emitir juicios

No digas: "uno de los dos está mintiendo..."; sino: "ambos tienen puntos de vista diferentes sobre lo que ocurrió".

Dar consejos

En lugar de decir: "acuérdense de lo importante que es el respeto entre todos", formula algo como: "¿cómo les gustaría que fuera su relación en el futuro?"

Amenazar a las partes

No digas: "si no resolvemos esto, pues allá ustedes". En cambio puedes decir: "quedamos en intentar resolverlo, yo sé que no es fácil, pero ahí la llevamos."

Forzar la reconciliación

No lo fuerces, será obvio cuando las partes lleguen al acuerdo.

P.D. No olvides felicitarlos

Si no quieren continuar, aplaude los esfuerzos que han hecho y respeta sus sentimientos.

*Basado en conceptos de

Proyector: Armando Gaona Tovar

Asesora: María del Refugio Plazola Díaz



¡Atrévete a convivir con una sonrisa en la 116!

Tú mismo te darás cuenta de cuáles son los errores por los que la mediación no avanza.

Fomentar las actitudes que hacen del conflicto una oportunidad de desarrollo representa una nueva visión de la educación, la paz y la vida.



Cartel para mejorar las mediaciones que propone una nueva visión del conflicto, dirigido a docentes y director, adaptado de Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2007), cuaderno 4.

Mejorando mis mediaciones: una nueva visión del conflicto



Profesora, profesor:

A continuación presentamos un listado con los errores más comunes que suele cometer un mediador:

Hacer demasiadas preguntas

No es fundamental disponer de mucha información, sino tener claro la más importante.

Preguntar demasiados "por qué"

En lugar de: "¿por qué lo insultaste?", mejor diga: "cuéntame más de lo que ocurrió justo antes de que él o ella dijera que le habías insultado..."

Discutir con una de las partes

No muestre disgusto ni se oponga a lo que diga una de las partes.

Emitir juicios

No diga: "uno de los dos está mintiendo..."; sino: "ambos tienen puntos de vista diferentes sobre lo que ocurrió".

Dar consejos

En lugar de decir: "deben recordar lo importante que es el respeto mutuo", formule algo como: "¿cómo les gustaría que fuera su relación en el futuro?"

Amenazar a las partes


No diga: "si no resolvemos esto, tendremos que llamar a sus padres". En cambio puede decir: "acordamos intentar resolverlo y es importante que sigamos en este camino"

Forzar la reconciliación

No lo fuerce, será obvio cuando las partes lleguen al acuerdo. No les pida que sean amigos otra vez, que pidan o den disculpas o que se den la mano.

P. D. No olvide felicitarlos

Aplauda los esfuerzos que han hecho para colaborar y si no quieren continuar, respete sus sentimientos.

*Basado en conceptos de 
Proyecto: Armando Gaona Tovar
Asesoría: María del Refugio Plazola Díaz


Atrévete a convivir
con una sonrisa en la 116!

Fortalecer las actitudes que hacen del conflicto una oportunidad de desarrollo representa una nueva visión de la educación, la paz y la vida.



Cartel de reflexiones para un mediador exitoso con el enfoque de la educación para la paz, dirigido a alumnas y alumnos, adaptado de Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2007), cuaderno 4.

Moles afirma que más allá de un recurso indicativo, el cartel es eminentemente argumentativo. Es una unidad de estimulación dinámica que busca una respuesta y trata de desencadenar una conducta (Gallardo, 2005, 42).

Aunado a esto, el cartel resulta accesible para quienes transitan por el área en que se coloque. De esa manera, pareció una elección adecuada.

Tomando en cuenta, como señala Enel (1977) que la idea principal contenida en el cartel deberá ser simple y estar expresada en un estilo claro y directo, es que se buscó conjuntar imágenes estimulantes, fotografías reales de los alumnos de esta secundaria con textos claros y que denotaran rasgos esenciales del proceso de mediación escolar. Buscando la efectividad del mensaje en un cartel se explicita un complejo entramado de códigos que, además de soportar mensajes específicos, provoca un desciframiento que impacta la mente del receptor de una manera profunda. Se cuidó que los mensajes de resignificación del conflicto como oportunidad de aprendizaje y del diálogo y la reflexión como actitudes privilegiados en la construcción de cultura de paz obtuvieran mayor exposición en los recursos.

La motivación representa una función central para captar la atención del alumnado en torno a la mediación como alternativa viable para la resignificación del conflicto, fue ésta una de las principales intencionalidades dadas al material; con este propósito se acudió a los alumnos para que fuera su imagen la que imprimiera realismo y funcionara al mismo tiempo como anzuelo capaz de atrapar su atención. La función solicitadora que consiste en que el material actúe como una guía metodológica, debía cumplirse en los carteles señalados para delinear claramente su acción formativa y comunicativa ante las y los alumnos.

Adicionalmente, se pretendió que con su realización se coadyuvara en la introspección y ejercicio de valores y actitudes como la cooperación, la equidad, el respecto, la empatía y la libertad por mencionar algunos. Esto por medio del uso orientador de las fases de la mediación como un segmento interactivo ágil y flexible para sus lectores.

Se procuró una caracterización mixta en la que, por una parte, se expone información acerca de las fases de mediación y por otra, se delinear otras pautas de actuación a evitar con su correspondiente adecuación positiva, por ejemplo, “No diga: ‘Si no resolvemos esto, tendremos que llamar a sus padres.’” Esto en el ánimo de conseguir un proceso de mediación integrador, reflexivo y útil tanto para el mediador, como para las partes confrontadas, en el que el carácter punitivo, recurrente en la escuela secundaria, no se visualizara como la única o mejor alternativa de atención al conflicto. Las consideraciones centrales se acompañan de posibles frases u oraciones que esbozan un escenario viable de mediación: “En cambio puede decir: ‘Acordamos intentar resolverlo y es importante que sigamos en este camino.’” En su mayoría estos escenarios posibles de conflicto fueron recuperados y adaptados de las informaciones obtenidas sobre el conflicto como parte del diagnóstico de necesidades.

En cuanto a su constitución se definió desde la diversidad de datos obtenidos con la observación y el diseño de la intervención pedagógica, orientada por la investigación acción, que estos recursos serían susceptibles de ser usados por toda la comunidad escolar, desde el director hasta los padres y alumnos. No está de más explicitar que se trata de secuencias flexibles de adaptarse al contexto social y cultural de los adolescentes y adultos.

Para que trascendiera un elemento con dimensión estética y cultural adecuada al ámbito de quienes entrarían en contacto apreciando esos carteles, fue fundamental distinguir dos niveles de significación en los mensajes incluidos. El denotativo y el connotativo. En él de la denotación se procuraría ante todo la claridad del mensaje, su precisión y coherencia; el nivel connotativo no podía ser descuidado, ya que en éste recaerían elementos icónicos-verbales capaces de captar la atención de la comunidad de alumnos y profesores.

Dentro de los insumos con que se contó se dotó a los carteles del máximo nivel de calidad formal: cuidando la distribución del texto, de las ilustraciones y la calidad de impresión. Para lograr la construcción de un instrumento más seductora se recurrió a un profesional de la comunicación gráfica. El grado de originalidad y novedad

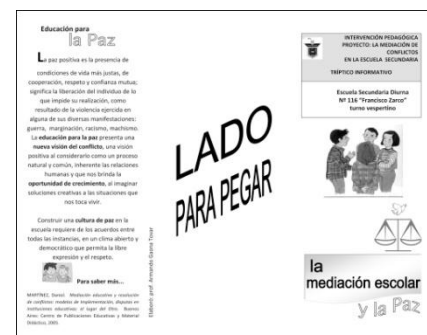
capaz de alcanzar en un cartel depende en buena medida de la abstracción que consiguiera hacer tanto en el plano de la imagen y el del texto. De ese modo, se tomó en cuenta el lenguaje empleado, adaptándolo culturalmente a las características de los receptores.

Con respecto a los espacios de colocación de las publicaciones resultó fundamental considerar la visibilidad por los principales actores involucrados en situaciones conflictivas. Luego de la expectación se detectaron tres áreas principales donde la incidencia de confrontaciones era mayor: la dirección, la oficina de orientación y trabajo social, situadas en un mismo espacio y cada una de las aulas de clase, específicamente en el espacio del muro entre la puerta y el pizarrón, esto con la intención de que los profesores pudieran aludirlo fácilmente en sus clases y que todos quienes entraran al aula lo visualizaran de forma accesible.

Uno de los planteamientos de la investigación-acción examina el problema de la relación entre la teoría y la práctica. Con estos recursos contextualizados se busca que el profesor interactúe y pueda criticar, problematizar, analizar y proponer mejoras desde y para su propia práctica cotidiana. El uso amigable del instrumento ofrece variadas opciones de respuesta a las necesidades específicas de la clase. Así es como el propio docente es quien tiene la posibilidad de construir conocimientos contextualizados en mediación escolar, añadiendo su experiencia y trayectoria profesional como cúmulo de conocimientos en actualización (Elliott, 2005).

Tríptico informativo

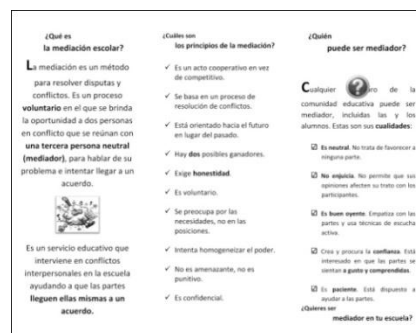
Con el propósito de captar la atención de quienes por distintas razones no presenciaron la sesión de mediación escolar y conflictos, entre los maestros, y también entre padres y alumnos, se distribuyeron, en las reuniones de padres de familia, festejos, muestra pedagógica y reuniones de profesores, en total cien



Tríptico informativo La mediación escolar y la paz. (Frente)

ejemplares de un tríptico con puntos centrales de los temas de mediación escolar y educación para la paz.

En éste se abordaron aspectos relevantes sobre la paz positiva y su presencia de condiciones de vida más justas, su significación como liberación del individuo, y del conflicto como resultado de la violencia ejercida en alguna de sus heterogéneas manifestaciones: guerra, marginación, racismo, machismo.



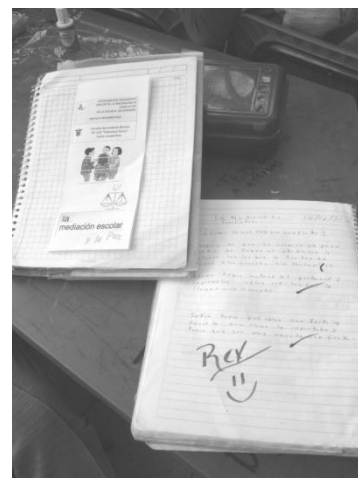
Tríptico informativo La mediación escolar y la paz. (Reverso)

Se exaltó que la educación para la paz, en vez de magnificar la paz como ideal, presenta una nueva visión del conflicto, como una configuración de crecimiento. La premisa de que la construcción de una cultura de paz en la escuela requiere de los acuerdos entre todas las instancias, en un clima abierto y democrático que permita la expresión y el respeto de sus miembros se plasmó en este documento.

Taller para profesores y taller para alumnas y alumnos

Se optó por la realización de un taller vivencial para estudiantes y profesores, como una estrategia idónea que diera homogeneidad a la comunidad escolar sobre la intervención implementada y para ofrecer elementos conceptuales y prácticos tendientes a favorecer la reflexión sobre los conflictos escolares y contribuir a la formación de alumnos adolescentes a través de una mejor convivencia con ayuda de la mediación escolar.

La propuesta se realizó por escrito al director, reduciendo el número de sesiones planteadas de cinco a cuatro con cada unos de los seis grupos, argumentando la carga de actividades hacia el final



Producciones de alumnos.

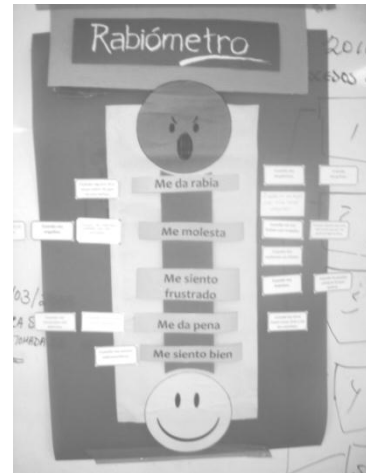
del ciclo escolar 2010-2011. Organizándolas como sigue: sesión 1. Presentación y sensibilización; sesión 2. Resignificación del conflicto. Conflicto y violencia. El diálogo: una habilidad privilegiada; sesión 3. Mediación. Educación para la paz y la sesión 4. Modelo de mediación de conflictos.

Además de una sesión destinada a la evaluación final del taller; planeando para cada sesión una secuencia didáctica que incluye tema, fecha, propósitos específicos, estructuras de participación con tiempo estimado, recursos empleados y evaluación.

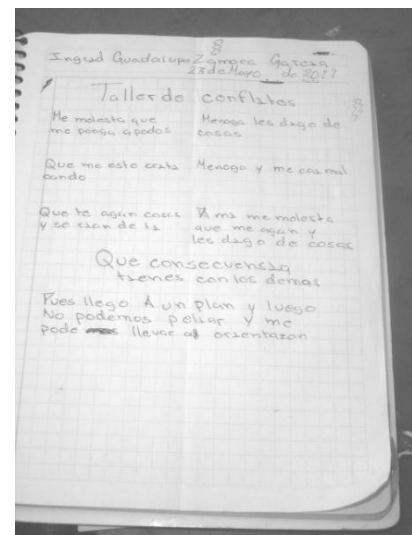
Se obtuvo una reacción favorable en los tres grados a partir de las actitudes de cooperación, solidaridad, participación con ideas, ejemplos y anécdotas, así como reflexiones escritas como producto de estos trabajos. Se percibieron expresiones de interés, motivación y convivencia de mayor armonía y respeto entre los alumnos.

Estratégicamente, se planearon dos reuniones con profesores dentro de las juntas programadas, una revisión breve del tema de conflicto y violencia, resignificación del conflicto, sensibilización por medio de dos dinámicas grupales (anexo 9), así como acercamiento al tratamiento del conflicto con ayuda de la mediación escolar y educación para la paz. La otra con la intención de hacer una valoración final del impacto y pertinencia de la intervención, esto para un total de veintiséis sesiones.

La programación de estas actividades se presenta a continuación:



Detección de situaciones que detonan conflictos entre las y los alumnos.



Reflexiones de alumno.

**Tabla 3. CRONOGRAMA DE TALLER DE MEDIACIÓN ESCOLAR
PARA ALUMNOS Y PROFESORES
Programación de sesiones durante el ciclo escolar 2010-2011**

Fecha		Horario	Grupo	Sesión/tema (s)	
MAYO	11	5ª. 5:40 a 6:30	1° "A"	Sesión 1. Presentación del taller y sensibilización de sus participantes. Evaluación procesual.	
		6ª. 6:30 a 7:20	1° "B"		
		7ª. 7:20 a 8:10	2° "A"		
	12	5ª. 5:40 a 6:30	2° "B"		
		6ª. 6:30 a 7:20	3° "A"		
		7ª. 7:20 a 8:10	3° "B"		
	16	5ª. 5:40 a 6:30	1° "A"		Sesión 2. Resignificación del conflicto. Conflicto y violencia. El diálogo: una habilidad privilegiada. Evaluación procesual.
		6ª. 6:30 a 7:20	1° "B"		
		7ª. 7:20 a 8:10	2° "A"		
	20	5ª. 5:40 a 6:30	2° "B"		
		6ª. 6:30 a 7:20	3° "A"		
		7ª. 7:20 a 8:10	3° "B"		
30	2:30 a 4:00	profesores	Sesión única. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presentación y sensibilización. ▪ Conflicto y violencia. ▪ Educación para la paz. ▪ Modelo de mediación de conflictos. 		
JUNIO	1°	5ª. 5:40 a 6:30	1° "A"	Sesión 3. Mediación escolar. Educación para la paz. Evaluación procesual.	
		6ª. 6:30 a 7:20	1° "B"		
		7ª. 7:20 a 8:10	2° "A"		
	3	5ª. 5:40 a 6:30	2° "B"		
		6ª. 6:30 a 7:20	3° "A"		
		7ª. 7:20 a 8:10	3° "B"		
	6	5ª. 5:40 a 6:30	1° "A"	Sesión 4. Modelo de mediación de conflictos. Evaluación final del taller.	
		6ª. 6:30 a 7:20	1° "B"		
		7ª. 7:20 a 8:10	2° "A"		
	7	2ª. 2:50 a 3:40	2° "B"		
		3ª. 3:40 a 4:30	3° "A"		
		4ª. 4:30 a 5:20	3° "B"		
	29	2:30 a 3:00	profesores	Evaluación de la propuesta.	

Periódico mural

Es en la escuela donde debe vivirse la libertad de decidir, de hacer, de crear. Una manera idónea de hacerlo es a través de uno de los medios de expresión más arraigados que existe a nivel educativo: el periódico mural.

Es por ello que se decidió aprovechar este medio visual fijo, un espacio en la pared de la entrada del plantel, en un tablero de tamaño de tres metros de ancho por uno de altura. La iniciativa fue propuesta a los alumnos, despertando el interés de algunas alumnas de tercer grado que se propusieron para apoyar en su montaje. Los materiales fueron proporcionados por el investigador, dando respuesta a la necesidad de socializar algunos conceptos clave de la estrategia de mediación de conflictos y educación para la paz.

Entre las 3:00 y 5:20 pm horas el día 6 de julio de 2011 fueron convocados los alumnos para participar ideando y generando este trabajo. Por tratarse de los últimos días del ciclo escolar se contó con baja asistencia, siendo cinco alumnos y cinco alumnas de los tres grados quienes acudieron con entusiasmo, ya que algunos no tenían profesor, encontrándose sin actividad.

Se compuso un medio de comunicación visual destinado a la comunidad de la escuela y fue formado por imágenes y texto alusivos a los



Campaña de mediación escolar.



Una alumna colocando el periódico.



Símbolo tradicional de la paz.

temas de educación para la paz, mediación escolar, convivencia y diálogo en la escuela que se revisaron como parte de los trabajos del taller de mediación de conflictos (pp. 144-146).

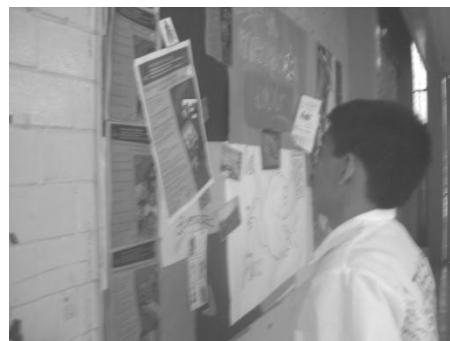
Como medio alternativo de comunicación dentro del plantel, este periódico mural fue uno de los recursos menos costosos, pues se emplearon papeles reciclados e ilustraciones realizadas por los mismos alumnos y alumnas que participaron voluntariamente en su diseño. Se planeó de acuerdo con los objetivos de comunicación que ellos pretendieron lograr como que el periódico captara la atención de sus compañeros. Conjuntamente se comentaron los contenidos de mayor significatividad revisados en el taller, lo que les llevó a definir la importancia de colocar los carteles de la campaña *La mediación escolar y la paz*, estimulando así la participación de los alumnos.

Hubo la posibilidad de integrar a estudiantes de los tres grados, dando lugar a que todos expusieran sus conocimientos y habilidades al enriquecer la propuesta e involucrarse en la elaboración del recurso.

Es así como los actores sociales de esta escuela reflejaron sus experiencias de acción organizativas, permitiendo ver plasmado su trabajo a la vista de la comunidad, el que por los comentarios de algunos alumnos fue un periódico vistoso, no obstante sus apreciaciones no reflejaron una gran dominio o interés por los temas, pues aludían más a cuestiones de diseño que de contenido. Se tuvo ocasión de observar a algunos padres de familia leyendo el periódico al



El periódico mural.



Alumno observando el periódico mural.

finalizar el festejo organizado en la escuela con motivo del día de las madres, ante lo que se les instó a conocer más de las formas de mediar conflictos y tener mejor relación son profesores y sus propios hijos. Se les hizo entrega del tríptico de la campaña. Ellos expresaron su interés por el trabajo cuando dijeron que hacían falta este tipo de actividades en la escuela para lograr mejores niveles de convivencia y menos violencia. En este caso observamos como elementos comunes, tríptico y periódico mural, reforzaron integralmente los propósitos de la campaña citada.

Participación en reuniones con profesores

Se procuró, como parte del acercamiento y disquisición de la comunidad, ser considerado como un agente más de la escuela. Con esa intención se pactó con el director tener intervenciones breves en las reuniones mensuales que, con motivo del seguimiento al Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y de la evaluación escolar, se llevan a cabo cada fin de mes. Se profundizó en temas de interés para la dirección como el vínculo entre el PETE y la mediación escolar. Ésta se ubica como parte de la dimensión organizativa del plan. Se invitó a los profesores a reflexionar sobre temáticas centrales para su funcionamiento como comunidad escolar con cuestionamientos como ¿Cómo son las relaciones que se establecen entre los miembros? ¿Cómo caracteriza el clima o ambiente de la escuela? En la dimensión de participación social comunitaria se discutió

Reflexión...

En la cotidianidad escolar surgen posibilidades abundantes para la reflexión y búsqueda de mejora sobre acciones propias y de los otros. En el caso de un conflicto escolar la reflexión sobre las reacciones de los involucrados y observadores ante éste, acercándose al origen de la confrontación abrirá la posibilidad de conceptualizar la situación en su justa dimensión.

Reflexiones de profesores.

La mediación escolar y el PETE

- Se ubica también en la dimensión de participación social comunitaria.

Profesores los invito a reflexionar:

- ¿Nuestra escuela se abre a la comunicación, al mejoramiento?
- ¿Esta escuela es parte de la comunidad o se encuentra aislada? ¿Se debería actuar al respecto?

Diapositiva de propuesta de integración de la mediación escolar con el Plan Estratégico de Transformación Escolar PETE.

acerca de si la escuela se abre a la comunicación y al mejoramiento, así como si esta escuela es parte de la comunidad o se encuentra aislada y si se debería actuar al respecto. La instancia hacia la autocrítica se promovió como una vía para la investigación del propio oficio y sus contradicciones en la construcción de acuerdos para la convivencia.

Enlazada con estos planteamientos, se promovió como una de las actividades concluyentes de la campaña implementada una conferencia para los alumnos acerca de los temas de derechos humanos recurriendo al programa de educación en derechos humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF).

Actividad de fortalecimiento interinstitucional con la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF)

La Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal promueve la educación para la paz y los derechos humanos, contribuyendo al desarrollo de una cultura de respeto a la dignidad humana. Entre sus variadas acciones, busca forjar entornos que favorezcan el derecho a vivir una vida libre de violencia.

Ustedes pueden investigar...

- Es imprescindible que las interacciones que manifestamos y sus implicaciones en la construcción de acuerdos para la convivencia deriven en una autocrítica de nuestra labor y nuestra persona.
- El trabajo del profesor para el análisis del conflicto y la violencia como oportunidad de comprensión, de sí mismo y de los otros, bien puede potencializar su trabajo profesional en el aula.

Diapositiva de reunión con profesores: acercamiento a la investigación-acción.



Folletos de la CDHDF dirigidos a adolescentes.

El trabajo de defensa y protección de los derechos humanos es un esfuerzo que requiere, invariablemente, de una mirada holista que incluya el cumplimiento, la educación y la difusión de los derechos fundamentales de las personas.

Es por ello que se piensa que para lograr una incidencia efectiva en la ciudadanía es necesario promover el tema de los derechos humanos a través de procesos educativos que coadyuven a que los ciudadanos conozcan y exijan el cumplimiento de sus prerrogativas fundamentales.

Bajo estas consignas, el viernes 2 de diciembre de 2011, en horario de 14:00 a 19:20 horas, la institución acompañó en la tarea de mediación escolar entendida en una lógica de educación interactiva con los adolescentes, a decir:

Desarrollo de habilidades para el ejercicio de los derechos humanos. En esta plática semiformal se atendió a la totalidad de los alumnos de la escuela, agrupándolos por cada grado. Con duración de una hora y treinta minutos por grado, se expusieron algunas herramientas prácticas que posibilitan alternativas de solución, canalización ante actos de vulneración de los derechos humanos de las y los jóvenes.

Se privilegió la participación de los adolescentes con ejemplos y prácticas tomadas de sus propias vivencias, ahondando en los prototipos de violencia más frecuentes entre la juventud, reconociendo sus derechos, propiciando su sensibilización ante el acometido de situaciones violentas y de riesgo para su integridad. Hacia el final del encuentro fueron entregados trípticos con información actualizada de instituciones de ayuda, sexualidad y salud. A su vez, los alumnos expusieron una conducta de interés respondiendo favorablemente al desafío prioritario de que los contenidos del encuentro se constituyeran en atractivos para los estudiantes, con aspiraciones de que pudieran dotarlos de sentido y significado.

3.6.3 Cambios respecto al concepto y manejo del conflicto

La campaña supuso utilizar un conjunto de criterios para llegar a un juicio razonado de su valor y relevancia e impacto en la comunidad de la escuela secundaria “Francisco Zarco”. Se observó que la identificación de los objetivos fue un punto de partida substancial para evaluar los efectos, causas y posibles alternativas de atención del conflicto escolar. No obstante, en vez de considerar los objetivos como destinos finales se categorizaron como puntos de referencia para medir el progreso alcanzado y determinar si el avance fue consistente y en la dirección adecuada.

Con esta actividad comunitaria se siguió un camino proyectado por actividades sistemáticas a lo largo de varios meses, con la firme convicción de descubrir transformaciones cualitativas en lo general, como consecuencia de la transición individual.

Luego de estos trabajos, se aprecia necesario generar situaciones de aprendizaje particulares orientadas al aprendizaje de la convivencia y sobre el manejo del conflicto a causa de las relaciones deterioradas que se encontraron. Es frecuente el surgimiento de malos entendidos, y en general se evalúa una paz simulada, mas no basada en principios de reflexión, equidad y diálogo.

La prevalencia de ambientes críticos para la reflexión individual extendida hacia las prácticas comunitarias parece no ser compatible con las prácticas de la escuela pública.

Las afirmaciones de los profesores y alumnos con base en la encuesta de evaluación de la intervención para alumnas y alumnos (anexos 6) y la encuesta de evaluación de la intervención para profesores (anexo 7) reflejaron datos significativos como su reconocimiento de las actividades implementadas en la campaña sobre mediación escolar, esto asentado en sus respuestas. La totalidad de alumnos expresó que les agrada ir a esa escuela, y que en general mantienen buenas relaciones con sus profesores y director. De la misma forma, el

asentimiento hacia las necesidades de los otros, en la construcción de relaciones más armónicas y constructivas. La relación entre docentes, alumnas y alumnos y director se consideró por la mayoría de los participantes en esta evaluación como buena, aunque no se descarta la necesidad de enriquecer y dar continuidad a actividades que fomenten el diálogo y la cooperación.

Alumnos y profesores coincidieron en que las actividades del taller de mediación de conflictos les parecen bien, sólo uno se limitó a señalar que las conoce, sin encontrar respuestas sobre el demérito ni desconocimiento del trabajo efectuado.

Esto con base en una muestra de pocos alumnos debido a que se realizó en la tercera semana del diciembre de 2011, teniendo ya muy bajo nivel de asistencia de alumnos, además de que se apeló a su participación voluntaria en el llenado, encontrando un interés reducido.

Por su parte, los profesores en esta encuesta de valoración emitieron que los carteles didácticos de mediación escolar para alumnos y profesores colocados en la escuela han contribuido mucho a ejercer la mediación como alternativa no violenta a los conflictos escolares, lo que permite suponer que se mejoraron los referentes conocidos para la mediación escolar.

3.7 Conclusiones generales

Históricamente la sociedad ha tenido una visión negativa del conflicto. Aún así, conflicto es un fenómeno natural que puede ser positivo o negativo, según las reacciones y el tratamiento que los involucrados produzcan en el mismo para solucionarlos. El conflicto forma parte de la vida y se debería emprender como un hecho cotidiano inherente a todo tipo de personas, organizaciones y a la vida misma.

Con fundamento en los procesos de investigación y experimentación sobre mediación de conflictos en la escuela secundaria “Francisco Zarco” es posible estipular que la convivencia acarrea la probabilidad de conflictos la mayor parte del tiempo. A su vez, en la institución escolar, las posibilidades de que surja el malestar se incrementan por la cantidad y la calidad de las relaciones que se instituyen. Para gestionar estos desafíos se requieren habilidades de comunicación, negociación y mediación.

En las instituciones educativas, la construcción de acuerdos de convivencia genera conflictos por la incapacidad para encontrar los espacios que permitan generar y socializar los consensos adecuados al sistema de actividad engendrado y que las comunidades de forma consciente o inconsciente precisan.

Un sistema de convivencia institucional no se construye con un detallado registro de normas para observar, especialmente por los alumnos, impuestas por las autoridades o una comisión de profesores, en ese caso correspondería hablar de disciplina y no de convivencia. Tampoco se logra derogando las normas y dejando hacer con el pretexto de una disciplina innata y natural. Se necesitan normas que regulen las relaciones interpersonales y fundamentalmente establecidas por todos y para todos (Ianni, 2000).

Se concluye fundamental que los sistemas de convivencia se erijan mediante un proyecto recíproco y adicionado de todas las fracciones de la comunidad escolar:

alumnos, docentes, personal, autoridades, y padres, quienes se dispongan a reunirse para aportar ideas para la construcción de este proyecto común.

En cuanto a los profesores, no se trata de crear relaciones simplistas, pues son numerosos los factores que los median, aunque se detectan diversificaciones que tienen que ver con el habitus heredado de la propia clase social como uno de los factores sociales principales y el género, los que interactúan. En consecuencia, los dilemas de la profesión influyen irrevocablemente en las decisiones cuando se intenta formar adolescentes.

La estructuración de las tareas de aprendizaje requiere que los profesores sepan que beneficios prevén que se deriven de la participación de sus alumnos, qué objetivos específicos de sus asignaturas y qué objetivos formativos desean alcanzar y cómo definir sus pasos.

Incorporando sus saberes, creencias y apreciaciones empáticas hacia los demás adultos y muy particularmente hacia los más jóvenes, los docentes deben adentrarse en el profundo conocimiento del entorno de la escuela secundaria. Esto con la intencionalidad de percatarse de las muchas influencias a las que se exponen sus alumnas y alumnos, de manera que se aproxime al diseño de planeaciones ajustadas al medio del estudiante, en aras del logro de aprendizajes significativos. Este conocimiento del medio le concede al docente identificar las posibles causas de algunas conductas inadecuadas del alumnado y facilitar ayudas contextualizadas para afrontar sus dificultades con mayor certeza.

Se advierte claramente que la convivencia en la escuela es cada vez más complicada. Dada en este contexto específico la prevalencia de dificultades en los ciclos de comunicación establecidos, la posición consonante con la norma en ocasiones alejadas de sustento pedagógico, la asunción de situaciones laborales como personales, la incesante reclamación de labores administrativas y los estímulos de violencia y agresión latentes en el medio inmediato.

Diferentes autores apoyan la idea de que la violencia en la escuela representa la violencia en la sociedad. En ocasiones, las instituciones pueden contribuir a la agresividad con un reglamento punitivo que no se ha gestado en la inclusión, pues carece de la cooperación de representantes de toda la comunidad educativa, mediante una organización pedagógica rígida, un currículum escolar inflexible, métodos de disciplina autoritarios, preferencia o rechazo hacia ciertos estudiantes, actitudes deplorables de los maestros, relaciones dañadas entre los miembros de la comunidad educativa, el currículum oculto: los sistemas de comunicación, las formas de poder y los estilos de convivencia que discurren por debajo del control educativo, la impunidad, el restar importancia a los conflictos de las y los adolescentes, la omisión de espacios para expresar las emociones y los sentimientos, la falta de valores, la educación centrada en la transmisión de contenidos, las divergencias entre la educación familiar y la escolar, la asimetría muy marcada del estatus entre el profesorado y el alumnado, la dificultad de las relaciones interpersonales, los medios de disciplina autoritarios, represivos y excluyentes sobre el alumnado, la segregación de algunos estudiantes, el exceso de estudiantes, la falta de coordinación entre la comunidad educativa, la falta de organización y coordinación de los docentes, los sistemas de comunicación hostiles, el trabajo individual y competitivo y los docentes no formados en y para la educación multicultural.

Construir la educación para la paz exige, primordialmente, la voluntad de comunicarse; la predisposición para otorgar y solicitar participación y la creación de espacios que en vez de poner el acento en lo punitivo, realcen cualidades formativas, que pueden desprenderse de sinnúmero de escenarios de la cotidianidad académica. Enfatizar lo formativo significa revalorizar la palabra, que posibilita tanto dar cauce a las emociones, como hacerse cargo de los actos.

En esta exploración se ha observado de forma categórica la influencia del medio ambiente en las reacciones de los estudiantes. Cuando la institución no da lugar a la palabra, las emociones silenciadas entre adultos y muchachos se vuelven contra el sujeto o aparecen en el plano de las actitudes como acciones

inexplicables, conflictos, agresiones, desconfianza. En este punto, las técnicas de negociación y mediación formulan sus aportes a la construcción de la convivencia en tanto se revaloriza la palabra, la escucha, la identificación y la expresión de las emociones, el reconocimiento de los intereses y de las necesidades de las partes.

Queda manifiesto que las organizaciones tendrán distintas posibilidades de afrontar el malestar y resolver los conflictos de acuerdo con el grado de satisfacción de las necesidades e logros de sus integrantes, como de las características de la cultura e historia institucional y de la forma en que históricamente trataron las diferencias y que son dispositivos indisolubles de sus habitus.

Se verificó que para que el aprendizaje sea posible, los intercambios entre los actores de la institución estudiada, que conforman la red de vínculos personales denominada convivencia, deben construirse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día según determinados valores por sus integrantes. Cuando en una institución escolar se privilegia la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación se atestigua el clima adecuado para posibilitar el aprendizaje. Convivencia y aprendizaje se convienen mutuamente.

Maturana (2001, 18) es contundente cuando sostiene que “el educar se constituye en el proceso por el cual el niño, el joven o el adulto convive con el otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente, de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el otro en el espacio de convivencia. Si el niño, joven o adulto no puede aceptarse y respetarse a sí mismo no aceptará ni respetará al otro, temerá, envidiará o despreciará al otro, pero no lo aceptará ni lo respetará y sin aceptación y respeto por el otro como un legítimo otro en la convivencia no hay fenómeno social.”

Por ello, cabe plantearse de quién se espera que aprenda a convivir, ¿De los alumnos? ¿Y los demás actores? ¿Cuál es la conducción que hace el docente de los conflictos? De ahí que se insista en la importancia del rol del maestro. La atención dada a los conflictos institucionales está sujeta a la manera en que se

ha contrapuesto, emprendido y asumido la convivencia. Una convivencia auténtica es aquella que se ha construido sobre la base de comunicación, participación, consenso, negociación y mediación. Dialogando, participando, comprometiéndose, compartiendo propuestas y llegando a resolver conflictos.

Con esta investigación se revela, por medio del estudio de una comunidad escolar de secundaria pública durante el ciclo escolar 2010-2011 y concluida en diciembre de 2011, que una buena convivencia no asegura que no haya conflictos, pero sí asciende la probabilidad de que puedan solucionarse y sobre todo, atenuar los efectos de sufrimiento y pesadumbre de los actores involucrados. Se valora la mayor apertura de los jóvenes hacia la escucha y adopción de formas de convivencia más reflexivas y con niveles de comunicación más acertados, en tanto el logro de la emisión de mensajes más claros y respetuosos.

Se denota que desde el mundo social de estos docentes existen estructuras objetivas, independientes de sus voluntades, pero que dan apertura o restricción a sus prácticas. En este marco, se traducen como esquemas de percepción, pensamiento y acción, que dan resultado como condicionamientos visibles y recónditos, mismos que obedecen a determinantes económicos, sociales y culturales, concentrados naturalmente. El habitus de docente es sin duda generador de prácticas.

A través de esta investigación queda expuesto que el deseable entendimiento y manejo de los conflictos en la escuela se atiende entonces a la comprensión de la lógica del mundo social, lo que supone remover en la realidad concreta, históricamente situada, dando pase al conocimiento de la lógica de una institución de educación secundaria, asida a ese mundo social.

Correspondió dimensionar que toda institución posee una historia objetivada, la escuela secundaria "Francisco Zarco" no fue excepción, pues la escuela se sustenta a través de su habitus. Habitus que ya constituido en el proceso de génesis específica de cada profesión, para este caso docente, impone su lógica propia a las estructuras objetivas mismas y hace posible que los docentes sean

participes de la historia objetivada en cada institución. Por ejemplo, la elección que se hace de las sanciones instrumentadas en las escuelas varía de acuerdo con la dimensión que se tiene del conflicto y con la modalidad de cada institución en particular; desde la citación a los padres, la puesta en evidencia frente a los compañeros, el envío del alumno a la dirección y la separación, hasta la expulsión.

De la lógica estructural y sus variaciones dependerá la instrumentación de la sanción: como castigo cuando se destaca la necesidad de acatar las normas en sí mismas, el orden, la autoridad, o como reflexión, cuando se orienta hacia la comprensión del significado, de la utilidad de la norma y de la necesidad de acatarla por el valor que posee en función de la convivencia.

Se puede decir ante esto, que procedimientos como la mediación, son herramientas útiles en la institución escolar, permitiendo una gestión del conflicto con mayor conformidad de las partes, disminuyendo la recurrencia y preservando las relaciones. No obstante, la mediación entre alumnos debe ser sólo un medio y no un fin en sí misma. Para extender la experiencia se deberán evaluar cuidadosamente los casos en los que se intervendrá y se excluirán aquellas situaciones en las que un menor no se encuentre capacitado para afrontarlas, tales como actos de violencia física, adicciones, utilización de armas, entre otros temas de gravedad.

En la comunidad escolar escenario de esta investigación se concreta la suposición de que el despliegue de un proyecto de mediación escolar involucra mucho más que enseñar una técnica a los alumnos. Implica una nueva forma de ver al conflicto, creando espacios donde se revalorice la palabra y el protagonismo. Implica además reconocer al otro y el lugar del otro. Implica reconocer la capacidad de todo sujeto para auto gestionar sus conflictos. Implica una apuesta a la autodeterminación y la responsabilidad.

La mediación no solo es una manera de resolver conflictos, es una forma de gestión de la vida social y, por tanto, es una transformación cultural. Un espíritu mediador implica, entre otras cuestiones, una cultura institucional en la que la

comunicación sea posible, se acepten las críticas sinceras a las prácticas tradicionales, se termine el autoritarismo, el verticalismo y la imposición y que sea factible el cuestionamiento a las explicaciones lineales y simplistas acerca de las situaciones de conflicto.

Las habilidades sociales que nos permiten interactuar con otras personas las construimos al establecer relaciones de cualidades desiguales. El primer núcleo socializador es la familia, ahí y más tarde en otros espacios es donde aprendemos como actuar, convivir y pensar es así como las experiencias sociales nos determinan y forman. Si las experiencias para resolver conflictos siempre han sido mediante la violencia, sin dudas se recurrirá a esta forma aprendida.

La escuela es el lugar donde podemos aprender y experimentar otras maneras de pertenecer a un grupo, siempre que el contexto escolar lo permita. Construir una cultura de paz en las escuelas requiere de los acuerdos entre todas las instancias involucradas, en un clima abierto que dé razón a todas las voces y su derecho a la libre expresión y el respeto. Particularmente, los adolescentes que han aprendido con la educación familiar en lo fundamental, influyendo en su evolución durante el periodo de la escolarización.

Con la realización de los trabajos colaborativos con los adolescentes, como parte de esta intervención, se hace constar que es imprescindible que para mantener el entusiasmo, interés y motivación en el estudiante identifique éste entienda qué se espera de sí, cuál es el objetivo en la realización de tareas académicas y sentir que ello cubre alguna necesidad. Sucede que si un alumno no conoce el propósito de una tarea y no puede relacionar dicho propósito con la comprensión de lo que la tarea conlleva y con sus propias necesidades, muy difícilmente va a poder llevar a cabo lo que supone un estudio en profundidad. De lo contrario, al no poder relacionar la tarea con las finalidades a que responden, el alumno tenderá a adoptar una posición más superficial para la consecución de la misma.

Aprender a convivir se afianza como uno de los pilares de la educación que hoy renovadamente los educadores nos proponemos avalar con acciones concretas,

actuando en la realidad inmediata en las conciencias de nuestros alumnos, buscando la potenciación de sus facultades de creación, de valores, de normas, de emociones que simpaticen con la conciliación entre los hombres y la aceptación de la enorme diversidad que entrañan la humanidad y la vida. Al interior del salón de clase, aprender a vivir juntos aporta ayudas notables en prácticas sociales como la capacidad del estudiante para actuar en equipo, respetar y valorar las diferencias de sus semejantes, contribuyendo en su asunción como agente cultural y moral.

Estas disposiciones generadas en cada individuo, alumno o docente, implican actitudes, maneras de sentir y actuar que han sido y son interiorizadas bajo la influencia de determinadas condiciones objetivas de existencia. Estos esquemas de percepción que se traducen en acciones concretas, indicadores de mediación de conflicto para este caso, se tornan naturales y pasan, de esta forma, a formar parte de la práctica cotidiana de los agentes.

Cabe pensar que serán compatibles con su posición e intereses, sus habitus como sistema de esquemas de percepción y evaluación, como estructuras de conocimiento y evaluación que de ninguna manera se califica inmutable, debido a que se encuentra en proceso de reestructuración, si bien es resultado de la experiencia pasada, también lo es de la presente. Las prácticas y representaciones de los agentes, en este caso los docentes, son la síntesis de libertad y determinación. Efectivamente, estas prácticas y representaciones son orientadas por el habitus, pero, a su vez, los agentes tienen la capacidad de tomar decisiones, a pesar de la determinación de las estructuras.

Se espera que esta investigación allane caminos para que los actores sociales dentro y fuera de la escuela asuman roles de mayor participación a los que hasta ahora se han venido reproduciendo, con frecuencia en forma acrítica, en la institución escolar. Aunque la mejor manera de adquirir estos roles y competencias es sobre la acción cotidiana, conviene presentar cuanto antes estudios que incentiven el cambio de expectativas.

Este trabajo abre una línea de investigación dirigida hacia el diseño de programas de educación para la paz, que demuestren su viabilidad como proyecto curricular. Del mismo modo, apunta hacia el estudio de las significaciones del conflicto como situación escolar y sus resistencias para ser comprendido no desde su concepción negativa, sino en su caracterización reflexiva y como oportunidad de aprendizaje. La democratización del poder en las escuelas se desprende también como línea a investigar con mayor detenimiento y recursos, pues sin duda se percibe como determinante en el logro de ambientes escolares pacíficos.

El elenco de preocupaciones se eleva tanto en el número de temas afrontados como en las perspectivas de investigación que comienzan a ser más complejas: relaciones bélico-geográficas, desarrollo sostenible, interculturalidad, análisis de género.

En estos capítulos, se ha ofrecido una invitación a la reflexión y acción que favorecen la disposición de los sujetos con respecto a sus posibles grados de colaboración y convivencia en la escuela, para adquirir y renovar la confianza comunitaria.

Podría pensarse en este trabajo como un primer ejercicio de mediación de conflictos en la escuela secundaria, que con un carácter acumulativo acepta ser enriquecido con aportaciones de otros investigadores y docentes del mismo nivel educativo. Se piensa como una investigación que bien puede abrir otras fructíferas líneas de relación entre presupuestos teóricos de distintas disciplinas que obliguen a los focos de investigación dentro y fuera de la escuela a afrontar nuevas demandas e interrogante. Además, este esfuerzo ha dotado a los actores de conflictos escolares de un eje práctico para regular pacíficamente las confrontaciones.

Es así como la educación para la paz, dados sus constantes contactos con escenarios sociales y culturales distintos, su tradición en la búsqueda de nuevos puntos de vista y sus esfuerzos interdisciplinarios, no sólo está en buenas

condiciones para contribuir a la elaboración de nuevas aportaciones epistemológicas, sino que tiene la responsabilidad de hacerlo.

De este modo, se ha hecho un llamado a desarrollar el sentido de agrupación de clase y establecer puntos de partida positivos desde el currículum y una propuesta de mediación, contribuyendo a promover mejores ambientes escolares y aprendizajes colaborativos y significativos con la visión de la educación para la paz.

Referencias bibliográficas y de la web

Referencias bibliográficas y de la web

BARABTARLO, A. (1995) *Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores*, México, Castellanos editores-UNAM.

BARBA, B. (1998) Las transformaciones del entorno. La formación de valores y la participación social. En Latapí P. (coord.) *Un siglo de educación en México*, tomo I Biblioteca mexicana, México, CNCA-FCE.

BELMONTE, M. (2002) *Enseñar a investigar. Orientaciones prácticas*, Bilbao, Mensajero.

BOURDIEU, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

BURNLEY, J. (1999) Conflicto, capítulo IV. En Hicks. D. (comp.) *Educación para la paz*, Madrid, Morata.

CASCÓN, F. (2001) *Educación en y para el conflicto, Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos*, Barcelona, UNESCO-UAB.

CEREZO, F. (2001) *La violencia en las aulas. Análisis y propuesta de intervención*, Madrid, Pirámide.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación (2007) *Mediación en la resolución de conflictos y programa del alumnado ayudante*, Serie Material para la mejora de la convivencia escolar, 4. Andalucía.

DELEUZE, G. et al. (1990) Capítulo III: Poder y gobierno, en Foucault M., *Vigilar y castigar*, España, Gedisa.

DELORS, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*, París, UNESCO.

DOUGLAS-HOME, J. et al. (1986) *Whose schools. A Radical Manifesto*, Londres, Hillgate Group.

ELLIOTT, J. (2005) *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata.

ENEL, F (1977) *El cartel, lenguaje, funciones, retórica*. Valencia, Ed. Fernando Torres.

FELL, G. (1999) Paz, capítulo V. En Hicks. D. (comp.) *Educación para la paz*, Madrid, Morata.

FRABBONI, F. et al. (2007) *Introducción a la pedagogía general*, México, Siglo veintiuno.

FISAS, V. (2003) *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Barcelona, Icaria-Ediciones UNESCO.

FISAS, V. (2011) *Educar para una cultura de paz*, Quaderns de construcció de pau nº 20, Barcelona, Escola de Cultura de Pau.

FRIGERIO, G. et al. (1995), *Las instituciones educativas, Cara y ceca*, Argentina, Troquel.

GALLARDO, A. (2005) *El cartel y su lenguaje*, México, UPN.

GARCÍA, A. (1985) *El libro de mis recuerdos*, México, Porrúa.

GARCÍA, H. et al (1997) *Resolviendo conflictos en la escuela*, Asociación Peruana de Negociación, Arbitraje y Conciliación (APENAC), Perú.

GONZÁLEZ, R. (2011) *La violencia escolar: una historia del presente*, México, UPN.

GÓMEZ, C. (19 de diciembre de 2004) "La coordinadora, obligada a ampliar su influencia y a romper con el SNTE" en <http://www.jornada.unam.mx/2004/12/19/004n1pol.php>. Consultado el 03 de marzo de 2012.

HELLER, A. (2000) "De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales", en *Historia y futuro. ¿Sobrevivirá la modernidad?* Madrid, Península.

HIGUERA, A. [coord.] (2006), *Trabajo de campo. La antropología en acción*, México, Plaza y Valdés.

http://www.sepdf.gob.mx/principal/archivos/convocatoria_gem_oct_nov.pdf el día martes 15 de noviembre de 2011.

<http://www.vcarranza.df.gob.mx/historia.html> consultado el día lunes 19 de septiembre de 2011.

IANNI, N. D. et al. *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*, Buenos Aires, Paidós.

LATAPÍ, P. (2003) *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE.

LEDERACH, J. P. (2000) *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*, Madrid, Catarata.

MATURANA, H. (2001) *Emociones y lenguaje en la educación*, Santiago, Dolmen ensayo.

MIRAS M. (1992) en Coll, C. (comp.) Desarrollo psicológico y educación, Vol. 2, Psicología de la educación escolar, Madrid, Alianza editorial.

MONCLÚS, A. et al. (2004) *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

MONTERO, M. (1993) *Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica* en Revista Iberoamericana de Desarrollo Educativo, año XXXVII, núm. 116, III, Organización de los Estados Iberoamericanos.

ORTEGA, P. et al. (2003) *Conflicto en las aulas. Propuestas educativas*, Barcelona, Ariel educación.

Programa Contra la violencia eduquemos para la paz, consultado en:

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2000) Formación y empleo: enseñanza y competencia. En Monclús, A. (coord.). *Metodología y evaluación en los procesos de formación continua*, Granada, Comares.

ROCKWELL, E. (1991) Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina, en *Perspectivas*, vol. XXI, núm. 2, México.

SÁNCHEZ, R. (2001) La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados, en Tarrés, M. (coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, FLACSO-El Colegio de México.

SANDÍN, P. (2003) *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*, Madrid, McGraw-Hill.

SANTOS M. (2006) *Arqueología de los sentimientos en la escuela*, Argentina, Bonum.

SEP (2006) *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*, México, SEP.

SEP (2007) *Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programa de estudios 2006*, México, SEP.

SEP (2011) *Plan de estudios 2011. Educación básica*, México, SEP.

STAKE, R. (1998) *Investigación con estudios de casos*, Madrid, Morata.

STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.

TARRÉS, M. (coord.) (2001) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, FLACSO-El Colegio de México.

TORREGO, J. C. (2007) Convivencia, conflicto y escuela. En Moreno, J. A. y Luengo F. Wolters, *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*, España, Kluwer.

TORREGO, J. C. (coord.) (2000) *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*, Madrid, Narcea.

UNESCO (1948) Declaración Universal de Derechos Humanos. En <http://www.un.org/es/documents/udhr/> Sitio web de las Naciones Unidas consultado el 8 de noviembre de 2011.

UNESCO (1974) Convenciones, Recomendaciones y Declaraciones de la UNESCO. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114040s.pdf> consultado el 23 de noviembre de 2011.

UNESCO (1974) Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. En: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/PEACE_S.PDF consultado el 28 de diciembre de 2011.

UNESCO (1995) *Hacia una cultura global de paz. Segundo Foro Mundial sobre cultura de paz*. En <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001522/152204so.pdf> consultado el 2 de diciembre de 2011.

VALENCIA, E. (1965) *La Merced. Estudio ecológico de una zona de la ciudad de México*, México, INAH.

VALENZUELA, M. de L. et al (2005) *Contra la violencia, eduquemos para la paz, por ti, por mí y por todo el mundo. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos*, México, Grupo de Educación Popular con Mujeres, A. C.

VELA, F. (2001) Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa, en Tarrés. M. (coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México, FLACSO-El Colegio de México.

VILLORO, L. (1995) Igualdad y diferencia; un dilema político en Básica, revista de la escuela y del maestro, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, Año II, noviembre-diciembre, México, 1995, núm. 8. Educación Intercultural.

VINYAMATA, E. (1999) *Manual de prevención y resolución de conflictos, Conciliación, mediación, negociación*, Barcelona, Ariel.

WHITE, P. (1999) Frente a los críticos, capítulo III. En Hicks. D. (comp.) *Educación para la paz*, Madrid, Morata.

WITTRICK, M. (1997) *La investigación en la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*, México, Paidós.

YOMA, M. R. et al. (1990) *Dos mercados en la historia de la ciudad de México: El Volador y La Merced*, México, INAH

Anexos

Tabla de anexos

Anexo 1. Guía de observación (notas de investigación de campo)

Anexo 2. Guión de entrevista a alumnas y alumnos

Anexo 3. Guión de entrevista a docentes y personal no docente

Anexo 4. Guión de entrevista a director

Anexo 5. Encuesta general

Anexo 6. Encuesta de valoración sobre la percepción del alumno sobre el manejo del conflicto


Anexo 7. Encuesta de acercamiento a la percepción del conflicto según los profesores

Anexo 8. Secuencias didácticas de taller para alumnos

Anexo 9. Secuencia didáctica de taller para profesores

Anexo 10. Estudio socioeconómico de las y los alumnos

Anexo 1. Guía de observación (notas de investigación de campo)

	MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO, TEORÍA E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	
	PROYECTO DE TESIS: LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA	
	GUÍA DE OBSERVACIÓN	
	REALIZA ARMANDO GAONA TOVAR DURANTE FEBRERO Y MARZO DE 2011	
<p>Propósito: obtener datos de las causas, desarrollo y efectos del conflicto escolar expresadas en las interacciones de los diversos actores de la escuela secundaria seleccionada, a través de una observación etnográfica que permita contextualizar las prácticas de socialización y sus significados.</p>		

Escuela Secundaria Diurna N° 116 “Francisco Zarco” turno vespertino

Fecha: _____ **de** _____ **de 2011.**

Se asigna un número de acuerdo con los criterios de observación establecidos:

		siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
		3	2	1	0
		INDICADORES			
		3	2	1	0
CAUSAS	ALUMNOS				
	Las alumnas y alumnos consideran que existe el conflicto en su escuela.				
	Las distracciones y desorden surgen y detonan disrupción en el ambiente escolar.				
	Los conflictos de valores están presentes entre las alumnas y alumnos.				
	Se presentan entre el alumnado necesidades básicas sin satisfacer y competencia por recursos limitados.				
	Loa alumnos reciben maltrato físico o psicológico por parte de los docentes.				
	El chisme y el rumor se manifiestan en las relaciones que establecen las alumnas y alumnos.				
	PROFESORES				
	Es causa de conflictos entre profesores la competencia por recursos limitados.				
	El cuerpo docente “mueve por abajo del agua” a los padres de familia y alumnos en contra del director.				
El chisme y el rumor se manifiestan en las relaciones de los docentes.					

DIRECTIVO						
El director analiza las causas, desarrollo, efectos y posibles soluciones del conflicto escolar colectivamente.						
La aplicación de la normatividad por parte del directivo se apega a lo establecido en los lineamientos generales de la SEP.						
siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente			
3	2	1	0			
INDICADORES				3	2	
ALUMNOS				1	0	
DESARROLLO	En las relaciones entre las alumnas y alumnos prevalecen el respeto, la equidad, la libertad y el acuerdo.					
	El alumnado cree que existe un ambiente de libertad, respeto, equidad y diálogo entre la comunidad escolar.					
	Se dan expresiones de la educación recibida en el colegio a través de emociones, valores y sentimientos en la convivencia entre los jóvenes.					
	PROFESORES					
	En el colectivo docente se recurre al diálogo y la comunicación como habilidades privilegiadas para la resolución de conflictos.					
	Existe reflexión, cooperación e intercambio pedagógico entre profesores.					
	Los docentes participan en las actividades que se planean en conjunto en beneficio del servicio escolar.					
	El ambiente es propicio para que los docentes expresen sus ideas, opiniones y sentimientos dentro de la escuela.					
	DIRECTIVO					
	El director muestra mediaciones adecuadas ante los conflictos que acontecen en el centro escolar.					
	El PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar) incluye indicadores para dar seguimiento y evaluación al conflicto escolar o problemática afín.					
	Existe y opera regularmente el Consejo Escolar de Participación Social de la escuela.					

		siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente				
		3	2	1	0				
		INDICADORES				3	2	1	0
EFFECTOS	ALUMNOS								
	Los alumnos muestran conductas violentas en la cotidianidad.								
	Los alumnos han realizado actos vandálicos contra las instalaciones del plantel.								
	Son frecuentes el ausentismo, reprobación y deserción escolar entre los estudiantes.								
	Se han presentado algunos problemas de adicción a drogas en alumnos del plantel.								
	PROFESORES Y DIRECTIVO								
	El director promueve la participación de los padres de familia, profesores y alumnos en la construcción de un ambiente escolar propicio para el aprendizaje.								
	Se observa deterioro en las relaciones de trabajo y el ambiente en general debido a conflictos no superados entre docentes y/o director.								
	La orientadora, y en general los SAE, muestran intervenciones pertinentes ante los conflictos que llegan a su ámbito de acción.								
	Los docentes muestran un manejo adecuado de los conflictos que acontecen en las clases.								
EVALUACIÓN									
OBSERVACIONES									

Anexo 2. Guión de entrevista a alumnas y alumnos



MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO, TEORÍA E INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA

PROYECTO DE TESIS: *LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN LA
ESCUELA SECUNDARIA*

GUIÓN DE ENTREVISTA

ENTREVISTA ARMANDO GAONA TOVAR

Propósito: obtener datos de las **causas, desarrollo y efectos del conflicto escolar** expresadas en las interacciones de los diversos actores de la escuela secundaria seleccionada, a través de una muestra de entrevistas grabadas, logrando descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos.

Temas: conflicto, mediación, violencia, sentimientos y emociones, diálogo y valores.

Técnicas: La observación, la medición del tiempo asignado a las entrevistas y sus participantes, y el análisis de sus respuestas contemplando actitudes, postura ante los cuestionamientos y lenguajes utilizados.

Escuela Secundaria Diurna N° 116 “Francisco Zarco” turno vespertino

Entrevista realizada el día _____ de _____ de
2011 en _____

Entrevistado (a): _____ Grado: _____

Función que realiza (marcar con X): alumna / alumno

Hora inicio: _____ Hora término: _____

PRESENTACIÓN

Hola, ¿cómo estás? el motivo de esta entrevista es conocer algunas de tus experiencias y opiniones con respecto al tema del conflicto, objeto de estudio de un proyecto de intervención pedagógica que estoy haciendo. Te agradezco tu tiempo y atención, siéntete relajado(a), con la confianza de expresar tus ideas de forma libre, NO se te juzgará en ninguna forma. Todo lo que aquí digas es confidencial ¿de acuerdo? ¿Podemos empezar?

CUERPO

1. ¿Cómo le mostrarías a tus compañeros la importancia de la comunicación?

2. Me gustaría que me dijeras ¿qué es para ti el conflicto?

3. ¿Cuáles diría que son los efectos del conflicto en las relaciones de las personas?

4. ¿Te parece que se dan relaciones de confianza, equidad y cooperación entre los integrantes de esta comunidad escolar? ¿Por qué?

5. ¿El conflicto representa para ti algo negativo o crees que pueda ser positivo?

6. ¿Cuál crees que sea la actitud con la que deberíamos afrontar los conflictos?

7. ¿Encuentras alguna diferencia entre los términos violencia y conflicto? ¿Cuál sería?

8. ¿Crees que sea posible resolver los problemas y conflictos que se presentan en secundaria de manera constructiva? En caso afirmativo, ¿cómo puede hacerse?

9. ¿Ves alguna diferencia entre los términos autoridad y autoritarismo? ¿Cuál sería?

10. ¿Dirías que se dan relaciones de autoritarismo en la escuela del director o los profesores hacia ustedes, los jóvenes? ¿De qué forma?

11. ¿Los valores se promueven en la formación que recibes en esta secundaria? ¿Puedes darme un ejemplo de alguna actividad donde se practiquen?

12. ¿Qué opinas del ambiente, las relaciones que se dan aquí? ¿se da el chisme o rumor?

13. ¿Pasan actos violentos en esta secundaria? ¿Y has visto alguno a los alrededores?

14. ¿Consideras que hay normas innecesarias en esta escuela? ¿Cuáles quitarías?

15. ¿Hay algo que te gustaría agregar antes de que terminemos?

CIERRE

Te agradezco tu participación, me agradó conversar contigo y espero recuerdes esto como una experiencia agradable porque colaboraste en que haya una mejor convivencia en tu escuela, muchas gracias.

Anexo 3. Guión de entrevista a docentes y personal no docente



MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO, TEORÍA E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

PROYECTO DE TESIS: *LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA*

GUIÓN DE ENTREVISTA

ENTREVISTADOR: ARMANDO GAONA TOVAR

Propósito: obtener datos de las **causas, desarrollo y efectos del conflicto escolar** expresadas en las interacciones de los diversos actores de la escuela secundaria seleccionada, a través de una muestra de entrevistas grabadas, logrando descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos.

Temas: conflicto, mediación, violencia, sentimientos y emociones, diálogo y valores.

Técnicas: La observación, la medición del tiempo asignado a las entrevistas y sus participantes, y el análisis de sus respuestas contemplando actitudes, postura ante los cuestionamientos y lenguajes utilizados.

Escuela Secundaria Diurna N° 116 “Francisco Zarco” turno vespertino

Entrevista realizada el día _____ en _____

Entrevistado (a):

Función que realiza:

Hora inicio: _____ Hora término: _____

PRESENTACIÓN

El motivo de esta entrevista es conocer algunas de sus experiencias y opiniones sobre el tema del **conflicto en escuela secundaria**, que es el objeto de estudio de mi proyecto de intervención pedagógica. Le agradezco su tiempo y atención, invitándolo(a) a que se sienta relajado(a), con la confianza de expresar sus ideas de forma libre, dado que no se le juzgará en forma alguna. El proyecto y la entrevista le garantizan la confidencialidad de sus comentarios. ¿Comenzamos?

INDICADORES O PREGUNTAS

1. ¿Cómo podría usted definir lo que es conflicto?

2. ¿Cuáles diría que son las causas y efectos del conflicto en las relaciones humanas?

3. ¿Observa usted que se dan relaciones de confianza, equidad y cooperación entre los integrantes de esta comunidad escolar?

3.1 a) entre el personal directivo y docente _____

3.2 b) entre docente _____

3.3 c) entre docentes y alumnos _____

3.4 d) entre alumnos _____

4. ¿A qué lo atribuye? _____

5. ¿El conflicto representa para usted algo negativo? _____

6. ¿O usted cree que pueda ser positivo? _____

7. ¿Por qué lo califica así? _____

8. Por favor describa brevemente un conflicto significativo que haya vivido aquí en la escuela _____

8.1 ¿Ante tal conflicto se impuso alguna postura o se llegó a un acuerdo? _____

8.2 ¿Qué actitudes se manifestaron principalmente? _____

8.3 ¿Qué sentimientos y emociones recuerda haber experimentado? _____

8.4 ¿Hay algo que usted cambiaría en ese caso?

8.5 ¿Qué se aprendió de esa experiencia?

8.6 ¿Hubo relaciones de poder implicadas en esta experiencia?

8.7 ¿Se llegó a la violencia verbal, psicológica o física?

8.8 ¿Qué valores y creencias estuvieron presentes en su actuar?

9. ¿Cuál cree que sea la actitud con la que deberíamos afrontar los conflictos?

10. ¿Encuentra alguna diferencia entre los términos violencia y conflicto?

11. ¿Cuál sería esa diferencia? _____
12. ¿Le parece a usted que sea posible resolver los problemas y conflictos que se presentan en la escuela secundaria de manera constructiva? _____
13. Por favor proponga ¿qué podría hacerse?, ¿cómo podría actuarse?

14. ¿Cuál es la diferencia entre los términos autoridad y autoritarismo?

15. ¿Estima usted que se dan relaciones de autoritarismo entre adultos y jóvenes?
¿De qué forma en la escuela?

16. ¿De qué manera se promueven los valores en la formación de los estudiantes de esta secundaria?

17. ¿Cómo percibe usted el ambiente de trabajo, tomando en cuenta la dinámica e interacciones que tienen lugar aquí?

18. ¿En este ambiente escolar qué papel juega el chisme (entendido como un dicho falso y malintencionado)?
19. ¿En la práctica cotidiana qué papel juega el rumor (entendido como un dicho no comprobado)? _____
20. ¿De qué manera se manifiesta la violencia en esta escuela secundaria?

21. ¿Alguna vez ha elogiado a algunos de sus alumnos en público?

22. ¿Cómo manifiesta usted ese reconocimiento?

23. ¿Cuál es la importancia de la comunicación ante los conflictos? _____

24. ¿Qué sabe usted acerca de la mediación de conflictos?

25. Finalmente ¿hay algún comentario que quisiera agregar antes de que terminemos?

CIERRE

Le agradezco en verdad su participación, me agradó conversar con usted porque he aprendido mucho y espero que esta experiencia aporte en beneficio de las alumnas y alumnos de esta escuela, muchas gracias.

Anexo 4. Guión de entrevista a director



MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO, TEORÍA E INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA

PROYECTO DE TESIS: *LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN LA
ESCUELA SECUNDARIA*

GUIÓN DE ENTREVISTA

ENTREVISTA ARMANDO GAONA TOVAR

Propósito: obtener datos de las **causas, desarrollo y efectos del conflicto escolar** expresadas en las interacciones de los diversos actores de la escuela secundaria seleccionada, a través de una muestra de entrevistas grabadas, logrando descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos.

Temas: conflicto, mediación, violencia, sentimientos y emociones, diálogo y valores.

Técnicas: La observación, la medición del tiempo asignado a las entrevistas y sus participantes, y el análisis de sus respuestas contemplando actitudes, postura ante los cuestionamientos y lenguajes utilizados.

Escuela Secundaria Diurna N° 116 “Francisco Zarco” turno vespertino

Entrevista realizada el día _____ de _____ de 2011 en

Entrevistado (a):

Función que realiza: Director

PRESENTACIÓN

Buenas tardes, ¿cómo está? el motivo de esta entrevista es conocer algunas de sus experiencias y opiniones con respecto al tema del conflicto, objeto de estudio de mi proyecto de intervención pedagógica. Le agradezco su tiempo y atención, invitándolo(a) a que se sienta relajado(a), con la confianza de expresar sus ideas de forma libre, dado que no se le juzgará en ninguna forma. En ningún momento desconfíe de la confidencialidad de sus comentarios. ¿Podemos empezar?

CUERPO

1. Me gustaría que me dijera ¿qué es para usted el conflicto?

2. ¿Cuáles diría que son los efectos del conflicto en las relaciones humanas?

3. ¿Considera que se dan relaciones de confianza, equidad y cooperación entre los integrantes de esta comunidad escolar? ¿A qué lo atribuye?

4. ¿El conflicto representa para usted algo negativo o cree que pueda ser positivo? ¿Por qué lo califica así?

5. ¿Recuerda algún conflicto significativo que haya vivido aquí en la escuela o en cualquier otro sitio? En caso afirmativo, aunque comprendo que tal vez le sea difícil hablar de eso ¿describiría un poco de éste?

5.1 ¿Impuso usted su postura o llegó a un acuerdo?

5.2 ¿Qué actitudes manifestó principalmente?

5.3 ¿Qué sentimientos y emociones recuerda haber experimentado?

5.4 ¿Hay algo de lo que se haya arrepentido?

5.5 ¿Qué aprendió?

5.6 ¿Hubo relaciones de poder implicadas en esta experiencia?

5.7 ¿Qué valores y creencias estuvieron presentes en su actuar?

6. ¿Cuál cree que sea la actitud con la que deberíamos afrontar los conflictos?

7. ¿Encuentra alguna diferencia entre los términos violencia y conflicto? ¿Cuál sería?

8. ¿Le parece a usted que sea posible resolver los problemas y conflictos que se presentan en secundaria de manera constructiva? En caso afirmativo, ¿cómo podría hacerse?

9. ¿Distingue alguna diferencia entre los términos autoridad y autoritarismo? ¿Cuál sería?

10. ¿Estima usted que se dan relaciones de autoridad en la escuela entre adultos y jóvenes? ¿De qué forma?

11. ¿Estima usted que se dan relaciones de autoritarismo en la escuela entre adultos y jóvenes? ¿De qué forma?

12. ¿Percibe usted que los valores se promueven en la formación de los estudiantes de esta secundaria? ¿De qué manera?

13. ¿Cómo aprecia usted el ambiente de trabajo, tomando en cuenta la dinámica e interacciones que tienen lugar aquí? ¿se da el chisme o rumor?

14. ¿Se manifiesta la violencia en esta escuela secundaria? ¿De qué manera?

15. ¿Acostumbra usted elogiar a miembros de la comunidad, ya sean alumnos, profesores, personal administrativo en público? ¿Cómo usted exhibe su aprecio?

16. ¿Cómo mostraría a compañeros de trabajo la importancia de la comunicación?

17. ¿Qué habría que hacer para promover en las alumnas y alumnos el sentido de respeto hacia las normas de convivencia?

18. ¿Qué tipo de liderazgo considera usted más adecuado para construir normas de convivencia?

19. ¿Cuál es el efecto que tiene su presencia en el rendimiento de las personas con que usted trabaja, aquí en la escuela?

20. ¿Ha escuchado acerca de la mediación de conflictos? ¿Qué sabe del tema?

21. ¿Hay algo que usted quisiera agregar antes de que terminemos?

CIERRE

Le agradezco en verdad su participación, me agradó conversar con usted y espero recuerde esto como una experiencia agradable en la que colaboró directamente en beneficio de las alumnas y alumnos de esta escuela, muchas gracias.

Anexo 5. Encuesta general



MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO, TEORÍA E INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA

PROYECTO DE TESIS: *LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN LA
ESCUELA SECUNDARIA*

ENCUESTA

Propósito: obtener datos de las **causas, desarrollo y efectos del conflicto escolar** expresadas en las interacciones de los diversos actores de la escuela secundaria seleccionada, a través de una encuesta, con el fin de lograr interpretaciones fehacientes del significado que tienen los fenómenos descritos.

Temas: conflicto, mediación, violencia, sentimientos y emociones, diálogo y valores.

Escuela Secundaria Diurna N° 116 “Francisco Zarco” turno vespertino

Fecha: _____ de _____ de 2011.

Nombre, dato opcional:

Buenas tardes. Le agradezco su tiempo y atención, invitándolo(a) a que se sienta con la confianza de responder de forma libre, dado que no se le juzgará en ninguna forma. **En ningún momento desconfíe de la confidencialidad de sus respuestas.**

INSTRUCCIONES: Marque con “X” la opción de acuerdo con su experiencia y percepciones en esta escuela.

1. ¿Considera que se presentan conflictos en esta escuela?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
-----------------	---------------	------------------	------------------

2. ¿Las distracciones y desorden surgen detonando alteración en el aula?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
-----------------	---------------	------------------	------------------

3. ¿El chisme y el rumor se manifiestan en las relaciones que establecen las alumnas y alumnos?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
-----------------	---------------	------------------	------------------

4. ¿En las relaciones entre las alumnas y alumnos prevalecen el respeto, la equidad, la libertad y el acuerdo?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
-----------------	---------------	------------------	------------------

5. ¿El chisme y el rumor se manifiestan en las relaciones que establecen los adultos (profesores, directivos, personal administrativo)?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------

6. ¿En esta escuela se analizan las causas, desarrollo, efectos y posibles soluciones del conflicto escolar colectivamente?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------

7. ¿En el colectivo docente se recurre al diálogo y la comunicación como habilidades privilegiadas para la resolución de conflictos?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------

8. ¿Existe reflexión, cooperación e intercambio pedagógico entre profesores?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------

9. ¿Los docentes participan en las actividades que se planean en conjunto en beneficio del servicio escolar?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------

10. ¿El ambiente es propicio para que los docentes expresen sus ideas, opiniones y sentimientos dentro de la escuela?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------

11. ¿Existe y opera regularmente el Consejo Escolar de Participación Social de la escuela?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------

12. ¿Los alumnos muestran conductas violentas en la cotidianidad?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------

13. ¿Son frecuentes el ausentismo, reprobación y deserción escolar entre los estudiantes?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------

14. ¿El director promueve la participación de los padres de familia, profesores y alumnos en la construcción de un ambiente escolar propicio para el aprendizaje?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------

15. ¿Se observa deterioro en las relaciones de trabajo y el ambiente en general debido a conflictos no superados entre docentes, director y/o personal administrativo?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------

16. ¿Los SAE (orientación, trabajo social, prefectura), muestran intervenciones adecuadas ante los conflictos que llegan a su ámbito de acción?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------

17. ¿Los docentes muestran un manejo adecuado de los conflictos que acontecen en las clases?

siempre o mucho	algunas veces	poco o casi nada	no está presente
------------------------	----------------------	-------------------------	-------------------------

**Anexo 6. Encuesta de valoración sobre la percepción del alumno sobre el
manejo del conflicto**



**MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO, TEORÍA E INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA**
**PROYECTO DE TESIS: LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN LA
ESCUELA SECUNDARIA**

ENCUESTA DE EVALUACIÓN PARA ALUMNAS Y ALUMNOS

Propósito: obtener una visión de la situación actual de las **posibles soluciones** para el conflicto escolar, a través de una encuesta, con la finalidad de analizar y valorar el proceso de intervención pedagógica implementado.

Temas: conflicto, mediación, violencia, sentimientos y emociones, diálogo y valores.

Escuela Secundaria Diurna Nº 116 “Francisco Zarco” turno vespertino

Fecha: _____ **de 2011.**

Hola, el motivo de esta encuesta es conocer algunas de tus experiencias y opiniones con respecto a las posibles soluciones del conflicto escolar. Te agradezco tu tiempo y atención, siéntete relajado(a), con la confianza de expresar tus ideas de forma libre, NO se te juzgará en ninguna forma. Todo lo que aquí escribas es confidencial ¿de acuerdo? Como sabes, estamos tratando de mejorar la convivencia en esta escuela, para lo cual se realizó un taller vivencial contigo y tus compañeras y compañeros y una campaña del tema de la mediación de conflictos. Tu opinión es muy valiosa. **En ningún momento desconfíes de la confidencialidad de tus respuestas.**

INSTRUCCIONES: Responde de acuerdo con tu experiencia ACTUAL en esta escuela.

1. ¿Te gusta venir a la escuela? SÍ _____ NO _____

¿Por qué?

2. Lo que me gusta de mis profesoras y profesores es

3. Lo que no me gusta de mis profesoras y profesores es

4. Lo que me gusta de mi director es

5. Lo que me gusta de mi director es

6. ¿Qué opinas de las compañeras y compañeros que no son como tú o que piensan diferente?

7. ¿Cuántas veces te has visto en situaciones como las siguientes?

a) Un compañero o compañera te impone su decisión sin dejar que tú expliques la tuya:

- Nunca
- Alguna vez
- A veces
- Muchas veces

b) Si tienes un conflicto, ¿te enfadas mucho y no dejas hablar al otro?

- Nunca
- Alguna vez
- A veces
- Muchas veces

c) Cuando tienes un conflicto con alguien, ¿tratas de pensar en qué estará pensando la otra persona?

- Nunca
- Alguna vez
- A veces
- Muchas veces

d) ¿Cuántas veces te has sentido ninguneado, ridiculizado o ignorado por tus compañeros?

- Nunca
- Alguna vez
- A veces
- Muchas veces

e) ¿Crees que tú mismo has ninguneado, ridiculizado o ignorado a otros compañeros?

- Nunca
- Alguna vez
- A veces
- Muchas veces

f) ¿Qué te han parecido las actividades del taller de mediación de conflictos?

- No las conozco
- He participado en ellas
- Me parecen bien
- No sirven de nada

Agradezco tu participación, muchas gracias.

Anexo 7. Encuesta de acercamiento a la percepción del conflicto según los profesores



MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO, TEORÍA E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

PROYECTO DE TESIS: LA MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

ENCUESTA DE EVALUACIÓN PARA PROFESORES

Propósito: obtener una visión de la situación actual de las **posibles soluciones** para el conflicto escolar, a través de una encuesta, con la finalidad de analizar y valorar el proceso de intervención pedagógica implementado.

Temas: conflicto, mediación, violencia, sentimientos y emociones, diálogo y valores.

Escuela Secundaria Diurna N° 116 “Francisco Zarco” turno vespertino

Fecha: _____ de 2011.

Buenas tardes. Le agradezco su tiempo y atención, invitándolo(a) a que se sienta con la confianza de responder de forma libre, dado que no se le juzgará en ninguna forma. Como sabe, estamos tratando de mejorar la convivencia en esta escuela, por lo que se realizó un taller vivencial con las y los alumnos y una campaña de la mediación de conflictos. Su opinión es muy valiosa porque su experiencia como profesora o profesor ha formado un criterio de observación y valoración que tiene mucha importancia. **En ningún momento desconfíe de la confidencialidad de sus respuestas.**

INSTRUCCIONES: Responda de acuerdo con su percepción ACTUAL de esta escuela.

¿En qué grado se encuentra satisfecho con su trabajo?

mucho	algunas veces	poco o casi nada	nada
-------	---------------	------------------	------

¿Por qué?

¿Cómo es la relación entre docentes, alumnas y alumnos y director?

muy buena	buena	regular	mala
-----------	-------	---------	------

¿Influyen estas relaciones en su labor docente? Sí _____ NO _____ ¿De qué manera?

¿Qué creencias, actitudes y convicciones son significativas para usted?

¿Qué creencias, actitudes y convicciones son significativas para sus alumnas y alumnos?

Los carteles didácticos de mediación escolar para alumnos y profesores colocados en la escuela han contribuido a ejercer la mediación como alternativa no violenta a los conflictos escolares.

mucho	algunas veces	poco o casi nada	nada
--------------	----------------------	-------------------------	-------------

¿Cuántas veces se ha visto en situaciones como las siguientes?

- g) Un compañero o compañera le impone su decisión sin dejar que usted explique la suya:
- Nunca
 - Alguna vez
 - A veces
 - Muchas veces
- h) Si tiene un conflicto, ¿se enfadas mucho y no deja hablar al otro?
- Nunca
 - Alguna vez
 - A veces
 - Muchas veces
- i) Cuando tiene un conflicto con alguien, ¿trata de pensar en qué estará pensando la otra persona?
- Nunca
 - Alguna vez
 - A veces
 - Muchas veces

- j) ¿Cuántas veces se ha sentido ninguneado, ridiculizado o ignorado por sus compañeros?
- Nunca
 - Alguna vez
 - A veces
 - Muchas veces
- k) ¿Cree que usted mismo ha ninguneado, ridiculizado o ignorado a otros compañeros?
- Nunca
 - Alguna vez
 - A veces
 - Muchas veces
- l) Si tiene un conflicto con un alumno o alumna, ¿considera falta de respeto que ella/él trate de justificar su posición?
- Nunca
 - Alguna vez
 - A veces
 - Muchas veces
- m) ¿Qué le han parecido las actividades del taller de mediación de conflictos?
- No las conozco
 - He participado en ellas
 - Me parecen bien
 - No sirven de nada

Agradezco su participación, muchas gracias.

Anexo 8. Secuencia didáctica de taller para alumnos

SECUENCIA DIDÁCTICA TALLER SESIÓN 2 Resignificación del conflicto. Conflicto y violencia El diálogo: una habilidad privilegiada. Fechas: 16 y 20 de mayo de 2011.			
Propósito específico: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercitar la regulación de conflictos interpersonales sin violencia, a partir de la problematización, el análisis y la reflexión de las vivencias en la escuela y fuera de ésta. 			
Tiempo: una sesión de 50 min. para cada grupo.			
Segmentos de interactividad	Tiempo	Recursos	Evaluación
El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega a cada participante fichas que describen situaciones adecuadas a las realidades y problemas que se enfrentan en la comunidad escolar. 	5 min.	Hojas, lápices.	Impresiones vertidas en el instrumento y en las listas elaboradas por las y los alumnos.
Las y los alumnos:	15 min.		Comentarios y reflexiones en forma oral y escrita sobre las situaciones que detonan enojo y la forma violenta o no violenta en que entienden y encauzan ese sentimiento.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tendrán que ubicar en el lugar que les parezca más adecuado al nivel de enojo que les provoca la situación que se está relatando, pueden mencionar otras. 	10 min.		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anotan en una lista las formas que más utilizan para resolver sus diferencias o desacuerdos. ▪ Discuten porqué los resuelven de esa manera violenta o no violenta y cuáles son las consecuencias que obtienen. 	20 min		

SECUENCIA DIDÁCTICA TALLER SESIÓN 3
Empatía y mediación. Educación para la paz.

Fechas: 2 y 3 de junio de 2011.

Propósitos específicos:

- Comprender y ejercitar la empatía;
- Conocer la mediación de conflictos como una de las estrategias más útiles para mejorar la convivencia dentro de la escuela;
- Conocer la propuesta de educación en cultura de paz.

Tiempo: una sesión de 50 min. para cada grupo.

Segmentos de interactividad	Tiempo	Recursos	Evaluación
<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comentaré brevemente lo que significa el término empatía y guiaré la discusión en torno a su importancia en las relaciones con las y los demás. ▪ Dividiré con cinta adhesiva al salón en dos partes y explicaré que diré varias frases. 	10 min.	<p>Presentación de diapositivas</p>	Impresiones vertidas por las y los alumnos.
<p>Las y los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los que respondan “yo no” a las frases de acuerdo con su forma de sentir y pensar se pondrán del lado izquierdo, las que decidan “yo sí” del derecho. ▪ Argumentarán sus respuestas, reflexionando sobre qué tanto muestran su empatía al otro u otra. 	15 min.	<p>Cinta adhesiva</p> <p>Tarjetas con frases</p>	Comentarios y reflexiones sobre las situaciones que expresan diferencias en los modos de pensar y sentir.
<p>El facilitador:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Repartiré trípticos informativos para su lectura al azar en voz alta, solicitaré que los conserven para futuras referencias. 	10 min.	<p>Trípticos informativos <i>La mediación y la paz.</i></p>	Comentarios del contenido del documento. Representación del conflicto.
<p>Las y los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Representarán una situación conflictiva propuesta. ▪ Analizarán estrategias y soluciones posibles para el conflicto representado. 	5 min. 10 min.	<p>Documento de un conflicto no resuelto.</p>	Razones y argumentos de las y los alumnos para mediar de manera no violenta y justa el conflicto expresado.

Anexo 8. Secuencia didáctica de taller para alumnos

SECUENCIA DIDÁCTICA TALLER SESIÓN 4 Resignificación del conflicto. Conflicto y violencia El diálogo: una habilidad privilegiada. Fechas: 16 y 20 de mayo de 2011.			
Propósito específico: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ejercitar la regulación de conflictos interpersonales sin violencia, a partir de la problematización, el análisis y la reflexión de las vivencias en la escuela y fuera de ésta. 			
Tiempo: una sesión de 50 min. para cada grupo.			
Segmentos de interactividad	Tiempo	Recursos	Evaluación
El facilitador: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrega a cada participante fichas que describen situaciones adecuadas a las realidades y problemas que se enfrentan en la comunidad escolar. 	5 min.	10 fichas	Impresiones vertidas en el instrumento y en las listas elaboradas por las y los alumnos.
Las y los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tendrán que ubicar en el lugar que les parezca más adecuado al nivel de enojo que les provoca la situación que se está relatando, pueden mencionar otras. ▪ Anotan en una lista las formas que más utilizan para resolver sus diferencias o desacuerdos. ▪ Discuten porqué los resuelven de esa manera violenta o no violenta y cuáles son las consecuencias que obtienen. 	15 min. 10 min. 20 min.	El rabiómetro. Es un instrumento que indica el grado de molestia que nos provocan distintas situaciones. Se requiere un dibujo de un metro de alto y aproximadamente ochenta centímetros de ancho. Hojas, lápices.	Comentarios y reflexiones sobre las situaciones que detonan enojo y la forma violenta o no violenta en que entienden y encauzan ese sentimiento.

Anexo 9. Secuencia didáctica de taller para profesores

SECUENCIA DIDÁCTICA TALLER/SESIÓN ÚNICA PARA PROFESORES			
Presentación y sensibilización. Modelo de mediación de conflictos. Avances.			
Fecha: lunes 30 de mayo de 2011.			
Propósitos específicos:			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollar actitudes y comportamientos empáticos con todas sus compañeras y compañeros. ▪ Analizar la estructura, el proceso y la dinámica de los conflictos que se viven en la secundaria. ▪ Ejercitar la regulación de conflictos interpersonales sin violencia, a partir de la problematización, el análisis y la reflexión de las vivencias en la escuela y fuera de ésta. 			
Tiempo: una sesión de 90 min.			
Segmentos de interactividad	Tiempo	Recursos	Evaluación
El facilitador: Recordará brevemente la propuesta de intervención pedagógica a los docentes.	5 min.	Presentación de diapositivas	Impresiones vertidas por las y los profesores.
Comentará que de acuerdo con el diagnóstico realizado se han diseñado secuencias didácticas y leerá los propósitos específicos de la sesión.	5 min.	Planeación didáctica	Comentarios del contenido de la presentación por las y los profesores.
Propondrá la actividad <i>Mi empatía</i>, señalando sus características.	5 min.	Presentación de diapositivas	Comentarios del contenido de la presentación por las y los profesores.
Las y los profesores: Compartirán su significado de empatía	10 min.	Carpeta <i>Educación para la paz</i> pp. 201-205.	Comentarios y reflexiones sobre las situaciones que generan empatía y la forma en que entienden y encauzan esa actitud.
El facilitador: Propondrá la lectura de dos situaciones en las que tendrán que imaginar cómo se sentiría una persona en dicha situación y expresarán cómo le comunicarían su empatía.	10 min.	Presentación de diapositivas.	Comentarios y reflexiones sobre las situaciones que generan empatía y la forma en que entienden y encauzan esa actitud.
Formarán dos equipos dándoles instrucciones de contar alguna situación importante a uno y a los otros de escuchar	15 min.		Comentarios del contenido del

<p>empáticamente.</p> <p>Reflexionarán si se logró o no la comunicación descentrada. El facilitador retomará actitudes observadas y comentarios, concluyendo con la importancia de establecer elaciones de atención, escucha activa y comprensión.</p> <p>Repartirá trípticos informativos para su lectura al azar en voz alta, solicitará que los conserven para futuras referencias.</p> <p>Las y los profesores:</p> <p>Representarán una situación conflictiva propuesta.</p> <p>Analizarán estrategias y soluciones posibles para el conflicto representado.</p> <p>El facilitador enfatizará los rasgos de la mediación escolar con ayuda de la tabla de las fases de la mediación.</p> <p>Finalmente, dará a conocer los principales avances de su intervención en el taller vivencial <i>La mediación escolar</i> realizado con las y los alumnos, responderá preguntas de los profesores. Planteará el seguimiento y evaluación a la propuesta.</p>	<p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>Trípticos informativos <i>La mediación y la paz</i>.</p> <p>Documento de un conflicto no resuelto.</p> <p>Presentación de diapositiva de fases de la mediación.</p> <p>Presentación de diapositivas.</p>	<p>documento. Representación del conflicto.</p> <p>Razones y argumentos de los profesores para mediar de manera noviolenta y justa el conflicto expresado.</p> <p>Cuestionamientos hacia el trabajo realizado y evidencias de las actividades.</p>
--	--	---	--

Anexo 10. Estudio socioeconómico de las y los alumnos

ESCUELA SECUNDARIA N° 116 “FRANCISCO ZARCO”

TURNO VESPERTINO

ESTUDIO SOCIOECONÓMICO PARA ALUMNAS Y ALUMNOS

Indica la fecha del día en que se llena el presente instrumento.

Día		Mes		Año	
-----	--	-----	--	-----	--

¿Cuál es tu nombre del (la) alumno(a)?

Apellido Paterno	
Apellido Materno	
Nombre(s)	

¿Con quién vives actualmente?

Sólo padre, madre y hermano(a)s		Sólo con padre y madre	
Sólo con el padre		Sólo con la madre	
Sólo con hermano(a)s		Sólo con padre y hermano(a)s	
Sólo con madre y hermano(a)s		Con otros familiares	

Considerando el ingreso de todas las personas que aportan al gasto de familiar, incluido el ingreso del alumno(a), en caso que reciba algún sueldo, ¿cuál es el ingreso familiar mensual?

(Más opciones atrás)

Menos de \$1'000		De \$1'001 a \$2'000	
De \$2'001 a \$3'000		De \$3'001 a \$4'000	
De \$4'001 a \$5'000		De \$5'001 a \$6'000	
De \$6'001 a \$7'000		De \$7'001 a \$8'000	
De \$8'001 a \$9'000		De \$9'001 a \$10'000	
De \$10'001 a \$11'000		De \$11'001 a \$12'000	
De \$12'001 a \$13'000		De \$13'001 a \$14'000	
De \$14'001 a \$15'000		De \$15'001 a \$16'000	
De \$16'001 a \$17'000		De \$17'001 a \$18'000	
De \$18'001 a \$19'000		De \$19'001 a \$20'000	

Indica el último nivel de estudios que concluyeron completamente tus padres.

	Padre	Madre
No sabe leer ni escribir		
Sabe leer y escribir, pero no cursó la primaria		
Primaria		
Técnica o comercial después de la primaria		
Secundaria		
Técnica o comercial después de la secundaria		
Profesional técnico		
Bachillerato, preparatoria o vocacional		

Normal		
Licenciatura		
Posgrado		

¿Cuál es la ocupación actual de tus padres, o la última que tuvieron si ya fallecieron?

	Padre	Madre
Sin trabajo		
Jubilado o pensionado		
Labores del hogar		
Labores del campo o pesca		
Labores de la construcción		
Obrero		
Comerciante o vendedor		
Servicios personales (taxista, chofer, limpieza, etc.)		
Oficio o por su cuenta (plomero, carpintero, artesano)		
Directivo o funcionario (sector público o privado)		
Empleado en el ámbito profesional (médico, abogado)		
Empleado en el ámbito técnico (capturista, secretaria)		
Ejerce su profesión por su cuenta (médico, abogado)		
Otra (Especifique) _____		

Indica los bienes y servicios con los que cuentas en tu hogar. (Más opciones atrás)

	Sí	No
Vivienda propia		
Vivienda rentada		
Vivienda prestada		
Vivienda de ladrillo o tabicón y cemento		
Vivienda de adobe u otro material		
Techo de la vivienda de lámina		
Techo de la vivienda de asbesto		
Piso de la vivienda de cerámica o loseta		
Piso de la vivienda de cemento		
Piso de la vivienda de tierra		

Indica el tipo de alimento y frecuencia con la que lo comes

Alimento	diario	Cada tercer día	Una vez a la semana	Una vez al mes	No como eso
Carne de res					
Carne de pollo					
Carne de cerdo (incluye jamón y embutidos)					
Carne de pescado					
Leche, queso.					
Cereales					
Huevo					

Leguminosas (habas, frijol, arroz, garbanzo, alubias, lentejas)					
Frutas					
Verduras					

¿Con que servicios médicos cuenta tu familia?

IMSS () ISSSTE () Centro de salud () Dispensario () Médico Privado ()

Otros () (Especifica) _____

¿Con qué frecuencia asistes tú o tu familia al médico?

Una vez por semana () Mensualmente () Anualmente () Cuando se enferma ()

GRACIAS POR TU TIEMPO. TU INFORMACIÓN ES CONFIDENCIAL

Elaboró profesor Armando Gaona.