



*Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela.
Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz*

Tesis
Hacia la construcción de una comunidad participativa en el IEMS

Citlali Alejandra Sánchez Ramírez

Asesora:
Dra. Lucía Elena Rodríguez Mc Keon

Sinodales:
Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana
Mtro. Iván Escalante Herrera

Ciudad de México

Noviembre, 2019

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
1.1 <i>Preocupación</i>	
1.2 <i>Estado del arte</i>	
1.3 <i>Propósitos</i>	
CAPÍTULO II HERRAMIENTAS TEÓRICO-CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS	30
2.1 <i>Herramientas conceptuales</i>	
2.1.1 <i>Sin sujeto no hay institución</i>	
2.1.2 <i>El juego de la reflexividad y la alteridad</i>	
2.1.3 <i>El docente-agente en la Cultura de paz</i>	
2.2 <i>Vía Metódica para la construcción del dispositivo de intervención</i>	
2.2.1 <i>¿Qué entiendo por dispositivo de intervención?</i>	
2.2.2 <i>El enfoque de la investigación-acción como referente en la construcción del dispositivo de intervención</i>	
2.2.2.1 <i>Dimensiones de análisis en la construcción del dispositivo de intervención</i>	
2.3 <i>Fases de la construcción del dispositivo de intervención</i>	
2.3.3 <i>Diagnóstico</i>	
2.3.3.1.1 <i>Propósitos</i>	
2.3.3.1.2 <i>Estrategia metodológica</i>	
2.3.3.1.3 <i>Instrumentos</i>	
2.3.3.1.4 <i>Cronograma</i>	
2.3.3.2 <i>Diseño y desarrollo del dispositivo de intervención</i>	
CAPÍTULO III RESULTADOS DIAGNÓSTICO	60
3.1 <i>La escuela y la complejidad en las relaciones interpersonales docentes</i>	
3.2 <i>Una comunidad educativa</i>	
3.3 <i>Algunos factores de la complejidad en las relaciones interpersonales docentes</i>	
3.4 <i>Establecer vínculos en la comunidad académica</i>	
3.5 <i>Las relaciones interpersonales entre docentes</i>	
CAPÍTULO IV ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN	86
4.1 <i>El inicio de la estrategia de intervención</i>	
4.2 <i>Propósitos generales</i>	
4.3 <i>Descripción de la estrategia de intervención</i>	
4.4 <i>Enfoque de formación del dispositivo de intervención</i>	
4.5 <i>Finalidades del dispositivo de intervención</i>	
4.6 <i>Propósitos y actividades del dispositivo de intervención</i>	
4.6.1 <i>Actividades del dispositivo de intervención</i>	

<i>Actividad 0 Creando nuestros propios acuerdos de convivencia</i>	
<i>Actividad 1 Barómetro de valores</i>	
<i>Actividad 2 Dos minutos de felicidad</i>	
<i>Actividad 3 Recuperando un día de mi vida</i>	
<i>Actividad 4 El acróstico</i>	
<i>Actividad 5 Transformando el conflicto</i>	
A) <i>Los vagones del metro</i>	
B) <i>Actuando el conflicto</i>	
C) <i>Trabajamos con el conflicto</i>	
<i>Actividad 6 “El señor de las moscas”</i>	
<i>Actividad 7 La isla desierta</i>	
<i>4.7 Evaluación del dispositivo de intervención</i>	
CAPÍTULO V ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA	125
<i>5.1 El espiral de las relaciones interpersonales</i>	
CAPÍTULO VI REFLEXIONES FINALES	130
REFERENCIAS	137

INTRODUCCIÓN

La presente tesis surge de la preocupación y de la necesidad de fortalecer el entorno educativo y laboral en el que me desempeño desde hace quince años. El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMSCDMX) ha sido de gran relevancia en mi crecimiento personal y laboral.

Los resultados plasmados en este documento responden a un proceso de interrogantes e inquietudes, tanto individuales como compartidas, formuladas a lo largo de los años de servicio en este espacio académico. Los resultados, en ciernes, reflejan, en primer momento, el sentir de un grupo de Docentes Tutores Investigadores (DTI) del IEMS, con relación a la vida institucional, a las relaciones académicas y a la percepción individual en el quehacer docente.

En el primer capítulo plasmó, desde el contexto institucional, los diferentes cambios tanto en infraestructura como en el espíritu educativo del IEMS, las condiciones institucionales, laborales, académicas y personales, y la influencia de las relaciones interpersonales docentes en la conformación institucional.

Así, al evidenciar que la relación simbiótica entre el Instituto y la plantilla docente se compone de múltiples factores que intervienen en configuración de una comunidad educativa. Por un lado, la relación política-pedagógica de los orígenes institucionales ha determinado la respuesta al trabajo institucional, donde las autoridades sesgan o evaden la formación y capacitación docente, determinan las necesidades académicas de forma unilateral y con ello la investigación docente es una simulación de los actores involucrados.

Por otro lado, estamos los DTI que deconstruimos y reconstruimos, consientes o no, a la institución educativa a través de nuestras historias de vida tanto personales como académicas y laborales; colocando frente a nuestros ojos los filtros de las competencias socioemocionales, de la percepción y la experiencia docentes. Así, se sobreentiende que la relación del sujeto docente con la institución educativa es compleja, debido a las múltiples variables que están presentes, tanto entre los sujetos como de éstos con las autoridades institucionales.

De tal forma que, el primer capítulo establece algunos de los elementos que fundamentan la preocupación sobre las relaciones interpersonales docentes en el IEMS, vistas desde otras inquietudes, investigaciones e intervenciones relacionadas con la percepción docente, institucional, e incluso, laboral.

En el capítulo segundo, se plantean las herramientas teórico-conceptuales y metodológicas que sustentan tanto la investigación como la intervención ante la problemática relacional de las y los DTI del plantel elegido del IEMS. Cabe señalar, que este capítulo cimienta las bases con la búsqueda en la promoción, protección y difusión de los Derechos Humanos y la Cultura de Paz (DHCP) en el entorno educativo.

Asimismo, se explora la interdependencia entre los sujetos y la institución, desde la intervención de las y los DTI como agentes de cambio social, a través de un ejercicio de reflexividad y de la comprensión de la alteridad; con ambas las y los DTI reconocen las prácticas de las que son partícipes en la interacción con otros sujetos dentro de un entorno educativo determinado. A la par del planteamiento teórico-conceptual, se elabora un diagnóstico dentro del plantel elegido del IEMS basado en la metodología

de la investigación-acción, mismo que permitió proponer un dispositivo de intervención acorde con el diagnóstico obtenido.

Capítulo tercero, el análisis de los resultados de la primera fase (diagnóstico) arrojó la necesidad de trabajar con algunos elementos claves en las relaciones docentes que se estructuran dentro del plantel, a partir de la dificultad interrelacional por falta de pericia en el afrontamiento y resolución de conflictos, así como en el reconocimiento de las ventajas de la pluralidad y la diversidad en la construcción de una comunidad educativa, identificadas mediante la observación, las entrevistas cualitativas y la metodología de la investigación-acción.

A partir de este capítulo, se da el siguiente paso. Mediante el análisis de algunos relatos, anécdotas y demandas de DTI se plantean las diferentes posibilidades para una propuesta de intervención; sin embargo, se consideró que el camino que conduce hacia una convivencia basada en la Cultura de Paz se podría plasmar desde la gestión de la diferencia, donde las y los DTI adquirieran las herramientas que les permitiera reconocer las aportaciones positivas que implican la diversidad y la pluralidad en la construcción de una comunidad participativa.

En el cuarto capítulo se retoman los resultados del proceso de diagnóstico elaborado en el plantel elegido, con los cuales, se propone el camino que conduzca hacia la intervención adecuada a las necesidades plasmadas en la fase previa. Para ello, se proponen una serie de actividades que se llevaron a cabo mediante un Curso- Taller con una duración de 25 horas.

En este capítulo se hace una descripción sucinta de cada una de las actividades que conforman el dispositivo de intervención en pro de la gestión de la diferencia dentro de un espacio educativo del IEMS y, con la finalidad que cada participante adquiriera herramientas que les permitan el afrontamiento y la transformación positiva de los conflictos en, para y desde los Derechos Humanos y la Cultura de Paz.

La evaluación de la experiencia de intervención queda registrada en el capítulo quinto. Mediante un proceso reflexivo en el que se manifiesta la necesidad de un grupo de DTI por abrir espacios reales de intercambio, donde se discutan, propongan o se intervenga de forma colectiva algunas situaciones cotidianas que escalan y alteran las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Cada una de las actividades, con una intensión vivencial sobre acciones cotidianas que tienen implícitas actitudes que violentan o normalizan la violencia en entornos educativos.

El capítulo sexto, plasma las reflexiones finales a cerca de todo el proceso, mismo que no queda cerrado ni concluido, debido al dinamismo y complejidad que representan las relaciones interpersonales, sea por el contexto en el que se presenten o por los actores que intervienen.

Así, la preocupación principal de esta tesis se centra en los docentes y las relaciones interpersonales que se establecen entre pares dentro de los centros educativos. En el plantel elegido, he trabajado durante quince años y he percibido el desgaste emocional, laboral y profesional de la plantilla docente; por ello, se espera que las propuestas vertidas en esta tesis puedan servir de guía para otras investigaciones educativas

enfocadas en las relaciones interpersonales docentes en, para y desde la Cultura de Paz.

Asimismo, se espera que la investigación apoye con la identificación, detección, prevención o intervención en grupos docentes que muestren factores como: intolerancia, apatía, ausencia de diálogo, dificultad para generar acuerdos, escasas posibilidades de participación; éstos reflejados a través del cansancio, desánimo, confianza quebrantada, enfermedades entre otros, de aquí la importancia del proceso de intervención, formación y educación en, desde y para los Derechos humanos.

CAPÍTULO I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMSCDMX) es un organismo descentralizado que presta atención educativa de nivel medio superior en 22 planteles distribuidos en 15 alcaldías de la Ciudad de México. El proceso de desarrollo tanto en infraestructura como en personal ha tenido cuatro etapas: la primera, en abril del 2000, con la creación del Plantel Iztapalapa 1, lugar donde se pretendió rehabilitar la ex cárcel de mujeres de Santa Martha Acatitla; la segunda, entre 2001 y 2003, con la construcción y apertura de 15 planteles casi simultáneos; la tercera, en 2013 a 2016, con la suma progresiva de seis inmuebles; por último, la etapa actual, que pretende recuperar y construir e incorporar al IEMS, cinco planteles más.

La construcción de los planteles del IEMS responde a las necesidades de atención educativa en la Ciudad de México, ubicándolos en lugares de vulnerabilidad social, económica y educativa, permitiendo así el ingreso a jóvenes y adultos interesados en continuar con la formación educativa media superior. Bajo los principios de inclusión y de equidad, el ingreso se realiza a través de un preregistro en línea y un sorteo con los folios registrados, con ello, se sobreentiende que el Instituto no forma parte de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), por ende, el ingreso depende de una convocatoria de ingreso independiente.

Asimismo, el IEMS se creó con un Modelo Educativo con reconocimiento oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP) e independiente del Sistema Nacional de Bachillerato, adscrito a la actual Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e

Innovación (SECTEI). Dicho Modelo Educativo se encuentra publicado en la Gaceta Oficial del Distrito Federal en marzo de 2005 con el propósito de prestar servicios educativos de nivel medio superior basado en competencias y con tres ejes de formación académica: científico, humanístico y crítico, con la idea fundamental sobre la diversidad de caminos para el saber, la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones entre los actores del fenómeno educativo.

Los docentes que laboramos en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS), somos profesionistas con grado mínimo de Licenciatura en áreas afines a las doce materias que corresponden al plan curricular. Algunos docentes cuentan con grados de Maestría y Doctorado en áreas de especialización de la formación inicial, y pocos de ellos, con grados en áreas educativas o pedagógicas.

Cabe señalar que, los docentes en el IEMS desempeñamos tres funciones Docencia, Tutoría e Investigación (DTI) que nos determinan laboral y administrativamente. La Docencia nos vincula con estudiantes, padres de familia, docentes y autoridades dentro del proceso formativo de enseñanza y aprendizaje; en la Tutoría, el seguimiento y acompañamiento se realiza con estudiantes y padres de familia y, en la Investigación, se sobreentiende que es educativa y no sólo disciplinar. Con base en lo anterior, en el IEMS el proceso de enseñanza y aprendizaje exige participación, colaboración y disposición continua de los diferentes actores involucrados; sin embargo, el docente es el engranaje principal del quehacer educativo y en cada uno de los rubros funcionales requiere dotar de sentido a su práctica cotidiana.

1.1 Preocupación

Ser Docente-Tutor-Investigador (DTI) en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México es una de las mayores satisfacciones que he tenido en mi desarrollo personal y profesional. Cada día esta Institución me ha dado la oportunidad de crecer con mis estudiantes, he podido ser testigo y participe de las herramientas que adquieren para resolver problemas, para solucionar conflictos, para conformar grupos de trabajo e incluso para saber hacer comunidad.

A su vez, he observado y experimentado cómo las relaciones interpersonales docentes se desquebrajan paulatinamente; a través de procesos de cambios tanto personales como laborales. En el ámbito personal, percibo que las relaciones docentes se han modificado debido a diversos factores como son: la intolerancia, la apatía, la ausencia de diálogo o la escucha activa, en consecuencia, se limitan o anulan las posibilidades de generar acuerdos entre los diferentes actores participes de la comunidad educativa. El cambio paulatino de actitudes, en la mayoría de los profesores se refleja a través de cansancio, desánimo, desinterés o enfermedades; en otros compañeros sólo se observa aislamiento; en la minoría están los que no han perdido el ánimo, pero sí la confianza del trabajo colaborativo.

En el campo laboral, las condiciones anímicas de los docentes, las experiencias poco favorables entre pares o la falta de apoyo institucional, han desencadenado una actitud de falta de interés entre los académicos y de poco involucramiento en las actividades individuales y colectivas. Esto ha ido mermando la construcción continua institucional, reflejada en la escasa planeación interdisciplinaria, poca disposición de trabajo entre

pares, disminución de actividades con estudiantes, negación a las propuestas de las autoridades, estancamiento en las prácticas académicas. Aunado a ello, he observado que las prestaciones laborales como los días económicos y estímulos por asistencia y puntualidad (en ambos casos significan días de inactividad laboral con goce de salario) son utilizados para extender los periodos vacacionales.

Un ejemplo se presentó después del sismo de septiembre de 2017. El plantel reanudó actividades a finales del mes de octubre del mismo año, en consecuencia, se ajustó el calendario para ofrecer una opción de avance académico para las y los estudiantes. Las sesiones de trabajo se efectuarían hasta el 15 de diciembre, último día de actividades marcado en el calendario escolar. Algunos docentes solicitaron días económicos y de puntualidad para cubrir la última semana de actividades y en la evaluación recomendaban que las y los estudiantes se presentarían al periodo intersemestral, ya que no habían concluido con las actividades. Otros, en cambio solicitaron la semana posterior al receso decembrino, evitando que los jóvenes tengan el acceso a sus evaluaciones y el derecho a ser apoyados en el proceso de inscripción al intersemestre.

Con ello, los jóvenes inscritos fueron afectados al no recibir la atención completa para concluir con el periodo semestral ni con la evaluación correspondiente, tampoco con la información y el apoyo para la reinscripción correspondiente. Dicha práctica también generó inconformidad entre los diferentes actores.

Considero que las prestaciones y los estímulos laborales son importantes; sin embargo, la planeación de éstos evita inconformidades derivadas de la falta de atención en las actividades formativas de los estudiantes.

Asimismo, el uso de dichas prestaciones contractuales para la extensión de los periodos vacacionales es un reflejo de la actitud de fastidio, insatisfacción o hastío de las y los trabajadores. Ésta y otras prácticas similares adquiridas han generado problemas o conflictos entre pares, con las autoridades y con algunos estudiantes; por lo que no nos hemos escapado de ser individuos receptores y generadores de violencia en el contexto educativo.

A partir de lo mencionado, las labores cotidianas dentro de la preparatoria han reflejado inconformidad tanto en el desarrollo académico y, en algunos casos, se ha trasladado a las relaciones personales. Actualmente, la mayoría de los docentes evita compartir propuestas, solicitar apoyos o planear actividades interdisciplinarias que permiten el desarrollo integral de los jóvenes en formación. También he observado y experimentado la falta de participación de las y los compañeros docentes al presentar proyectos extracurriculares o de actualización docente.

Particularmente, creo que proponer una opción de trabajo colaborativo, a partir de la identificación de fortalezas y debilidades, así como de las necesidades e intereses que tenemos como docentes en nuestra práctica podría contribuir a plantear acuerdos comunes que nos permitan abrir el camino para la construcción de una comunidad docente participativa con una identidad institucional definida.

Con ello, podemos redireccionar nuestros objetivos profesionales, evitando que día a día los docentes perdamos la disposición de colaborar, organizar o participar en actividades interdisciplinarias que fortalezcan las relaciones interpersonales y en consecuencia se promueva la convivencia entre los pares, con los estudiantes y con las autoridades.

Sin embargo, algunos docentes que aún tienen la disposición de trabajar de forma participativa en pequeños grupos, que intentan renovar prácticas o que tienen intenciones de propiciar algún cambio en el entorno educativo, laboral o personal son con quienes podré proponer un proceso de intervención. Aún confío que hay docentes que consideramos como proyecto de vida la docencia y, a la Institución como el espacio propicio para desarrollarnos individual y colectivamente. Lamentablemente, la minoría de docentes que mantienen este espíritu colaborativo ha sido señalada por otros grupos docentes que establecen relaciones interpersonales con la finalidad de desacreditar o excluir hasta propiciar el aislamiento.

Por lo anterior, creo que cabe la posibilidad de intervenir, en primer momento con algunos docentes cercanos a mí y otros que no lo son tanto, pero que podrían estar en disposición de participar en un proyecto que permita un proceso de renovación. Con este grupo de docentes he tenido la oportunidad de intercambiar ideas, propuestas e incluso, cuando las condiciones lo han permitido, hemos trabajado en conjunto con objetivos comunes para los estudiantes.

Lamentablemente, las condiciones son escasas y tenemos pocas experiencias colectivas, en las que cada uno de los docentes participantes hayamos tenido dicha

satisfacción. La idea de revitalizar la comunidad académica parte de multiplicar las experiencias gratificantes. Para ello, será necesario que estos docentes participen de forma activa con sus propuestas de actividades y estrategias de intervención, asimismo que puedan contagiar a otros. De este modo se espera que de forma progresiva se adhieran otros docentes y la construcción de una comunidad docente participativa sea un hecho.

1.2 Lo que se ha investigado sobre el tema

La preocupación que da sentido a esta tesis parte de la experiencia personal dentro del espacio laboral educativo, en el que he observado, relacionado, trascendido y propiciado diversas acciones con los diferentes actores que nos interrelacionamos de forma cotidiana. El primer acercamiento para esta investigación se dio a través de la observación cotidiana, al intentar explicarme porqué surgen los conflictos entre los diferentes actores alterando las relaciones interpersonales, al volverlas más difíciles y complejas en la misma proporción que lo somos los seres humanos.

La forma visible de los cambios dentro del espacio escolar de la preparatoria está dada a través de las relaciones entre los diferentes actores, que, de forma significativa, han evidenciado un gradual deterioro organizacional dentro de la comunidad educativa. Es necesario indagar en las distintas perspectivas que diversos investigadores han trabajado sobre esta problemática, para identificar la vía apropiada para el desarrollo de un dispositivo de intervención.

Cabe señalar que, algunas de las causas originarias del proceso de deterioro están dadas por el desgaste emocional de los actores dentro del centro educativo, mismas que

han trascendido hacia las formas relacionales de las que somos partícipes en el día a día institucional. Es posible que se puedan reconstruir algunos de los hilos a través de una reconfiguración del trabajo colaborativo e institucional.

En la configuración de dicho fenómeno intervienen diversos actores y su complejidad está dada por dimensiones individuales y colectivas. Considero que, de todos los actores que estamos involucrados en el contexto educativo del IEMS somos una pieza clave en el desarrollo institucional. A fin de adentrarnos en una posición respecto a la forma de analizar el problema, se realizó una revisión de investigaciones relacionadas con el tema de interés y encontramos diversas perspectivas desde donde éste ha sido analizado.

Una primera línea de análisis que surge y considero fundamental para el tratamiento de la problemática de mi interés, se sitúa en la importancia de mirar a los docentes como sujetos. Para ello, Goodson (2003) afirma que “Si trabajamos con algo tan personal como la enseñanza, es de vital importancia conocer qué tipo de persona es el docente” (pág. 735). A partir de tal planteamiento, no se trata de clasificar a los docentes, sino de identificar aquellos elementos que permitan, a partir del reconocimiento y la revaloración de los docentes, elaborar una propuesta de intervención que interese y promueva la reconstrucción de la comunidad educativa, considerando que son los sujetos los partícipes de la construcción de la colectividad.

Asimismo, Goodson (2003) afirma que “las carreras de los docentes sirven para señalar que existen acontecimientos críticos en la vida de ellos y, más particularmente, en su trabajo, que pueden afectar de manera crucial su percepción y su práctica” (pág.

752). De lo anterior surge una primera aseveración relacionada con el hecho de que existe una asociación ineludible de la vida personal con la profesional.

Así Goodson (2003) plantea la importancia de las historias de vida de los docentes como un factor que interviene en la elección individual acerca de la docencia. A su vez, los cambios político-educativos marcan el camino del docente y lo pueden llevar hacia la administración educativa con la ejecución de planes y programas de estudios relacionados con reformas, alejándolo de la docencia como investigación, práctica, sentido de la educación y del interés individual por sí mismo.

Un elemento importante en la consideración de la práctica de los docentes desde esta perspectiva reconoce un aspecto personal que involucra habilidades que en la vida cotidiana y al paso del tiempo, adquirimos o perfeccionamos para cubrir nuestras necesidades relacionales y afectivas; con ellas, podemos comunicarnos y entablar los vínculos requeridos en los diferentes espacios de los que somos partícipes, al mantener el propósito de las habilidades psicosociales: el bienestar.

De lo anterior se desprende la importancia de dichas herramientas y habilidades psicosociales, que permiten el desarrollo de competencias socioemocionales necesarias en la función docente “para su propio bienestar personal y para su efectividad y calidad a la hora de llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula, en general” (Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2008, pág. 440).

Esta mirada adquiere una mayor relevancia sólo si se comprende que el desarrollo de habilidades socioemocionales es central para el afrontamiento de los conflictos, así

como para la dificultad que implica el reconocimiento de la diferencia como parte esencial del colectivo docente.

El aporte de Palomera y otros (2008) resulta fundamental para el abordaje de la problemática de mi interés, al situar en el centro del análisis el desarrollo de las herramientas socioemocionales, que no han sido atendidas dentro del contexto educativo. Por lo que, la plantilla docente debe identificar algunas de estas herramientas que permitan la resolución de conflictos de forma Noviolenta, entendiendo dicho término desde el modelo sociocrítico planteado por Jares (1999) como la posición activa del sujeto en la intervención de los conflictos y, ampliado por Conde (2011) como un término “para explicitar que no se busca sólo negar la violencia, sino que se trata de un proyecto positivo de transformación radical de la sociedad y de las personas con el fin de erradicar la violencia estructural” (pág. 23).

Desde la perspectiva de la resolución de conflictos de forma Noviolenta, Palomera y otros (2008), mencionan la importancia de las competencias emocionales para el desarrollo social, personal y académico, constituyendo una formación amplia y otro elemento que puede explicar las problemáticas relacionales que se viven dentro de las instituciones educativas.

Al respecto, los autores Palomera y otros (2008) afirman que al:

Desarrollar habilidades socio-emocionales en los niños [e] implementar un programa de promoción de la inclusión, cohesión social, aprendizaje y bienestar emocional infantil mediante la educación de estas competencias socio-emocionales [...] se ha atendido a la formación del profesorado para el

desarrollo de dichas competencias, partiendo de la idea de que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente. (pág. 241).

A partir de esta visión más integral acerca de la formación docente, surge la afirmación que la efectividad del personal docente se construye en coordinación con lo profesional; por ello, el logro de la efectividad y del bienestar tanto individual como profesional requiere de la atención a la formación y capacitación del personal académico en las competencias socioemocionales, amén de proporcionar elementos para la atención en los diferentes espacios de interacción. Ya que éstas “contribuyen a la consecución de resultados de alto valor personal y social, son aplicables en todos los ámbitos socioeducativos y facilitan la superación de obstáculos y la consecución de metas, mediante la facilitación de un adecuado funcionamiento” (Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2008, pág. 246).

El reconocimiento de la dimensión personal se enriquece con el planteamiento de Chehaybar y Kuri (2006), que influye en la forma en la que los sujetos percibimos nuestra participación dentro del contexto escolar en el que nos desarrollamos. Asimismo, la autora alude a la importancia de valorar la percepción de los docentes a partir de su desarrollo; a la vez, el trabajo participativo en atención a esta problemática permite de forma integral satisfacer algunas necesidades propias del entorno educativo. Por ello, en la educación media superior y superior, Chehaybar y Kuri (2006) menciona al docente como un actor fundamental dentro del proceso educativo, ya que:

Su práctica profesional no se limita a la transmisión de conocimientos y saberes dentro de un espacio académico, sino que se expande a la vida cotidiana de los individuos al forjar, en todos y cada uno de ellos, valores, conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes, aptitudes, etc., que contribuirán con su desarrollo íntegro y propiciarán su participación activa y consciente en el contexto sociocultural que les ha tocado vivir (pág. 219).

Desde el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica, la autora deja ver al docente como un agente crítico, si puede separar el “deber ser” asociado a determinadas tareas dentro de su desempeño laboral, del docente que tiene el propósito de generar cambios tanto en la realidad escolar como en la social. Siendo que, la práctica profesional deja de lado el supuesto “deber ser” y lo identifica como un profesional de la educación.

Sin embargo, la dificultad de apropiarse de su experiencia docente de manera reflexiva resulta difícil sin la orientación ni la formación para aproximarse a una metodología que le pueda facilitar al docente modificar sus prácticas. La complejidad dinámica que implica la práctica docente y la inmersión contextual de ésta pocas veces permite recurrir a la acción reflexiva y el intercambio docente, impidiendo que “mediante ésta puede aprender nuevos conocimientos, a la vez que le permite cuestionar su experiencia y otros aspectos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Chehaybar y Kuri, 2006, pág. 222).

En la experiencia docente se reconoce la importancia de promover el desarrollo, análisis y sistematización de ésta, siendo así otra línea de acercamiento para la

comprensión de la problemática planteada en esta tesis, debido a la importancia que tiene y a su configuración con el contexto educativo que reestructura constantemente al docente.

La combinación de elementos permite comprender con Souto (1999, citado por Pegourié & Vallone, 2015) que el trabajo con los docentes implica un proceso de deconstrucción y reconstrucción del sujeto y del entorno. Al reconocer que la configuración del sujeto se da de forma multifactorial y complicándose si se desconoce la relevancia que implica la diferencia. Al respecto la autora afirma que lo multifactorial “permite que se hagan presentes significados de orden diverso: los aspectos manifiestos y los ocultos, lo vincular y las experiencias grupales e institucionales, el malestar y los conflictos, se ponen en juego de modo de poder ser analizados” (pág. 3).

Los docentes poseemos diversas experiencias como seres humanos y ello condiciona las múltiples formas de actuar en el contexto y de poder afrontar la relación con los otros. La combinación multifactorial a lo largo del tiempo diversifica las posibilidades de accionar y reaccionar frente a los diversos contextos de los que somos partícipes, así, la interrelación con diferentes sujetos, en distintos escenarios son los que nos construyen y a la vez los reconstruimos.

Por ello, en el ámbito educativo es necesario volver un objeto de análisis las experiencias docentes, Pegourié & Vallone (2015) afirman que: “hacer presentes esas experiencias escolares permite iniciar un camino progresivo tendiente a desnaturalizar prácticas y posiciones subjetivas, a la vez que ubica los efectos de esas marcas sobre

las prácticas actuales” (pág. 2). Lo que significa hacer un objeto de estudio el análisis de la experiencia docente y los efectos en futuros docentes.

Con lo anterior, una guía para el desarrollo del dispositivo de intervención estará orientado en propiciar una experiencia que permita al docente voltear a verse: en emociones, en experiencias, en convivencia; un ejemplo de intervención lo hacen Keck & Saldívar (2016) con el proyecto de *Ser Docente, Ser Persona* que: “impulsa el autoconocimiento como manera de salir de nuestros automatismos. Se acerca al autoestudio en un formato de retiros de tres días, mediante diferentes estrategias que incluyen el análisis de textos y películas, la reflexión, el arte, el trabajo corporal, la psicoterapia grupal y la meditación” (pág. 6).

Con base en las aportaciones anteriores, se puede afirmar que la aproximación al proceso de intervención tiene como supuesto la formación integral de la planta académica. Así, la intervención permite poner atención en una línea de trabajo más compleja que las anteriores, ya que, ésta apela a la formación y a la acción a través de identificar los diferentes estadios en los que es necesario que los docentes pongamos atención, tanto a nuestra persona (con intereses, historias y experiencias) como a nuestro ser relacional (con la comunicación, el intercambio y la convivencia) y nuestra aportación como un constructo social (en el aula, con los pares, con autoridades).

El proceso de formación invita al docente a poner atención en su “persona” (es decir, el conjunto de tendencias psicoemocionales que condicionan la existencia), más que problematizar su ser docente (es decir, su desempeño técnico-pedagógico). El punto

de partida es el hecho de que antes de ser docentes, son personas (Keck & Saldívar, 2016, pág. 6).

El problema de la formación docente no puede quedarse en la dimensión técnico-pedagógica, sino que implica verse a sí mismo como persona. Considerando que no es el único vínculo lo pedagógico y lo psicoemocional, también se puede considerar que este proceso formativo está ligado a la problematización de las prácticas docentes. Ante esto, Chehaybar y Kuri (2006) menciona que “los docentes aún no asumen completamente la formación como un elemento que permite la problematización y el cuestionamiento de las acciones” (pág. 231).

Por otro lado, la formación docente es una línea que no sólo debe ser atendida por la plantilla docente, también es un deber de la institución educativa. Tal, corresponsabilidad al ser planeada y consensual permite que los actores educativos se involucren y la finalidad sea tanto el fortalecimiento del sujeto como el institucional. Para ello, Chehaybar y Kuri (2006) afirma que:

[...] los profesores esperan a que las instituciones den respuesta a su problemática de formación sin asumir su responsabilidad, corren el riesgo de enfrentar una práctica educativa con carencias formativas y tener un ejercicio profesional rutinario, características que podrían hacer del quehacer docente un trabajo irrelevante (pág. 246).

A su vez, Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett (2008) plantean que los docentes deberían recibir una formación inicial, que no sólo corresponda a la enseñanza de conocimientos y de procesos específicos, sino que también se proporcione la formación

en las competencias personales y sociales para que les permita sortear cada una de las situaciones que se presenten ante el profesorado novel. Asimismo, la formación docente corresponde a una acción que podemos asumir con la responsabilidad que implica la investigación educativa.

Avelar & Márquez (2010), a su vez afirman que:

Estar consciente de que la heterogeneidad de los sujetos y condiciones en las diferentes dimensiones de la práctica docente es quien provee el dinamismo y cautiva la atención de los profesores, es la razón de ser del guía en el espacio áulico, en la sociedad, en la vida de los jóvenes, que funge como catalizador en el complejo proceso de enseñanza aprendizaje (pág. 8).

Por otro lado, Moyano & Giordano (2011) afirman que “la formación docente es un tema complejo que se encuentra atravesado por factores de diversa índole: sociales, políticos, económicos, tecnológicos y culturales. A ello debe sumársele la problemática de las prácticas educativas” (pág.1).

Así, las autoras plantean la necesidad de asociar la investigación educativa con la resolución de problemas en el ámbito docente partiendo del avance académico de las y los estudiantes, de los factores que influyen en la vida escolar, de la supuesta relación de estos problemas con la implementación de las reformas educativas, y dejando de lado los aprendizajes que se adquieren con el intercambio y la socialización entre pares.

Moyano y Giordano enfatizan que la formación docente queda atravesada por una serie de interrelaciones que dependen de la subjetividad, así como del reconocimiento bilateral sujeto-institución y permeados por un juego de poder. Para ellas, lo más importante son las estrategias que se utilizan para tal formación con la finalidad de fortalecimiento en la autonomía personal basada en la práctica, la reflexión y la toma de decisiones. Tal como lo afirman Moyano & Giordano (2011) “implica estar dispuesto a cambiar nuestros hábitos de trabajo como resultado de incorporar a la reflexión e investigación como uno de los hábitos” (págs. 2-3).

La práctica docente es otra línea de interés para esta tesis, ya que el proceso de análisis, problematización y sistematización de la praxis permite que la reflexión permanente mejore “la tarea de enseñar, permitiéndoles a los profesores en formación recuperar aquellos aspectos que valoraron de sus docentes que han marcado su trayectoria educativa y el modo en que intentaron reactualizar esas experiencias a partir de su propia práctica” (Pegourie & Vallone, 2015, pág. 3).

Esto nos lleva a recuperar la importancia de reflexionar sobre los procesos de formación integral que implican que la gestión de la formación docente ponga en el centro el interés y las necesidades de la comunidad académica, regularmente contrarias a las tendencias o propuestas estandarizadas que pretenden atender de forma superflua las problemáticas concretas de un centro educativo.

Las Comunidades de aprendizaje pretenden que se pueda consolidar el trabajo planeado y organizado por los integrantes de la comunidad docente, en grupos de trabajo que reflejen la formación personal y profesional; a través de la mediación y la

intervención institucional que permita el fortalecimiento de los propósitos educativos e institucionales mediante procesos formativos dentro de la comunidad educativa.

De la propuesta sobre la conformación de Comunidades de aprendizaje:

Parten de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, raza, posición económica y otras, a través de la educación. Eso es, un aprendizaje que cambia en su relación con el entorno y cambia también el entorno (Vigotsky), y que se basa en la acción comunicativa (Habermas), que confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas (Giddens), que asume que el fin de la sociedad industrial radicaliza el riesgo, pero es capaz de superarlo con un nuevo tipo de relaciones humanas y de actividades políticas (Beck), que tiene en su centro la pedagogía del diálogo y de la esperanza (Freire) (Díaz, Becerril, & Chávez, 2015, pág. 4).

En esta perspectiva, se podría afirmar que la formación docente concede que en las comunidades académicas se puedan intercambiar experiencias y saberes; asimismo, se establecen códigos culturales que permiten el fortalecimiento y reconstrucción de la institución, propicia el crecimiento y la satisfacción de los sujetos que la conforman, así el complemento del desarrollo personal es el profesional y con él las necesidades académicas-institucionales.

Los autores Díaz y otros (2015) con la propuesta de las comunidades de aprendizaje como una estrategia de atención a la RIEMS y su intención de aprendizajes significativos plantean la necesidad de contar con docentes preparados y dispuestos a

colaborar con los procesos de construcción colectiva, para satisfacer las necesidades formativas, profesionales, educativas e institucionales; para ello, es indispensable que la plantilla docente sea consciente de la participación constante y en colaboración con otros integrantes de la comunidad escolar.

El escenario favorable y productivo pretende la conformación de comunidades de aprendizaje y surge como proyecto de un grupo de docentes con intereses y prácticas académicas comunes; sin embargo, en la cotidianidad institucional, no se recurre a la consulta, escucha o trayectorias implícitas en la plantilla académica. Ante esto, Remedi (2000) afirma que: “las prácticas tienen sentido pleno sólo cuando se basan en el entendimiento de los contextos donde éstas se producen, siendo los mismos maestros los que están mejor situados para facilitar su comprensión” (pág.19).

Por ello, la intervención institucional es fundamental en la formación y capacitación docente, pero sí ésta se realiza de forma unidireccional, suele caracterizarse por ser limitada frente a la diversidad de problemáticas culturales, estructuras socioeconómicas y multiplicidad de procesos que implican las comunidades educativas. Por ende, la selección, evaluación y promoción de los proyectos necesarios para construcción continua de la institución educativa, resultan fallidos o de poco impacto dentro del centro educativo.

Ahora bien, desde la perspectiva de diversos autores que se recuperaron en esta revisión, es importante señalar que estos procesos no se dan de forma aislada sino dentro de un contexto educativo institucional. Por ello, otra línea que se suma a los intereses de esta tesis es la institución educativa abordada desde dos aspectos que la

permean: el pedagógico y el político. Evidentemente, mi interés en el reconocimiento de este binomio se sustenta a partir de la relevancia que juegan ambos dentro de la institución en la que laboro.

En primer lugar, en el área pedagógica, la comunidad docente ha tenido escaso acceso a cursos de profesionalización o actualización. Cada uno de los DTI interesados nos hemos dado a la tarea de formarnos por nuestra cuenta; en cambio, la institución “se desentiende de las condiciones reales y de los puntos de partida de los educadores, sus motivaciones, intereses, necesidades, saberes, disponibilidades, preferencias, etc.” (Cardelli & Duhalde, 2001, pág. 4).

Sin perder de vista que la formación especializada prevalece con un sesgo teórico, permitiendo a los docentes sólo ostentar grados académicos basados en temáticas de interés personal. Siendo necesario promover dentro del centro educativo la formación en intervención educativa; por lo que, considero relevante lo que Cardelli & Duhalde (2001) afirman con relación a “la práctica educativa como la fuente más importante que tienen los educadores para continuar aprendiendo y producir nuevos conocimientos acerca de la misma” (pág.7).

A partir de la aproximación a los distintos referentes analizados con antelación, retomo de las y los autores la importancia de considerar el fenómeno formativo docente desde diferentes factores que se interrelacionan en la construcción del sujeto en tanto ente formativo e institucional. Por ello, los agrupo en dos esferas de relación: una, que incide en el docente desde su esencia de sujeto; otra, como un actor fundamental en el constructo social denominado escuela.

Con relación a la primera, la formación docente considera la historia de vida e intereses particulares (Goodson, 2003), el fortalecimiento de las competencias socioemocionales docentes promueve el estado de bienestar (Palomera y otros, 2008), la relevancia de la percepción docente en los espacios académicos y sociales (Chehaybar, 2006), la influencia multifactorial en la experiencia docente (Pegourié, 2015), la importancia del autoconocimiento individual y relacional en la construcción social (Keck, 2016).

La relación docente-institución tiene varias formas de concreción, a través de la investigación educativa que permita el afrontamiento de las problemáticas, el intercambio entre pares (Avelar, 2010), el fortalecimiento de la formación docente a partir de la reconstrucción del sujeto-institución desde la reflexión e investigación educativa (Moyano, 2011), la conformación de grupos de trabajo académicos que incidan en el contexto educativo (Díaz y otros, 2015), la importancia de la intervención educativa desde el análisis contextual institucional (Remedi, 2000) y, finalmente, el involucramiento de la institución en la atención de necesidades formativas docentes (Cardelli, 2001).

Como se podrá observar, cada uno de los autores abona en la construcción de un camino que se construye con los propósitos que se pretenden lograr. De tal forma que la propuesta de una comunidad académica basada en la convivencia, la participación y la resolución de conflictos de forma Noviolenta sea viable para los docentes del Plantel Tláhuac del IEMS.

1.3 Propósitos

A partir de los aspectos trabajados en el apartado anterior, mi experiencia y observación de algunas dinámicas presentes en el Plantel Tláhuac donde laboro, considero que el propósito general de esta tesis es:

- Proponer un dispositivo de intervención que atienda la formación docente a partir de las inquietudes individuales e institucionales, considerando la diversidad y la pluralidad de subjetividades, de intereses y de intenciones, mediante el involucramiento de los sujetos que conforman la comunidad educativa en aras de generar una comunidad participativa.

Los propósitos particulares para la propuesta de intervención son:

- Identificar las principales problemáticas relacionales y de convivencia dentro de la comunidad académica del IEMS
- Construir una estrategia de formación que permita la reflexión de los docentes y recupere sus dimensiones como sujetos docentes
- Fortalecer las herramientas psicosociales para establecer relaciones interpersonales basadas en la Noviolencia amén de deconstruir y reconstruir cotidianamente el binomio docente - institución
- Reflexionar la importancia de la formación e investigación docente desde la intervención educativa en pro del fortalecimiento personal, profesional e institucional del docente

CAPÍTULO II HERRAMIENTAS TEÓRICO-CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

En este capítulo, expongo los referentes teóricos, conceptuales y metodológicos que me dan un horizonte de inteligibilidad para comprender el problema sobre el deterioro de las relaciones en interpersonales en la comunidad educativa del plantel del IEMS donde laboro. A partir de éstos, también se establecen las bases para la construcción de un dispositivo de intervención acorde a las necesidades de los docentes participes en la conformación de la comunidad educativa y que permita incidir en la resolución de conflictos a partir de la gestión de la diferencia y la diversidad.

Mi preocupación surge al observar cómo la comunidad docente ha deteriorado progresivamente las relaciones interpersonales y laborales, trayendo en consecuencia un latente desánimo e inconformidad, entre la plantilla docente y ésta con las autoridades del plantel o con las direcciones que forman la estructura organizativa de la Institución.

2.1 La mirada: Cultura de paz y Derechos Humanos

La Cultura de paz implica una cultura basada en valores donde la conciencia y la acción de los sujetos toman los papeles fundamentales en la aproximación a una transformación de la enraizada “cultura de violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.) y una estructura que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alienadora; demasiado dura o laxa para el bienestar de la gente” (Galtung, 1998, pág. 15).

En la actualidad, los contextos sociales, políticos, culturales exhiben el arraigo de la violencia a través de la naturalización y continua justificación de actos de violencia en

pro de la paz. Al considerar que la guerra es necesaria para obtener la anhelada paz. Sin embargo, los sujetos debemos pensar en la necesidad de tener una cultura que apele a la Noviolencia. Jares (1999) plasma en el modelo sociocrítico, que la Noviolencia es la posición activa del sujeto en la intervención de los conflictos y, Conde (2011) retoma la unión de *Noviolencia* en un sólo vocablo, para marcar la diferencia al “explicitar que no se busca sólo negar la violencia, sino que se trata de un proyecto positivo de transformación radical de la sociedad y de las personas con el fin de erradicar la violencia estructural” (pág. 23)

Aunado a lo anterior, Jares (1999) plantea algunos elementos importantes a considerar como son: la crítica a las estructuras sociales, transformación en pro de estructuras no violentas y la paz positiva. Elementos que están en contraposición de las visiones etnocéntricas, androcéntricas, adultocéntricas, entre otras, que han cimentado el individualismo y con ello la intolerancia ante la diversidad. Cabe señalar, que la búsqueda de la paz positiva está relacionada con el estado de bienestar de los sujetos, al contar con justicia, igualdad, respeto, reciprocidad y tolerancia.

En la comunidad del IEMS, la percepción desde donde se comprende el conflicto y se pretende intervenir en él, es con la exigencia de la participación de todos sujetos amén de dar validez a los cambios. De tal forma, que tanto los sujetos como el Estado asuman compromisos orientados a promover, salvaguardar y garantizar el estado de bienestar. Al dejar de lado, el discurso e implementar las acciones, se encuentra la educación y la intervención. Desde la educación para la paz, los sujetos de forma crítica y creativa buscan y promueven establecer relaciones orgánicas entre la investigación, la educación y la acción. Por ello, lo importante en el proceso formativo

de los sujetos está sobre el replanteamiento de la educación acorde con los valores en la Cultura de paz.

La educación en, para y desde la Cultura de paz fomenta la responsabilidad de los sujetos frente a otros y frente a su entorno, al propiciar la construcción y la reconstrucción recíproca. El actuar consiente y crítico de los sujetos permite la emancipación y la prosperidad para todos; ya que, cada sujeto aporta para la transformación social. Por lo tanto, Jares (1999) recurre al encuentro del PEC en 1977 donde se afirma que: “La educación como actividad política destinada a aumentar en los sujetos la conciencia de funcionamiento de los procesos socioeconómicos, entre ellos la paz” (126).

En conclusión, en el PEC retomado por Jares (1999) se afirma que:

La educación para la paz es un proceso a través del cual un grupo de personas se vuelven conscientes de su capacidad potencial y aprenden a identificar los medios a través de los cuales se puede llegar a la solución de este problema (pág. 126).

Por ello, la necesidad de plantear una Educación para la paz como estrategia en el trabajo con los docentes en este proyecto de educación media superior, que responde a la multiplicidad y complejidad de las demandas sociales, culturales y formativas que tiene el sector educativo y a la evasión de la responsabilidad del Estado para proporcionar el estado de bienestar. La escuela es el espacio social de transformación potencial, donde los sujetos aprenden y aprehenden conocimientos, habilidades y actitudes que les permiten desempeñarse en diversos contextos de forma no violenta.

Queda vislumbrado que a partir del enfoque de la Educación para la paz se encuentra sustentado en una perspectiva de Derechos humanos, sin la cual no puede ser comprendido ni asumido. Los derechos humanos se consideran como la aspiración más elevada del hombre, fundamentos en la libertad, la justicia y la paz, y a su vez cimentadas en el reconocimiento de la dignidad intrínseca que tenemos todos los seres humanos en el mundo. Sin embargo, el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos, sobre todo por los Gobiernos, han originado diversos actos que atentan contra dicha aspiración al promover temores, miseria o barbarie, conductas que ultrajan la conciencia y el bienestar de la humanidad.

A partir de la Declaración Universal de los Derechos humanos, se han sumado otros tratados o acuerdos que regular la ejecución y recomendaciones para los diferentes Estados, así como la armonización jurídica de las Cartas magnas. A pesar de éstos, las anomalías y vejaciones siguen impidiendo que los seres humanos seamos sujetos de derecho.

Ante tales circunstancias, la educación en, desde y para los Derechos humanos es una alternativa positiva que en los diferentes sectores sociales debería despertar el interés y, sobre todo, la preocupación por transformar las prácticas anquilosadas que nos han llevado a la naturalización de la violencia, dejando de lado, en múltiples ocasiones, la dignidad, la libertad, la justicia y la paz.

La educación en, desde y para los Derechos humanos planteada por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (2007) pretende “la transformación de la realidad, con la intención explícita de dignificar a las personas involucradas en cualquier proceso educativo” (pág. 15). Por ello, la importancia de transitar hacia un

mismo objetivo, que es el fomento de los valores éticos, a través de la transformación y de la conciencia que pueden adquirir, asimilar y ejecutar cada uno de los sujetos que impulsan el reconocimiento de la condición humana, sobre la diversidad de situaciones introyectadas por una sociedad que requiere identificar las problemáticas que enfrenta, y asumir la responsabilidad de incidir en la transformación positiva de ellas.

El involucramiento en la educación en Derechos humanos apunta hacia generar los conocimientos, las experiencias, las reflexiones y las propuestas que permitan incidir de forma asertiva en los entornos que nos rodean y de los cuales somos partícipes, tanto en los tipos de convivencia como en las formas relacionales que establecemos. Por ello, una metodología que permita problematizar y propiciar la reflexión de los sujetos en formación a través de la capacidad de análisis y de la pretensión de transformar la realidad.

Una metodología educativa que permita en el sujeto en formación: plantear problemáticas, reflexionar con relación al contexto los elementos que entran en tensión entre los valores y los intereses, la construcción de una conciencia basada en Derechos humanos y la influencia de éstos en las relaciones sociales. Evidentemente, el sujeto formador y en el sujeto en formación se encuentran bajo un compromiso de luchar en pro de la dignidad, la libertad, la justicia y la paz.

Retomo a Yurén (citada en CDH, 2007), quien menciona que:

Luchar por la libertad de todas las personas y por la revocación de cualquier forma de dominación: es empeñarse por elevar el nivel de conciencia propio y ajeno; es contribuir a conformar integraciones sociales y redes de interacción gracias a las cuales se satisfagan las necesidades del colectivo, se comuniquen

los sujetos y se establezcan lazos afectivos entre ellos; es favorecer la participación creativa de todos y cada uno de los seres humanos en la producción de la cultura; es construir la propia identidad y la identidad de la comunidad reconociendo a las otras personas y a uno mismo como miembros del género humano y parte de la naturaleza. Es, en suma, realizar los valores que satisfacen y confieren vitalidad a las necesidades que a lo largo de la historia han dado impulso al proceso de autocreación del ser humano: la libertad, la conciencia, la objetivación, la socialidad y la universalidad (pág. 15).

La educación en, desde y para los Derechos humanos permite la emancipación colectiva a través de la transformación compleja de la realidad, eliminando todas aquellas estructuras que, de forma recurrente, atentan contra la dignificación de la humanidad, desde la preconstrucción identitaria hasta las acciones que evidencian la violencia directa, evitando con ello una convivencia solidaria, fortalecida por los consensos en pro del desarrollo humano.

Así, en el Sistema de bachillerato de la Ciudad de México, la propuesta de intervención basada en la educación para la Cultura de paz y Derechos humanos establece a los DTI como los sujetos-engranaje de las relaciones de convivencia educativas. Por ello, la importancia de fortalecer a los sujetos desde los conocimientos, habilidades y actitudes socioafectivas y comunicativas amén de promover y salvaguardar la dignidad humana en todos los contextos de los que son partícipes.

2.1.1 Sin sujeto no hay institución

Las instituciones educativas se conforman de diferentes elementos como son: la infraestructura, el capital humano (trabajadoras y trabajadores), las y los estudiantes,

madres y padres de familia, y las personas cuidadoras (familiares o vecinos, responsables de los estudiantes). Para los fines de la intervención, sólo me centro en vínculos relacionales entre los sujetos educadores y de éstos con la institución.

Así, la estructura inductiva teórica-conceptual inicia con el acercamiento a lo institucional, seguido de la participación de los sujetos en la construcción de ésta. Afirma Lidia Fernández (2012) que: “lo institucional es una dimensión de la vida humana siempre social, presente en todos sus hechos y en todos sus ámbitos de expresión –la comunidad, los establecimientos, los grupos, los sujetos-” (pág. 9).

Desde la dimensión social de la institución se pueden plasmar dos marcos, uno externo y otro interno; en el externo, se consideran a los documentos normativos, los proyectos o la representación cultural de la institución educativa *per se*; en los internos, se encuentran las subjetividades, los valores, la conciencia colectiva, entre otros. Ambos permiten la conformación de una dimensión institucional que “bajo la forma de concepciones y representaciones, se articula lo colectivo y lo individual sobre todo en las facetas que tienen que ver con el poder, la autoridad, la repetición y el cambio” (Fernández, 2012, pág. 9).

La representación institucional en su carácter educativo se caracteriza por un establecimiento escolar, es decir, una infraestructura, diversa cantidad de personas y un contexto; una organización, formas de relacionarse o resolver dificultades; una forma psicoemocional, determinada por los sujetos y su relación con el objeto de vinculación y; una forma simbólica, identificada con la representación de lo instituido. Por lo que, Lidia Fernández (2012) afirma que la institución es “un espacio de vida colectivo que se recorta de su medio y adquiere una idiosincrasia singular” (pág. 10).

Así, cada espacio educativo adquiere una identidad institucional que se consolida o fragmenta a partir del grado de integración de los sujetos, de la fuerza de representación que le impriman y el poder de adhesión de las diferentes partes que la componen.

Lo anterior denota una complejidad institucional con una reconstrucción recíproca constante entre el sujeto y la institución; así, los espacios de interrelación exigen de una conciencia formativa de los sujetos, asumiendo la responsabilidad sobre la conformación colectiva de la misma.

La configuración institucional del IEMS está disociada entre los diferentes actores; por un lado, las autoridades determinan las directrices a seguir con un plan de trabajo estandarizado que omite el contexto geográfico, social y cultural en el que operan cada uno de los planteles; por otro lado, la comunidad escolar de cada centro educativo recurre a acciones que manifiestan oposición a las decisiones de la autoridad, así como de aparente defensa del Modelo educativo, argumentando el desconocimiento de las autoridades; así, se puede afirmar que predominan los prejuicios y la desconfianza entre los diferentes actores involucrados en la estructura institucional.

Tal es el caso de las diferentes exigencias atribuidas al sector educativo. Se relaciona a la calidad educativa con la infraestructura, con la estandarización de planes y programas de estudio, con la evaluación y formación docente, con la implementación de cursos extracurriculares, entre otros.

Pocas veces se ha planteado la necesidad de hacer un diagnóstico que permita identificar las generalidades y las particularidades de cada centro educativo. Dicho

diagnóstico permitiría, a los diferentes actores participar, desde su área de intervención, y proporcionar “una instantánea” con el registro específico de los aspectos representativos, que expondrán la forma simbólica institucional de los sujetos, es decir, la estructura, la cultura y los valores predominantes y transmisibles.

El resultado sería un diagnóstico consuetudinario que implica la identificación de los usos y costumbres hechos “ley” y de la disponibilidad de los actores para asumir cuestionamientos, con la finalidad de recuperar o construir colectivamente un círculo de confianza, garantizando un desarrollo técnico y psicosocial de la intervención al considerar la viabilidad de las intervenciones. De tal forma, que se pueda definir y trabajar en las dificultades colectivas que han favorecido el arraigo en lo fundacional e ideológico y, obstaculizan el desarrollo de un modelo institucional con posibilidad de construcción colectiva.

En el IEMS existe una división radical entre la “Institución” y la “comunidad educativa de los planteles”, asumiendo que cada plantel conforma una comunidad independiente de los otros planteles. Esto se muestra, con la planeación y los mecanismos de reinscripción semestral y del proceso de certificación, diferenciados en cada plantel y pese a los lineamientos y del calendario institucional publicados para los efectos de tales procedimientos.

Así, identifico que el objeto simbólico identitario es el Modelo Educativo del IEMS, con el cual, el personal docente ha mantenido el arraigo fundacional como un mecanismo de protección colectivo contra la ausencia de diálogo e identidad institucionales, la falta de organización y expectativas colectivas y la carencia en las herramientas para la

recuperación de la experiencia y de la confrontación de los conflictos; con lo que se sobreentienden algunas dificultades relacionales entre los docentes, tales como: la oposición contra propuestas para la evaluación y modificaciones consensuales, o no, del plan curricular, la resistencia a la sistematización de experiencias dentro del entorno escolar, e incluso, la evasión de algunas situaciones que implican conflictos o problemas con otros actores del espacio escolar, todas ellas derivadas de la transversalidad y multifactorialidad de los componentes de la estructura institucional.

A la complejidad institucional, se suman discursos oficiales que aluden a que los docentes no estamos preparados para satisfacer la pluralidad y la demanda que caracteriza a la sociedad, en tales afirmaciones están contenidos prejuicios acerca de la labor docente y la aportación en la construcción del tejido social; sin embargo, la evasión de las responsabilidades gubernamentales confirma la estructura vertical que se reproduce con las autoridades y la comunidad educativa dentro los espacios escolares; exigiendo, también, del docente una disposición constante en los procesos formativos estandarizados para la observación y el afrontamiento del entorno en que desempeña la labor formativa.

2.1.2 El juego de la reflexividad y la alteridad

El docente como sujeto activo social ha de tener presentes aspectos como: la influencia que ejerce sobre el educando y sobre el entorno educativo al que pertenece, así como la incidencia que tiene en el ámbito social. Ambos elementos pueden ser atendidos desde la reflexividad y la alteridad. Hacer una elección de qué concepto abordar primero, responde a una cuestión de comprensión y practicidad, lo cual no implica una

jerarquización entre éstos; si bien, ambos se encargan del sujeto, lo hacen desde perspectivas diferentes y complementarias.

La alteridad en un significado etimológico de la palabra corresponde a *alteritas*, *-ātis*, derivado del *alter*, 'otro'. Así la RAE, determina como significado: “Condición de ser otro” (RAE, 2018); definido así, se abren muchas interrogantes; sin embargo, me permite partir de una idea que tiene implícitos diferentes elementos como son: la disposición, naturaleza o capacidad del ser, el sujeto y la relación con el otro.

Si se recurre al tratamiento filosófico del término Lévinas (2006, pág. 103) dice que es “la idea de lo Infinito en nosotros” (como se citó en Quesada, 2011, pág. 394), lo cual se remite a la presencia de un existir más allá de la propia conciencia, es decir, “la relación entre lo Infinito y el Mismo es una relación ética y la conciencia es una conciencia moral” (Quesada, 2011, pág. 395).

Si se parte de esta relación ética de Infinito y Mismo, entonces se piensa en la liberación del pensamiento para que el sujeto esté en plena conciencia sobre su finitud y su relación con el interior; por lo que:

La alteridad es la presencia del Otro en el Yo; una presencia que se conforma como “relación entre libertades [...]; una relación con lo infinito que, a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal” (Lévinas, 2006, como se citó en Quesada, 2011, pág. 397)

Aquí, hago otra precisión con la palabra ‘persona’ que tiene su origen en el latín y denota *máscara de actor*, con la finalidad de que en la alteridad al hablar de la persona

también se hace referencia al rostro, Lévinas (2006) dice que el rostro es un modo de la alteridad, entendiendo esto como:

El Otro se me presenta, se me da, mediante el rostro. En el acto de presentarse, de darse, es como se constituye el rostro; en otras palabras: la modalidad actual en mí de la alteridad es el rostro [...] de suerte que el rostro es en la interioridad del sí mismo y en la exterioridad respecto del Yo que lo recibe” (como se citó en Quesada, 2011, pág. 398).

Asimismo, la alteridad establece una relación de “inmediato” en este sentido ético, que se refiere al momento en que el Otro se comunica a través de la palabra, de la llamada, de la interpelación, de la interacción. Así, todo acto de interacción acorde con los fines éticos tiene implícita una responsabilidad, en la cual el Yo debe responder por el Otro, por libertad, por ser sujeto de derecho.

La alteridad se compone de dimensiones que permite la comprensión en la profundidad del sentido ético: en la Metafísica, se encuentra la otredad radical que parte de la comprensión del ser mismo; en la Religiosa, se ubica la idea de infinitud y trascendencia; en la Individual, están la personalidad, el carácter, la identidad; en la Intersubjetiva, encontramos el lenguaje, la interpelación y; en la Ética, convergen las anteriores permitiendo que el sujeto capte al otro a través de la diferencia y de la especificidad.

Por lo que, a través de la “toma de conciencia de la alteridad del otro y de mi propia alteridad constitutiva, comienza un nuevo proyecto de relación interpersonal basado en

el diálogo, el respeto, la tolerancia, y la aceptación de la diferencia –y no sólo de la semejanza–. (Fernández G. O., 2015, pág. 425)

Con la toma de conciencia establezco el vínculo para abordar la reflexividad ética, ya que ésta permite manifestar explícitamente la influencia activa sobre los pensamientos que filtran la idea de realidad, los hechos de los que somos partícipes, la capacidad para colocarnos en contacto con la realidad y de reconocer las situaciones existentes en el constructo de realidad, entre otros. Para ello, se requiere de la relación de sujetos que permitan el intercambio y la reconstrucción de un estadio denominado “realidad”.

La alteridad implica acciones relacionales de construcción del sujeto en tanto la capacidad de identificación con el otro, por el simple hecho de su condición humana. En el caso de la reflexividad, hay un grado que implica la conciencia sobre las acciones, pero también implica las prácticas relacionadas con el sujeto mismo y la relación con el otro y el entorno.

El sujeto al tener conocimiento de sí como ser humano y conciencia sobre el cuidado de sí mismo está en condiciones éticas de alteridad; así, en una forma ética ideal de la reflexividad, los sujetos son capaces de autoconocerse, autoevaluarse, autorregularse mediante la autoestima y la sinceridad con uno mismo, bajo tales condiciones, los sujetos estarían en proceso constante de transformación. Sin embargo, la interrogante es: ¿cómo hacerse a sí mismo y con qué ideas me comprendo como individuo?

La respuesta desde la misma reflexividad implica en primer lugar decir que la individualidad permite reconocer la certeza de considerarnos seres humanos dotados de un sentido moral; dice Puig (2004) “intensificar la relación consigo mismo y convertir

la existencia en un ejercicio permanente [...] pretende alcanzar un mejor dominio de uno mismo y una transformación perdurable del modo de ser persona” (pág. 166).

Entendiendo que, la transformación estará basada en la autenticidad, lo que implica estar en contacto permanente con lo más profundo del ser como una fuente de seguridades morales, es decir mantener la claridad de sentimientos y valores.

Con lo anterior, Puig (2004) nos permite identificar el propósito ético de la reflexividad con autenticidad al afirmar que: “cada uno de nosotros tiene una forma peculiar de ser que deberá reconocer y realizar [...] Seres singulares que debemos ser fieles a nosotros mismos” (pág.168); y así, a través de un procedimiento moral generar “entornos con un menor peso de la tradición y a la vez con una mayor pluralidad de forma de vida” (como se citó a Giddens, en Puig, 2004, pág. 169)

La reflexividad considera tres esferas:

- 1) procedimientos, el sujeto está consciente de sus capacidades psicológicas permitiéndole realizar operaciones como son: la autoobservación, la autoevaluación y la autorregulación
- 2) productos, se refieren a las estructuras personales, donde el sujeto psicológico y moral se presentan con la consciencia de sí mismo, la identidad del yo, el carácter y la descripción de sí mismo
- 3) valores, se plantean los horizontes deseables mediante la autenticidad, la excelencia y la autoestima.

La reflexividad pretende “construir una vida única que logre expresar lo que cada sujeto posee de absolutamente propio” (Puig, 2004, pág. 167). Esto a través de las prácticas de reflexividad, en las que el sujeto: es protagónico, pero con la capacidad de mirarse a sí mismo; tiene la capacidad para indagar con un esfuerzo de introspección, es decir, de autoconocimiento y asume la responsabilidad en la verbalización de la manera de ser y de actuar al valorar lo que pretende mejorar. Sin embargo, el sujeto en las prácticas de reflexividad no está como un ente aislado, por el contrario, la sustancia de éstas contempla a la colectividad como seres sociales que somos.

En este punto convergen diferentes aspectos centrales, la alteridad y la reflexividad se relacionan para que los sujetos estemos en condiciones de comprensión y aplicación de una forma diferente de ser sujetos; por lo que, cabe la posibilidad de generar una plataforma educativa basada en, desde y para los Derechos humanos.

2.1.3 El docente-agente en la Cultura de paz

Es importante que, de forma reflexiva, el docente signifique y resignifique su percepción sobre la docencia con la finalidad de convertirse en un agente, entendiendo esto como “la capacidad de influir sobre las circunstancias de la vida propia, formular el significado del bien común y hacer que las instituciones cumplan con ese significado” (como se citó a Bauman en Yurén & Mick, 2013, pág. 23).

La docencia-agencia permite cubrir algunas de las necesidades educativas que demanda la sociedad, el agente-docente es “quien hace o produce, pero también quien obra o actúa cognitiva y moralmente” (Yurén & Mick, 2013, pág. 27). De tal forma que la responsabilidad moral del educador permite la intervención en la sociedad a favor del

bien común, dicha práctica lo autoconstruye y, con ello, toma decisiones responsables con relación a su entorno académico y social.

Por ello considero pertinentes las seis dimensiones de la práctica docente que plantean Fierro, Fortoul, & Lesvia (2000):

1) Dimensión personal, considera al docente como un individuo con una historia personal que motivó la elección vocacional y que a su vez proyecta su quehacer profesional;

2) Dimensión institucional, es aquella que influye en su práctica docente, a partir de las condiciones laborales y normativas, de las costumbres y de la socialización con el gremio;

3) Dimensión interpersonal, en la que se contemplan las relaciones con los diferentes actores de la práctica educativa (estudiantes, pares, padres de familia y autoridades), así como el ambiente que se construye;

4) Dimensión social, en la que participa como un docente-agente interviniendo en el entorno socio-histórico-político;

5) Dimensión didáctica, en la que se considera el proceso de enseñanza, a través de orientar, facilitar, dirigir y guiar a los estudiantes en el saber colectivo en pro de la construcción de un conocimiento propio;

6) Dimensión valoral, misma que identifica el conjunto de valores, creencias, actitudes y juicios del docente, mismos que intervienen, implícita o explícitamente, en la práctica educativa (Contreras, 2003, pág. 2).

Los académicos tenemos que propiciar la reflexividad tanto en nuestro actuar cotidiano como en las prácticas educativas que ejercemos; siento esto, un objetivo de la investigación educativa. Esto permite que el profesor trascienda de la cultura académica contemplativa desligada de la práctica cotidiana, hacia la reflexividad, entendida como “un procedimiento moral imprescindible para conducir la propia vida en entornos con un menor peso de la tradición y a la vez con una mayor pluralidad de formas de vida.” (Puig, 2004, pág. 169)

2.2 Vía Metódica para la construcción del dispositivo de intervención

Con base en los propósitos del dispositivo de intervención, es necesario plantear una ruta que permita obtener los resultados esperados; en primer lugar, se considerará al docente como un sujeto-agente de cambio social y por ende institucional. En segundo lugar, se llevará a cabo la sensibilización para identificar las diferencias entre pares y la resolución de conflictos; amén de la reconstrucción del tejido social en contexto académico; por último, se realizará la reflexión colectiva sobre los acuerdos establecidos y con ello, se reiniciará el ciclo con las acciones y reflexiones establecidas, pretendiendo que cada uno de los participantes lleven a cabo su propio proceso de investigación-acción.

2.2.1 ¿Qué entiendo por dispositivo de intervención?

Comenzaré por aclarar el término de dispositivo. Para ello recorro, por un lado, a la referencia hacia una relación entre distintos componentes o elementos institucionales que también incluiría los discursos, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales y/o filantrópicos, que circulan dentro de dicha relación; específicamente Foucault aclara que “el dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos”. (García F., 2011, pág. 1)

Por otro lado, se hace referencia al conjunto heterogéneo de elementos tanto discursivos como no discursivos, que con una finalidad estratégica de dominación se invisten de una racionalidad y buscan una concentración de fuerzas e intentan ser aceptables dentro de un campo de cientificidad, para justificar su existencia y sus estrategias de control y justificación. (Anzaldúa, 1998, pág. 3)

En ambos se puede identificar que el dispositivo es el entretejido de elementos tanto discursivos como no discursivos, relacionados con los aspectos institucionales mismos que consideran los elementos normativos, arquitectónicos, administrativos entre otros con el propósito de regular o controlar la relación entre el sujeto y su contexto.

Aludiendo a los conceptos y propósitos de la propuesta de intervención en la comunidad académica de la preparatoria Tláhuac del IEMS, los elementos que se consideran son: la percepción individual sobre el quehacer docente, las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos entre académicos. El dispositivo de intervención tiene el fundamento en la participación y colaboración de un grupo de

docentes que muestren disponibilidad en práctica reflexiva tanto individual como colectiva, de tal forma que se logre la construcción de una comunidad docente participativa.

2.2.2 El enfoque de la investigación-acción como referente en la construcción del dispositivo

Para la construcción del dispositivo de intervención me apoyo en la metodología de la investigación-acción a partir de los planteamientos de Elliott (2005), quien señala que: “el objetivo fundamental de la investigación-acción consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos. La producción y utilización del conocimiento se subordina a este objetivo fundamental y está condicionado por él” (pág. 67). Se pretende que el proceso de investigación incida directamente en la relación que establece el docente con su práctica y no se remita a la acumulación y sistematización documental desvinculada de la práctica.

Así, el presente estudio y con el objetivo de promover la convivencia basada en las relaciones interpersonales no violentas en la comunidad académica del Plantel José María Morelos y Pavón del IEMS, hago uso de la investigación-acción que consiste en una reflexión individual y colectiva acerca de “la relación que se establecen entre los procesos y los productos en circunstancias concretas que constituyen una característica fundamental de lo que Schön ha denominado práctica reflexiva y otros, entre los que me incluyo, investigación-acción” (Elliott, 2005, pág. 68).

La investigación-acción pretende del docente, la capacidad de discernir el curso correcto de acción al enfrentarse a situaciones concretas, complejas y problemáticas.

Esta propuesta busca que el docente tenga una actitud reflexiva tanto individual como colectiva, que le permita una intervención asertiva en la resolución de conflictos con los diferentes actores educativos (estudiantes, pares, padres de familia o autoridades).

Así, la investigación-acción se encargará de unificar, en tanto proceso cíclico y reflexivo, dentro del contexto del Modelo educativo del IEMS: la enseñanza, el desarrollo del *currículum*, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional a partir de la percepción individual, el proceso docente y el establecimiento de relaciones colaborativas académicas.

El proceso natural en la reflexión e investigación educativa consiste en: primero, la enseñanza se concibe como una forma de investigación encaminada a comprender cómo traducir los valores educativos a formas concretas de práctica. En ésta, se distingue la interrelación de las dimensiones de la práctica docente, el diagnóstico sobre problemas prácticos y respecto a las estrategias para resolverlos se comprueban y evalúan de forma reflexiva. Para ello, el docente debe partir del autoconocimiento y las herramientas y estrategias con la que cuenta para identificar prácticas basadas en la resolución no violenta de conflictos.

En segundo lugar, se trata de señalar que la práctica de los valores, principalmente la ética, no está separada del proceso de investigación ni del proceso de evaluación de la enseñanza; ya que ésta posibilita que el docente lleve a cabo la equidad, la solidaridad y el respeto, mismos que permiten la construcción de una comunidad participativa basada en la Cultura de paz.

Tercero, el desarrollo del *curriculum* o de programas curriculares se produce mediante la práctica crítica de la enseñanza. El docente al ejercer frecuentemente la reflexión no hace referencia a la implementación de ésta sino a su desarrollo, independiente si se inicia por los profesores o por agentes externos. La investigación-acción integra enseñanza y desarrollo del profesor, desarrollo del *curriculum* y evaluación, investigación y reflexión filosófica en una concepción unificada de práctica reflexiva educativa. (Elliot, 2005, pág. 72)

Entendiendo como parte de la práctica reflexiva que el registro de la actividad es un rasgo permanente de una acción cotidiana, que toma en cuenta la conducta del individuo, pero también la de otros. Es decir, los actores no sólo registran de continuo el fluir de sus actividades y esperan que otros, por su parte, hagan lo mismo; también registran por rutina aspectos sociales y físicos de los contextos en los que se mueven.

De tal forma que, la investigación-acción permite el desarrollo cíclico y progresivo de los docentes que participan del proceso de intervención; por lo cual, la propuesta contempla que posterior al dispositivo de intervención, sea cada uno de los participantes un docente-agente que lleve a cabo su propia propuesta de intervención, a partir de sus propias inquietudes o necesidades.

2.2.2.1 Dimensiones de análisis en la construcción del Dispositivo de intervención

La intervención de la problemática planteada se abordará con algunos docentes desde tres dimensiones:

1. La percepción docente individual, en la que se identificarán elementos como la satisfacción personal, las motivaciones y la experiencia profesional;
2. Las relaciones interpersonales docentes, al considerar forma y disposición de compartir experiencias de trabajo y objetivos comunes y;
3. La resignificación de la percepción docente como parte de la construcción de un ambiente académico basado en la convivencia y el trabajo colaborativo.

La importancia radicará en el análisis individual y colectivo de las prácticas sociales-educativas ordenadas en tiempo y espacio determinados; así los docentes participan de forma recurrente como actores sociales en la reflexión, el cuestionamiento y la crítica de las acciones cotidianas que dan cuenta de la conducta individual, de la relacional y de la institucional.

2.3.3 Fases en la construcción del dispositivo de intervención

La construcción del dispositivo de intervención tiene por característica fundamental la capacidad cíclica, lo cual permite que se implementen diferentes fases amén de lograr el propósito de sensibilizar a los docentes y generar un proceso de conformación de una comunidad docente a través del trabajo participativo. Para ello, se pretende intervenir de forma progresiva, en un grupo de docentes que definirán reflexivamente su percepción docente. Posteriormente, éste definirá la relación de convivencia con sus pares y su rol social dentro de institución; haciendo las veces de la reconfiguración necesaria para el establecimiento de una comunidad docente reflexiva y participativa de la práctica docente.

La intervención se plantea como un proceso de transición que considera el análisis colectivo de las algunas prácticas con tendencia a la implementación de planes y programas de estudio aislados de la relevancia de las relaciones interpersonales e interdisciplinarias como medios de desarrollo personal o profesional, denotando sujetos pasivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje del que somos partícipes todos los actores dentro del ambiente educativo. Así, la intervención, de forma colaborativa, genera sujetos activos, es decir, docentes-agentes que influyen en los diferentes actores educativos y sobre todo en el entorno institucional y social en el que nos desarrollamos. Siendo los docentes, los principales motores del proceso de construcción de comunidades académicas basadas en la convivencia desde la Cultura de paz.

A partir de lo planteado, el dispositivo tiene la flexibilidad necesaria para ajustar, reorientar o modificar instrumentos, tiempos y actividades, con finalidad de lograr los propósitos planteados, por lo que las fases fueron:

- La elaboración de un diagnóstico
- La elaboración de la estrategia de intervención
- El seguimiento de la experiencia

2.3.3.1 Diagnóstico

La primera fase del dispositivo de intervención se desarrolló con un diagnóstico, en el que se identificaron algunos aspectos que han provocado el resquebrajamiento en la convivencia entre los docentes; para lo cual, de inicio, a través de entrevistas abiertas, se obtuvo la percepción individual de diez personas sobre su quehacer docente y sobre

las relaciones interpersonales que se establecen dentro del espacio académico del plantel Tláhuac.

Por ello, el proceso de diagnóstico constó de intervención basada en la observación y la concentración de relatos haciendo uso de registros no sistematizados personales (biografías e historias de vida) para propiciar el proceso de reflexión en torno al espacio personal dentro de la Institución.

Con los resultados obtenidos, se analizó la información obtenida y a través de un grupo focal se hizo el proceso de sensibilización a partir de las problemáticas comunes. Así, se consideró la segunda parte que fue la instrumentación de acciones relacionadas con la resignificación de la convivencia entre pares, en miras de la construcción de acuerdos y planificación de acciones participativas para la construcción de una comunidad académica basada en la Cultura de paz.

2.3.3.1.1 Propósitos

- Identificar y analizar la importancia de la experiencia personal y la práctica docente en el proceso relacional dentro del contexto educativo institucional del IEMS
- Analizar las percepciones personal y social acerca de la actividad docente dentro del contexto educativo
- Reconstruir la comunidad educativa a través de la formación y la investigación docentes desde la práctica educativa y la experiencia personal, pedagógica o didáctica con base en la Cultura de paz

2.3.3.1.2 Estrategia metodológica

La investigación-acción participativa fue la base para llevar a cabo la propuesta, ya que ésta involucra de forma sustancial al objeto de análisis (docentes) y consiste en una combinación de aspectos como son: la investigación, la educación-aprendizaje y la acción. Se analizó en conjunto con los docentes: el proceso y los problemas, la percepción que tienen de sí mismos y la suma de las experiencias dentro del contexto institucional con la finalidad de establecer las acciones que transforman dicha realidad. Así, “la investigación-acción constituye una forma de resistencia creadora porque no se dedica a conservar la antigua cultura profesional de los docentes, sino que la transforma” (Elliot, 2005, pág. 67).

En el primer momento, se realizó con docentes dispuestos a explorar dicha propuesta, dada la cercanía y la confianza, se obtuvo la información con un cuestionario y se completó con un ejercicio narrativo con su historia de vida docente y se cerró con una entrevista, en la cual se completó la información e incluso se obtuvieron propuestas para la sensibilización docente.

Los informantes fueron Docentes-Tutores-Investigadores (DTI) del plantel, contratados por tiempo completo, cuatro docentes masculinos y una docente femenina; cabe señalar, que en el proceso de la solicitud de colaboración para este estudio me encontré con diversas resistencias para colaborar so argumento de no decir cosas como: evidenciar prácticas institucionales o laborales. Motivo por el que los informantes en su mayoría son hombres.

2.3.3.1.3 Instrumentos

El instrumento que se utilizó en la primera fase del diagnóstico es la entrevista cualitativa propuesta por Corbetta (2003). Esta técnica “pretende obtener datos preguntando a los sujetos, pero con el objetivo característico de la investigación cualitativa de conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos” (pág. 344).

Con esta técnica pretendí comprender la forma en la que los DTI se perciben como individuos-docentes, las relaciones que establecen con los pares y con la institución. De tal forma que, “resulta idónea para que el entrevistado tenga la opción de expresar su propio sentir, logrando el objetivo de acceder a la percepción del individuo” (Corbetta, 2003, pág. 345).

Con el uso de este primer instrumento el acercamiento no formal con el sujeto de estudio, fueron 5 DTI de diferentes áreas de formación, de ambos turnos laborales, con variedad en años de servicio, tanto en la experiencia laboral como en la permanencia dentro del instituto.

El guion temático utilizado me permitió identificar algunos aspectos sobre la percepción de las relaciones interpersonales que se establecen entre los docentes; mismas que en el contexto escolar están definidas a partir de la socialización entre los diferentes actores del proceso educativo.

A continuación, presento el guion utilizado, con el que se pretendió obtener la percepción del docente y su relación con la institución:

Guion entrevista:

Docencia:

1. ¿Cómo se siente en el IEMS?
2. ¿Qué problemáticas identifica?
3. ¿Qué disfruta más?
4. ¿Cómo percibe la comunidad académica?
5. ¿Qué disfruta, qué produce y qué le da satisfacción?

Trayectoria:

1. Valoración sobre la comunidad
2. ¿Cómo ha participado?
3. ¿Qué se puede hacer?
4. Propuestas
5. ¿Cómo se involucra?

2.3.3.1.4 Cronograma

Para el dispositivo que se implementó: la fase de diagnóstico con los aspectos que ha resquebrajado la convivencia en la comunidad docente; en primer lugar, se consideró al docente como un sujeto-agente de cambio social y por ende institucional; para lo cual, se llevó a cabo la sensibilización para realizar el trabajo colaborativo entre docentes; seguido del establecimiento de acuerdos y actividades comunes en pro de la reconstrucción del tejido académico.

Para lograr lo anterior, fue importante en el proceso de diagnóstico intervenir con la observación y la concentración de relatos haciendo uso de registros no sistematizados personales (biografías e historias de vida) para propiciar el proceso de reflexión en torno al espacio personal dentro de la Institución.

El siguiente cuadro muestra la organización temporal.

Mes / Actividad	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Identificación de problemática				
Observación y registro				
Generación de instrumentos				
Registro y organización de resultados				

2.3.3.2 Diseño y desarrollo del dispositivo de intervención

A partir de los resultados obtenidos en la fase de diagnóstico, se plantea la segunda fase que consiste en el diseño del dispositivo de intervención. Para ello, tomaré en cuenta algunas de las observaciones realizadas, comentarios recibidos y la experiencia propia como participante de algunas propuestas de procesos de formación a los que he asistido.

En primer lugar, considero que la formación de algunos conceptos básicos en Derechos humanos y Cultura de paz. En segundo momento, se dará la sensibilización relacionada con los conceptos revisados con los pares. Posteriormente, se realizan actividades que permitan el intercambio y la reflexión de las acciones y actitudes desde las que podemos vulnerar al otro. Finalmente, la conformación de grupos de trabajo que logren emitir propuestas para promover la participación en comunidad.

El desarrollo de cada uno de los momentos de intervención se dará mediante la sensibilización y experiencia de actividades en las que se pueda reflexionar cuáles son los momentos, actitudes o acciones que pueden impedir el desarrollo de actividades que permitan una convivencia participativa, colaborativa y de progreso personal y profesional.

Asimismo, se considera la reflexión mediante los momentos de socialización e intercambio de propuesta de intervención ante situaciones y ejemplos que surgen de la convivencia cotidiana entre los diferentes actores que conforman la comunidad educativa. Para ello, es importante la sensibilización y concienciación de las formas de afrontar conflictos, reconocer la diferencia y valorar la pluralidad y diversidad que forman parte de la comunidad.

Es necesario que, los participantes se involucren de forma activa a través de propiciar algunas vivencias en las que puedan identificar los tipos de violencia frecuentes en los espacios académicos. Los participantes al identificar y generar una experiencia al respecto adquieren una conciencia del impacto que puede generar en los sujetos con los que nos relacionamos.

Un elemento que es necesario atender se relaciona directamente con la forma en la que establecemos las relaciones interpersonales, tanto con los pares como con los estudiantes o el personal de apoyo en las diferentes áreas del centro educativo.

Se pretende que el dispositivo de intervención se lleve a cabo en el formato de curso-taller, con una duración mínima de 20 horas. Con la finalidad de promover y propiciar conocimientos, aprendizajes y vivencias que resulten significativas y éstas puedan abrir los espacios y la conciencia para identificar y modificar las prácticas nocivas aprendidas por un constructo social y cultural del que derivamos.

En consecuencia, el dispositivo de intervención será una de las puertas que se pretenden abrir y uno de los tramos del camino que la comunidad académica del plantel elegido deberá recorrer para que se logre la construcción de una comunidad participativa dentro del IEMS.

CAPÍTULO III RESULTADOS DIAGNÓSTICO

La presentación de los resultados del diagnóstico permitió identificar la ruta pertinente de la estrategia de intervención que se siguió para los fines propuestos en la reconstrucción de la comunidad académica dentro del plantel elegido del IEMS. De tal forma que, mediante la información otorgada por los DTI participantes, se visibilizó que las relaciones interpersonales de los DTI están dadas por: lo disciplinar, es decir, por la afinidad e intereses temáticos; y lo personal, depende de múltiples factores sociales, culturales o de formación académica. Las cuales interactúan dentro del contexto escolar e institucional.

3.1 La escuela y la complejidad en las relaciones interpersonales docentes

El plantel seleccionado para el estudio de las relaciones interpersonales de los docentes pertenece al Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS). Dicho Instituto proporciona servicios educativos a nivel Medio Superior en las diferentes Alcaldías de la Ciudad de México, cuenta con personal académico especialista en las doce áreas de enseñanza que conforman el Mapa curricular.

La relación disciplinar, en el contexto institucional, está conformada por academias, lo cual permite que las afinidades disciplinares fomenten una relación asertiva entre pares; sin embargo, el primer hallazgo significativo que encontré fue la referencia que hace un DTI al afirmar: “dentro de mi academia, [...] hay fragmentación” (ED1). Paralelamente otro DTI refiere de forma más específica tales relaciones al afirmar que: “La relación entre todos nosotros pues se vuelve limitada, nunca es integral, siempre

está como en parcelas, incluso las propias academias y pues vuelve una relación compleja, en cierto modo difícil” (EG1).

Con base en las dos aportaciones, puedo identificar como las relaciones interpersonales docentes tienen por característica la dificultad de interactuar entre compañeros con una formación disciplinar común.

Asimismo, se pueden observar que, las primeras características de las relaciones interpersonales docentes están enunciadas por tres adjetivos: fragmentadas, limitadas y parceladas. Al buscar una mayor especificidad al respecto, me encontré que hay esfuerzos aislados por mantener las relaciones disciplinares a través del intercambio:

[...] yo trato de compartir experiencias que no son tan formales como en reuniones colegiadas, y más bien, son pláticas informales, pero ahí intercambiamos materiales, intercambiamos experiencias, compartimos situaciones de grupos, etcétera; y con ello, vamos a tener pues de alguna manera ese trabajo colegiado; a otro nivel es un tanto complejo (ED1).

Como se observa, la necesidad de relacionarse está presente, los DTI muestran que las relaciones académicas se pueden establecer a través de los intereses disciplinares: intercambio de experiencias, de materiales, o bien, con la socialización de aspectos basados en el desempeño académico; reconociendo que trascender este nivel comunicativo es difícil.

La parcelación disciplinar promueve las relaciones interpersonales cimentadas en la semejanza de saberes, y en algunos casos, imposibilitan la comprensión de la apertura

interdisciplinar, *ergo* se promueven las relaciones limitativas. Un ejemplo está comentado por un DTI, al mencionar que en una plática cotidiana con otros docentes de áreas disciplinares distintas, surge un tema de literatura, e inmediatamente es cuestionado:

[...] ¿por qué los matemáticos hablan de eso?, me quede así (sorprendido), ¿cómo?, ¿qué?, ¿por qué?, pues porque nos gusta saber de otras cosas, no por el hecho de que te dediques a una rama en especial, no quiere decir que desatiendas otras cosas que son de cultura general. Y en ese aspecto siento que algunos compañeros sí son como muy encasillados (ED2).

Como se puede observar, las relaciones entre pares fundamentalmente están basadas en la socialización de materiales, información del avance académico de los estudiantes o de los grupos y en la estigmatización disciplinar de los docentes. Mismas que enfatizan la necesidad de catalogar o encasillar al sujeto por sus saberes o intereses y exhiben la dificultad en la comunicación; tanto en lo académico como en lo personal.

Puedo afirmar que algunas consecuencias de las relaciones interpersonales que se establecen dentro del plantel, por un lado, omiten la posibilidad de reconocer al colega fuera del campo laboral y, por otro lado, la relación “a otro nivel es un tanto complejo”, refiriéndose a la construcción institucional. A modo de conclusión sobre la caracterización de las relaciones que se forman entre los docentes del plantel, considero, el comentario realizado por un DTI:

[...] lo más triste del asunto, donde, pues, se forman grupos y hay diferencias, no necesariamente de pensamientos, ni choques ideológicos; que creo, pues eso

de alguna manera impacta en el crecimiento como escuela porque algo que se busca inicialmente es el trabajo colegiado situación que se ha ido perdiendo (ED1).

Se puede observar que el ciclo de las relaciones personales entre docentes es complejo y dificulta las relaciones disciplinares e incluso las colegiadas, con lo que se altera de sobremanera la capacidad de relación y de resolución de conflictos que emergen de la convivencia cotidiana.

3.2 Una comunidad educativa

Al abordar el tema de la comunidad, considero el nivel de complejidad que ésta implica. Por ello parto de la definición de Causse Cathcart (2009) “un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia” (pág. 14). Asimismo, aclara que:

El sentimiento (o sentido) de pertenencia o conciencia de pertenencia tiene carácter histórico y está relacionado con la identidad cultural, se va formando en la medida en que se desarrolla la comunidad sobre la base de la interacción entre sus miembros, la cooperación y colaboración entre unos y otros, la afinidad entre sus intereses y la posibilidad de compartir historia y cultura comunes (pág. 15).

Sin embargo, hablar de comunidad necesariamente se hace referencia a la socialización, la cual permite identificar que las formas de relación son diversas debido a la multiplicidad de factores que determinan las relaciones, como lo son: las historias

de vida, los intereses comunes, las formas de percepción, los usos y costumbres, las normas, las formas comunicativas, las formas de organización, entre otras.

Lo anterior se complejiza aún más, sí el contexto escolar es el que determina el tema de la comunidad, ya que se puede diferenciar a la comunidad escolar, en la que sólo se considera a la relación que se establece entre los diferentes actores que participan del proceso educativo (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia); de la comunidad educativa, que se considera a la promoción y participación de la comunidad escolar en las actividades que tiene el centro educativo, como el producto de procesos de trabajo colaborativo y participativo entre algunos de los integrantes de dicha comunidad; con ello se permite la posibilidad de formar una comunidad desde la pluralidad y la diversidad.

Con estas precisiones iniciales se identifican o aclaran algunos aspectos obtenidos desde la percepción de los DTI, tal como lo señala uno de ellos al afirmar que: “la comunidad es diversa en muchos factores económicos, culturales y antropológicos” (EG1). Como se podrá observar, el sentido que predomina es el de la definición general de una comunidad, en la que se identifica la diversidad multifactorial; en otra aportación al respecto se afirma que “en la parte académica creo que tenemos, también una diversidad que venimos de diferentes costumbres familiares y sociales que en parte enriquecen el modelo educativo” (EG1). Es decir, la comunidad es diversa como consecuencia de la atribución de esta cualidad docente, lo cual tiene un aspecto positivo.

Al ser la pluralidad un factor importante en la construcción de una comunidad, los sujetos que la conforman atribuyen el aspecto positivo o negativo a dicha cualidad, siendo ésta también una forma de relación entre los actores del proceso educativo, tal como lo menciona otra participación:

[...] yo agregaría que, si es una comunidad muy plural, es compleja; en la que desgraciadamente, en las relaciones lo que surgen son muchos conflictos, es una (pausa) yo no puedo hablar de comunidad en este sentido amplio de la palabra (EG2).

Se pueden diferenciar elementos importantes para la definición particular de la comunidad del plantel elegido. Primero, la pluralidad vista como algo complejo; segundo, asociar a la diversidad comunitaria con la generación de conflictos y; tercero, negar la posibilidad de una comunidad.

Aunado a lo anterior, retomo otro aspecto de la definición inicial: los intereses compartidos como parte de la conformación de una comunidad. Al respecto se comenta lo siguiente:

[...] los diferentes actores participan a partir de sus propios intereses y a veces muy limitada visión de las cosas, y me refiero muy concretamente a los académicos, pero de eso también adolecen administrativos, demás personal, e incluso es algo que finalmente se hereda a los estudiantes (EG2).

Con base en lo anterior, se destaca que la conformación de una comunidad parte del reconocimiento de la diversidad basada en intereses propios y comunes. Desde esta

perspectiva, la exclusión no es una forma de establecer comunidad. Sin embargo, un riesgo que se produce a partir de la agrupación de sujetos con intereses semejantes es la posibilidad que dicha organización tenga una tendencia a la exclusión de aquellos sujetos que no comparten dichos intereses. Asimismo, se identifica una tendencia a descalificar desde la percepción individual misma que puede ser transmitida a los diferentes actores educativos.

Es así como se obtienen algunas afirmaciones que permiten identificar situaciones conflictivas y posibles propuestas de intervención; por ejemplo, se asevera: “esta comunidad que debiera articularse entre todos los que estamos pues es difícil, la conciencia, la relación entre todos es complicada” (EG1). Dicha dificultad, se debe a lo complicado que es establecer relaciones interpersonales, y aún más concienciar sobre la conformación de comunidades educativas. Ante esto el mismo DTI dice: “Pues yo considero que se trata de hacer el esfuerzo de vivir en comunidad, sin embargo, la realidad si es compleja” (EG1).

A partir de la afirmación: “hacer el esfuerzo de vivir en comunidad”, evidentemente en el contexto educativo, sólo requiere de la promoción y participación de todos los integrantes de la comunidad escolar en el desarrollo participativo de acciones comunes. Sin embargo, afirma otro participante que, la conformación de la comunidad educativa se da: “pese a las relaciones interpersonales y las relaciones con el resto de los que convivimos aquí, y específicamente con docentes, que son la parte más, más difícil y más delicada” (EG2). Como se observa, se plantea la diferenciación entre las relaciones interpersonales y las relaciones de convivencia, las primeras señaladas a

través de la pesadez implícita y las segundas identificadas como difíciles y delicadas. Cabe reiterar, que los DTI tiene una percepción particular sobre las relaciones interpersonales y cómo éstas influyen en la conformación de una comunidad académica.

3.3 Algunos factores de la complejidad en las relaciones interpersonales docentes

Las relaciones interpersonales dentro de los espacios educativos, al igual que en otros contextos, implican la comunicación entre dos o más personas, lo cual no es tan sencillo, por sí mismas representan una complejidad del mismo nivel que tratar de definir al ser humano *per se*.

Para ello, recurro a los DTI participantes para identificar algunas de las causas que complican las relaciones interpersonales que se establecen dentro del plantel elegido; de tal suerte que se logren identificar las raíces de los conflictos y su posible tratamiento en pro de una transformación positiva de los conflictos cotidianos escolares.

Así, enunció algunas de las afirmaciones vertidas en las entrevistas realizadas a los informantes; la primera, corresponde a la que, desde mi percepción, se derivan las demás: “Los egos, esta idea de ‘yo tengo la verdad absoluta y el mundo no se mueve sino es conmigo” (ED2). Como se puede observar es una declaración con un alto significado: en primer lugar, el ego, término que se refiere al “yo” según Freud, y según la RAE (2018), en su segunda acepción, refiere al exceso de autoestima; en ambas nos remite a una persona que se enaltece así misma; en segundo lugar, la afirmación de

contar con la verdad absoluta y ser indispensable para el mundo; ratifican las referencias al ego.

La segunda causa, ligada al ego, se relaciona con desarrollo académico de los individuos, mismo que permite identificarse dentro de un “estatus”, en el caso de los DTI, ha resultado un aspecto importante y es mencionado así:

Uno de los más grandes problemas puede ser el complejo del nivel de estudios, entre más estudios o grados llegas a tener resulta que más ignorante eres, entonces pues te cuesta más convivir con los otros, pero lo cierto es que nos imposibilita el trabajar, ¿por qué?, porque siempre se determina la razón del que se supone tiene el grado mayor, porque dice yo ya estudié aquí, ya estudié en tal lugar y no se basa ni en los conocimientos concretos ni en la práctica profesional (EG1).

Como se puede observar, una problemática que se señala en las relaciones entre docentes es la sobrevaloración del nivel de estudios o de los grados académicos; al presuponer que, el grado académico dota al sujeto de una supremacía dentro del centro educativo. Asimismo, se menciona la relación entre los grados académicos con los conocimientos y la práctica profesional; dichas relaciones a su vez denotan actitudes negativas como la arrogancia y soberbia de los diferentes actores, implicando afectación en las relaciones de convivencia escolares.

Las afirmaciones realizadas toman sentido, por ejemplo, cuando un DTI después de concluir algún programa superior de enseñanza o especialización de la materia que imparte, en la práctica profesional refleja la catalogación o discriminación de

estudiantes y docentes, a partir de la conceptualización adquirida. De tal forma, que un docente que realiza tales prácticas tiende a ser cuestionado radicalmente y a mostrar mayor dificultad para relacionarse o convivir con otros sujetos del centro educativo. Por ende, la preparación académica de los docentes y la soberbia que se puede derivar de ésta denota una de las posibles causas de la transformación o ruptura de las relaciones interpersonales, tanto disciplinares como personales.

Un ejemplo de las consecuencias mencionadas, lo proporciona el mismo DTI al comentar que: “al no respetar las líneas de trabajo, ahí es donde comienzan los problemas y, no son casi nunca en este caso con los estudiantes, sino más bien es, como con la comunidad académica” (EG1).

Cabe precisar que la mención sobre las líneas de trabajo hace referencia a los acuerdos que se establecen al interior de las academias o en los comités (unión interdisciplinaria en un mismo semestre). Acuerdos que no son respetados por docentes que exhiben estudios superiores o un grado académico y se alejan de cualquier posibilidad de trabajo participativo, al considerar que el resto de los compañeros no están al nivel que ellos requieren. Tal actitud enraíza problemáticas basadas en la segregación.

Con base en lo anterior, se podrían obtener algunas conclusiones expuestas por los DTI entrevistados, uno de ellos asevera:

[...] yo creo que mientras no tengamos claro cuál es nuestra función y que no importan diferencias, rivalidades o contraposiciones ideológicas, pues no vamos a poder crecer académicamente como institución, y pues nos vamos a mantener

en un ritmo de inercias que, pues, difícilmente se van a quitar en este momento, y yo creo que ahí es un trabajo bastante arduo en el sentido de modificar formas de pensamiento, lo cual a este momento resulta muy complejo (ED1).

En primer momento, se plantea la función docente, la cual no es limitativa a un rol dentro de la comunidad escolar; por el contrario, los DTI somos fundamentales para la implementación de las dinámicas participativas, así como para propiciarlas en el resto de los integrantes de la comunidad escolar. Por ello, considero necesario reconocer la función docente desde esta perspectiva. En consecuencia, los DTI al mostrar la capacidad de diferenciar las relaciones laborales de las personales, pueden generar relaciones interpersonales que permitan construir una comunidad educativa que fortalezca a todos los integrantes de la comunidad escolar.

En un segundo momento, se plantea que la complejidad radica en las formas de pensamiento y de acción. Otro DTI identifica que son éstas las que han:

[...] hecho que haya roces, digo creo que, en cualquier actividad humana no haya conflictos, pero pues como todo te juntas con las personas que son muy acordes a tu forma de pensar, actuar, de percibir las cosas, y eso pues da pie a que aun cuando hay gente que piensa muy diferente a ti y puedas convivir con ellos eso es agradable (ED2).

Con esto se reconoce que del sujeto surgen las posibilidades de modificar las formas en que se establecen las relaciones interpersonales dentro de los espacios en lo que se desarrolla, por ende, en el educativo influyen en la construcción de una comunidad educativa que permita o no el desarrollo personal y su vez el institucional.

Con ello, creo que la diversidad y los altos niveles educativos son una oportunidad de desarrollo para cada integrante de la comunidad escolar, son aspectos que permitirían una mejor comprensión y construcción de las relaciones interpersonales; así es dicho por un DTI:

[...] sí estoy consciente de que en el plantel, la plantilla de profesores son de una excelente calidad; yo creo que eso nos distingue mucho de las otras instituciones de que mínimo, mínimo es licenciatura terminada porque en otras escuelas o no termina la licenciatura o les falta la tesis o lo que sea, pero hay algo que terminar y, aquí no, la mayoría tiene un nivel académico muy alto y eso es algo que se aprecia (ED2).

3.4 Establecer vínculos en la comunidad académica

Uno de los vínculos más complejos es el que se establece en el contexto escolar, particularmente el que es necesario entre académicos. La comunidad académica en tanto es un conjunto de individuos que interactúan social, cognitiva y culturalmente para darle sentido al grupo que conforman, pone en juego una diversidad de intereses, saberes y posibilidades correspondientes a cada uno. Para disgregar estos elementos comienzo con la RAE (2018) que significa al término vínculo como: “Unión o atadura de una persona o cosa con otra.” La definición misma del término indica dos aspectos: unión, con sentido positivo relacionado con la temática planteada, se refiere a “Conformidad y concordia de los ánimos, voluntades o dictámenes.” o bien como “Alianza, confederación, compañía.”

Diferencia con el segundo término atadura, que en su forma latina es *aptāre* 'ajustar, adaptar', pero en sus acepciones se encuentra: “Unir, juntar o sujetar con ligaduras o nudos”, o bien “Impedir o quitar el movimiento.” En este sentido, se encuentra un aspecto negativo que puede asociar a la obligatoriedad de vincularse. Ambos significados permiten identificar aspectos importantes en las relaciones que se establecen entre los docentes dentro del espacio escolar.

Por un lado, está la posibilidad de establecer una concordia o alianza, tanto en el desarrollo de las actividades académicas cotidianas como en el desarrollo de la convivencia en pro de dar sentido al quehacer educativo. Por otro lado, se encuentra la sujeción o eliminación del movimiento, mismo que se refleja en los obstáculos que cada uno de los integrantes del colectivo impone a sí mismo o al otro, amén de imposibilitar el desarrollo colectivo. Éste sucede en el momento que cada uno de los actores no identifican que la diversidad y pluralidad permiten el crecimiento de la comunidad académica.

En el plantel seleccionado para los fines de este estudio, se establecen tres tipos de vínculos, mencionados por los DTI participantes:

- a) por el contexto del docente,
- b) la empatía entre docentes,
- c) la amistad.

El primero, a partir del contexto de los docentes, se identifica la forma en la que se relaciona con los otros, particularmente con los estudiantes. El DTI “genera

determinados vicios al ver identificados algunos vínculos que se vivieron quizá en la infancia o en la formación académica y que hacen que se pierdan las líneas de trabajo entre el docente y el estudiante” (EG1).

Con base en lo anterior se puede obtener dos posibilidades: una, la relación académica docente-estudiante se cimienta en la permisividad y el perjuicio sobre la formación integral del educando, lo que se obtiene es la falta de certeza en la juventud y el sentido formativo de la acción educativa. Dos, una posible revancha o venganza del docente, al reproducir vínculos negativos provenientes de su historia de vida personal o académica, propiciando en el estudiante enojo, resentimiento, inconformidad, entre otros, ante la dilución del sentido de la relación académica.

El segundo tipo de vínculo, la empatía entre docentes. En esta unión se pueden identificar muchos factores que permiten la unidad, la semejanza de caracteres, de intereses personales o disciplinares, entre otros, lo que implicaría el desarrollo de la comunidad académica, debido al reconocimiento de la pluralidad. Sin embargo, prevalece el desconocimiento de la diferencia dando por única posibilidad de unión, aquella que tiene de trasfondo estar en contra del otro, o bien, con una aparente empatía, a esta forma alude un DTI participante:

[...] cuando se toma con tintes como muy lacrimosos, es que la gente voltear a verlos, pero la realidad no es así, creo que debemos estar conscientes y bien de todo el personal que integramos esta escuela, esta institución y pensarlo como una verdadera comunidad de apoyo, de seres solidarios (EG1).

Como se podrá observar, el “tinte lacrimoso” hace referencia a la falta de empatía y de reconocimiento del otro como persona, de tal forma que este tipo de vínculo es por apariencia y no por conciencia. Los seres humanos al conformar grupos establecemos los vínculos y las relaciones que mantendremos, a partir de múltiples factores sociales, culturales, históricos, personales, afectivos, por mencionar algunos, que permiten proporcionar apoyo, ser solidarios, ser empáticos. Sin embargo, dichos factores son los mismos que se pueden utilizar para evitar las relaciones dentro de los diferentes espacios de interacción, uno de ellos es el escolar.

El tercer tipo de vínculo, la amistad. Considero que este tipo de vínculo se establece con base en el conocer y reconocer al otro como un sujeto con cualidades y defectos, de la misma forma que puedo hacer lo propio; en este sentido, permitirme y permitir a los demás que identifiquen mis capacidades y posibilidades de relacionarme con ellos y con otros, como lo afirma un DTI: “con los profesores, creo que tengo muy buenos amigos con los que, pues, en el intercambio de ciertas pláticas o algo, siempre aprendes algo cosas que no sabías” (ED2).

Como se puede observar, los vínculos y relaciones de amistad se nutren a partir de la “con-vivencia”, es decir, generar vivencias personales, laborales y/o académicas con otros. La reciprocidad en el trato con los demás actores de la comunidad escolar permite que el desarrollo institucional sea una consecuencia, por ende, el crecimiento individual se fortalece; siempre y cuando, el trabajo colaborativo, participativo, en términos de igualdad y equidad entre cada uno de los sujetos partícipes, sea de forma consciente.

Sin embargo, dentro del plantel seleccionado sucede lo contrario, se puede afirmar que la comunidad educativa pierde cuando cada uno de los actores actúa de forma individualista al mantener una relación laboral con los otros. Con ello, el individuo invierte más energía y su calidad de vida se ve mermada con el paso del tiempo, llevándolo a un estado de insatisfacción atribuido indirectamente a las condiciones institucionales, tal como lo plantea un DTI:

[...] yo creo que como cualquier institución siempre tiene sus altas y bajas, si se han formado algunas inercias, vicios, deformaciones, en ese entendido o mal entendido de la libertad de cátedra, pues se van formando ciertas situaciones que nos han orillado a que (mueca) pues se desvincule en buena parte ese crecimiento académico (ED1).

Como se puede observar, la responsabilidad de las “inercias, vicios, deformaciones” docentes se atribuyen a la Institución; la cual, en cierto sentido contribuye, pero no tiene la responsabilidad absoluta. En el IEMS, los constantes cambios de directivos han permitido que la “libertad de cátedra” sea una excusa para algunos DTI de no participar en ninguna propuesta de las autoridades institucionales. Dicha actitud sólo daña a la comunidad académica que pretende fortalecer el trabajo colectivo.

3.5 Las relaciones interpersonales entre docentes

Para entender las relaciones docentes que se establecen dentro del plantel seleccionado, se hace una breve precisión entre los términos de Vínculo y Relación. Sí bien, de forma coloquial se utilizan como sinónimos aquí se enfatiza la diferencia entre los términos en su significado y su aplicación. Anteriormente, se mencionó que el

Vínculo es la unión o atadura de dos elementos (personas y/u objetos); en cambio, a la palabra Relación, la RAE (2018) le da el significado de “Conexión, correspondencia, trato, comunicación de alguien con otra persona.”

Así, para los fines de la comprensión de una comunidad académica: Vínculo, es la unión de dos o más personas a través de la compatibilidad de aspectos sociales, culturales, emocionales, entre otros. En cambio, Relación es la conexión recíproca de dos o más personas mediante tipos comunicativos como son: el verbal (oral o escrito), el no verbal (corporal, gestual, sonoro, por señas, visual, entre otros). A éstos se agrega otro factor: la cantidad de personas que establecen una relación, por ejemplo: individual (uno a uno), colectiva (más de dos personas), intragrupal o interpersonal (entre dos o más personas de un mismo colectivo -docentes, estudiantes, autoridades), intergrupala (entre dos colectivos diferentes -reunión de docentes con un grupo de estudiantes-) y masivo (un emisor frente a un numeroso grupo de personas).

Las relaciones intrgrupales o interpersonales, en este caso, sólo hacen referencia a las establecidas entre docentes. Dichas relaciones pertenecen al proceso de conexión, es decir, al intercambio comunicativo de los integrantes; por lo que, el producto de la comunicación hace referencia inmediata al trabajo colaborativo y participativo. Al respecto en la comunidad académica del plantel se presentan múltiples posibilidades de intercambios comunicativos, un ejemplo lo comenta un DTI participante:

Trato de llevarme de la mejor manera con toda la comunidad y, pues, sí he tenido algunos proyectos con compañeros de otras academias. Sin embargo, es como un poco flexible esto, en términos que los comités académicos cambian

periódicamente, y pues también, finalmente somos humanos y esas empatías pues se dan entre colegas. Y, así pues, hay quienes sí se prestan a participar y a realizar actividades colegiadas, pero hay semestres en los que no podemos hacer mucho aun cuando tengamos esa inquietud; o por lo menos, que haya ese detonador de alguno de los integrantes de los comités, pero no da los frutos que uno quisiera, por lo mismo de esas fragmentaciones y terminamos la mitad del comité o algún otro integrante nada más (ED1).

El fragmento denota varios elementos para analizar la importancia de algunas habilidades que los sujetos desarrollamos o no. El primero, el DTI muestra la disposición individual de trabajar con otros integrantes de la comunidad; el segundo, la dificultad del seguimiento o concreción de las propuestas de trabajo colaborativo y; el tercero, el énfasis en la fragmentación dentro de la comunidad académica del plantel.

Lo anterior, se encuentra relacionado directamente con el desarrollo de habilidades comunicativas y socioemocionales básicas como son: la comunicación asertiva, el respeto y la negociación; éstas basadas en la disposición de los sujetos para llevar a cabo actividades colaborativas y participativas. Pero, la fragmentación del colectivo impide que se concluyan los objetivos iniciales.

Como se observa en el siguiente fragmento, el intercambio comunicativo considera la interrelación del lenguaje verbal y el no verbal:

El primer momento ético nos lo da el lenguaje y es la comunicación. Ese primer momento y contacto con el otro en el sentido ético tiene que ver con el otro

mirándolo a los ojos, escuchándolo. Hay algo amable, aunque todavía se tiene que perfeccionar sobre nuestros planes de estudio (EG2).

Un indicador relevante en las relaciones interpersonales es la dificultad de controlar los mensajes tanto verbales como corporales que se emiten como parte de la comunicación cotidiana. Mismas que se complican al plantear el desarrollo de propuestas de trabajo colaborativo disciplinar o interdisciplinario.

Asimismo, en las entrevistas se hace referencia a otros aspectos que influyen en el desarrollo de las relaciones interpersonales como son el sentido ético y la escucha activa. El sentido ético “se define como la actuación responsable, con base en principios axiológicos universales, para buscar el bien moral en contextos socioculturales diversos” (Salinas, 2011, pág. 1), además de considera el trato digno que todos los integrantes de una comunidad merecen.

La escucha activa “es una actitud que se consigue a través de la disposición real por comprender al otro, con total apertura y sin la intención de cambiar, cuestionar o criticar el sentir u opinión de nuestro interlocutor” (Anda, 2015, pág.1). Por lo que, es fundamental la empatía, considerando que ésta contempla la sensibilización frente a los otros.

Tales aspectos son mencionados de forma recurrente en las entrevistas de los participantes como se puede observar a continuación: “Consideraría que tendría que haber un trato, un trato digno entre los diferentes actores, considerarnos todos como personas” (EG2). Asimismo, sucede con “el hecho de saber escuchar, saber [...]

permitirle al otro que se exprese y que tú también des ese espacio, pues me es muy grato” (ED2).

En ambas intervenciones se manifiesta la necesidad de modificar algunas actitudes y acciones como son: el individualismo, el egoísmo, la soberbia e incluso la apatía que van en detrimento de la reconstrucción de la comunidad educativa. Por tanto, para lograr modificaciones en las relaciones es importante considerar otro aspecto: la diferencia. Ésta requiere necesariamente del respeto, como se observa en el siguiente comentario:

Pues que haya un respeto. Al final de cuentas hay un respeto mutuo, o sea, yo veo que, aunque tenemos diferentes formas de actuar y de pensar, hay momentos en que nos hemos tenido que mantener unidos, y aun bajo nuestras diferencias se ha mantenido esa unión (ED2).

Las relaciones interpersonales dependen de diversos aspectos que corresponden tanto a las habilidades comunicativas (escucha activa, manejo asertivo del lenguaje verbal y no verbal o credibilidad) como a las socioemocionales (autoconciencia, empatía, autoconciencia de las emociones o motivación). Algunas de estas habilidades se encuentran poco presentes entre los docentes como parte de la construcción del trabajo colaborativo. Lo cual impacta de forma determinante en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad escolar, con los estudiantes, por ejemplo:

Creo que somos formadores, y en ese sentido, tendríamos que hacer que los estudiantes también entrarán en una relación más armoniosa con todos. Con

todos. Y darle un trato también digno al resto de los actores, y me refiero específicamente, por ejemplo, de los estudiantes hacia personal de intendencia. Por ejemplo, hacia personal de vigilancia. Los de vigilancia, también tendría que saber cómo (pauza) generar una comunicación (EG2).

La conformación de una comunidad educativa se basa en las relaciones interpersonales e intergrupales que se dan al interior del centro educativo, pero éstas van más allá del afecto, sino se establecen con base en la dignidad de los sujetos al hacer valer los derechos del otro a partir del respeto a las diferencias. De tal forma, que cada uno de los integrantes de la comunidad se perciba reconocido, identificado y con sentido de pertenencia.

Según Maslow (citado en Jiménez, 2015), el sentido de pertenencia se localiza en el tercer nivel de la clasificación de las necesidades humanas (Fig. Pirámide de la Necesidades), referido como:

[...] un sentido de identificación de un individuo con un grupo, a la satisfacción de una persona al sentirse parte integrante de un grupo [...] la necesidad de pertenecer está asociada con procesos cognitivos, patrones emocionales, comportamiento, salud y bienestar. Sentirse parte afecta la percepción que se tiene de los demás.

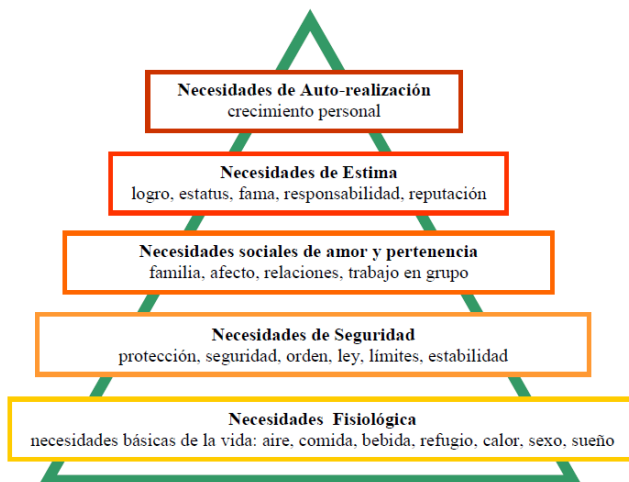


Figura 1. Pirámide de Maslow. Tomada de Quintero A., 2019

Con base en la Pirámide de Maslow, se puede identificar que los DTI, en las primeras necesidades hay una gran posibilidad de estar cubiertas; sin embargo, el desarrollo de las habilidades comunicativas y socioemocionales dentro del espacio laboral se encuentran poco exploradas en el trabajo colaborativo. Por ejemplo, relaciones interpersonales docentes afectadas por la falta de regulación de las emociones entre los sujetos involucrados, mismas que impactan al traspasar del ámbito laboral al personal.

Así, la insatisfacción de las necesidades humanas relacionadas con el amor, la pertenencia y la estima han llevado a la exaltación de la individualidad general por encima de la construcción colectiva, tal como lo afirma un DTI:

lo malo es a veces este choque de egos que puede existir y ¡aunque uno sea humilde, no! Lo cierto es que, si uno propone, entonces uno requiere también como una serie de interacción de mayor nivel, de mayor altura para lograr un

crecimiento, pero un crecimiento institucional y sí es complejo a veces puede ser para algunos fatales para aquí en el Instituto, muchos no lo soportan (EG1).

Llama la atención “fatales” y “muchos no lo soportan”, ambas se relacionan con la identificación de posible intolerancia y daño en las relaciones interpersonales e institucionales. Dinámicas que impiden la satisfacción de las necesidades humanas como son: el trabajo en equipo, el reconocimiento y, por supuesto, el crecimiento personal.

Con base en lo anterior, también se vislumbran pocas posibilidades de crear comunidades, debido a la falta de disposición de trabajo participativo, lo cual decanta en un sentimiento de soledad de los DTI:

[...] es muy difícil porque cuando tratas de llevar a cabo algo y pedir apoyos o coordinarte con más compañeros, pues te das cuenta de que estás solo. También que es difícil articularlo y que incluso no solamente que pretendas generar algo más, sino que siempre se ve un propósito oculto en lo que estás haciendo, y pues eso da pie a que no se llegue a hacer algo, que se sabotee, que se impida, o que, de plano, desistas de hacerlo, no. Eso ha generado, por ejemplo, que cada uno de nosotros busque hacer un taller y tener como su propio grupo, pero pues sin que invada a los demás, pero tampoco los invita (EG1).

También, se puede observar que detrás de la negación a colaborar está presente la desconfianza. Los DTI identifican “un currículum oculto” como lo denomina Jackson (citado en Froy, 2010), refiriéndose al “conjunto de reglas y normas que rigen la vida

escolar, sentimientos, formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a distintos ámbitos. Estos aprendizajes no aparecen “declarados” en los proyectos curriculares oficiales”.

En ocasiones el currículum oculto obstaculiza el desarrollo de actividades abiertas a la toda la población estudiantil; en consecuencia, cada docente trabaja de forma individual con los jóvenes que tiene a su cargo durante el semestre. Esta actitud se ha trasladado a las dinámicas escolares, así lo afirma un DTI: “Los estudiantes también, aprenden de nosotros desgraciadamente a trabajar de manera individualista incluso, necesitamos trabajar muchas cosas para poder hablar de una comunidad” (EG2).

En efecto, tratar de hablar de comunidad en estos términos es difícil, sobre todo si se trata de colaboración, ya que los docentes anteponen el beneficio personal sobre la educación integral de los educandos, un ejemplo de ello es cuando se dice:

[...] que no necesariamente porque recibas algo debes actuar de tal o cual manera, sino que lo hagas por convencimiento, que tú digas sí voy a ayudar o a colaborar en algo porque quiero crecer, porque quiero mejorar y lo cierto es que no lo hacemos y creo que ahí si vamos en la mayoría (EG1).

Cabe señalar que, el Modelo educativo del IEMS propone que los docentes tengan presente la importancia de la promoción de valores y el desarrollo de habilidades como la base de nuestra institución. Ante situaciones de carencia o ausencia en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y comunicativas, de la cooperación y del sentido de comunidad entre los docentes, uno de los participantes se coloca a favor de las relaciones interpersonales docentes:

Yo creo que lo más importante es que veamos esto de una forma más profesional, que no nos dejemos llevar solamente por cuestiones personales, emocionales y, que lo veamos como finalmente, como el resultado que debemos obtener en el trabajo con los estudiantes, que son la materia prima por la que estamos aquí, en esta institución (ED1).

Las relaciones interpersonales dentro del centro educativo involucran aspectos contextuales, personales, emocionales, institucionales, entre otros, que se mezclan derivadas de la complejidad que significa el ser humano. Sin embargo, considero que cada una de las personas tenemos la capacidad para desarrollar habilidades que nos permitan diferenciar espacios, situaciones e individuos, de tal forma, se puedan afrontar los conflictos en el contexto de interacción.

Así, al diferenciar, también se puede elegir la forma en la que se establecen las relaciones con los estudiantes evitando dificultades. En ocasiones, las relaciones con los estudiantes son reflejo de las relaciones con otros docentes; por ejemplo, al escuchar comentarios negativos de un docente hacia otro. Lamentablemente, un adulto con carencias en las habilidades socioemocionales o comunicativas no importa quién sea su interlocutor -docente o estudiante- recibirá el mismo trato evidenciando la importancia de:

[...] sabernos dirigir a los estudiantes, podemos comunicar con ellos pero en un sentido, no nada más lo que tú tienes que aprender de filosofía, de literatura, de matemáticas, es en la medida de lo posible entrar en la dimensión del otro, escucharlo para que pueda rendir el joven académicamente. Sí olvidamos esa

parte sensible en los estudiantes, de sus emociones, de que están en un proceso de cambio, si lo dejamos a un lado, nuestra materia no les sirve para absolutamente nada (EG2).

Ante tales observaciones, al parecer a lo único con certeza que pueden apelar algunos docentes, y dadas las condiciones en las que se establecen las relaciones interpersonales, son a los reglamentos amén de regular las posibles injusticias que se presenten en el ámbito escolar, tal como se sugiere: “actuar con apego a reglas, a reglas de convivencia como las que ya tenemos y que desgraciadamente olvidamos ya en la cotidianidad” (EG2). En lo personal, dichas reglas lo único que hacen es la posibilidad de violentar provocando a las autoridades y propiciando que éstas sean coercitivas, y ese es otro tema.

CAPÍTULO IV ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

En el presente capítulo se detalla una estrategia de intervención, diseñada a partir de inquietudes y necesidades identificadas en el proceso de diagnóstico dentro de la comunidad educativa de un plantel de educación media superior. Asimismo, se describen las actividades que conforman el proceso de intervención que incidió en las relaciones interpersonales.

4.1 El inicio de la estrategia de intervención

La estrategia de intervención es otra de las fases estructurales de la espiral de la investigación-acción, eje metodológico presente en toda la propuesta. En la fase previa, proceso de diagnóstico, se identificó una diversidad de necesidades que obstaculizan la reconstrucción del tejido social educativo como son: la percepción parcializada de la realidad, la dificultad de establecer relaciones personales y laborales, el afrontamiento de conflictos derivados de las relaciones cotidianas y la transformación de la cultura instituida en una Cultura de paz basada en la educación en, desde y para los Derechos humanos; se pretende que a través de la sensibilización en el reconocimiento del otro como ser humano se puedan mejorar las formas relacionales al interior del centro educativo.

Cabe mencionar que, la primera intervención se llevó a cabo bajo la solicitud directa de las autoridades del plantel, haciendo éstas una invitación abierta a la comunidad académica y administrativa. Dicha acción permitió que los participantes presentes fueran personas interesadas o preocupadas por el entorno en el que se encontraban inmersos.

4.2 Propósitos generales

La estrategia de intervención se propuso generar en los participantes una experiencia de formación en el desarrollo de la autonomía como sujetos responsables de las formas relacionales que establecen en los diferentes espacios de interacción, al reflexionar y problematizar patrones de violencia reconocibles en el entorno, sobre todo en el educativo.

Por ello, los propósitos correspondientes se encuentran cimentados en proponer el desarrollo de la autonomía del sujeto con base en:

- la responsabilidad moral a partir de los Derechos humanos, con base en el reconocimiento de nociones éticas como: dignidad, inclusión-exclusión, igualdad, diferencia y diversidad para identificar patrones de violencia.
- la identificación y el manejo de herramientas de las habilidades emocionales, comunicativas y colaborativas como: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración para promover la Cultura de paz.
- el afrontamiento y la transformación positiva del conflicto en la construcción de una comunidad educativa basada en la Cultura de paz.

4.3 Descripción de la estrategia de intervención

El desarrollo de la estrategia de intervención estuvo focalizado en el trabajo directo con la plantilla docente del plantel seleccionado; sin embargo, dichos actores no se encontraban aislados de la comunidad educativa, por ello de forma colateral también se involucró personal de las áreas administrativas.

El dispositivo de intervención contó con dos etapas en las que se consideraron: primero, la sensibilización y problematización del entorno educativo; segundo, la emisión de propuestas de trabajo participativo que permitiera la reconstrucción del tejido educativo.

Así, la primera fase se fundamentó en los intereses y necesidades compartidos por los DTI participantes en el diagnóstico, entre los que se encontró el resquebrajamiento de la organización colaborativa de la comunidad educativa, la falta de comunicación asertiva entre los diferentes actores del proceso de enseñanza y aprendizaje, la dificultad en el manejo individual de herramientas socioemocionales y comunicativas, la dificultad en el uso de herramientas en el manejo, afrontamiento y transformación de los conflictos.

La primera fase se planteó con un Curso-taller de 30 horas, dividido en tres partes que atendió de forma gradual: el reconocimiento de la diferencia, el reconocimiento de las habilidades emocionales, sociales y comunicativas, y la transformación de los conflictos que permitió a los participantes experimentar, reflexionar y problematizar sobre la importancia de reconocer y valorar la diferencia y la diversidad que caracteriza a las comunidades escolares; de tal forma que sean los DTI quienes promuevan, a través de la agencia, la posibilidades de construir comunidades basadas en la pluralidad y la Cultura de paz.

Cabe señalar, que el cierre del Curso-taller se dio con la emisión de una propuesta de trabajo participativo, atendiendo a la falta de reconocimiento de la diversidad y la pluralidad entre los sujetos que conforman la comunidad educativa. La segunda fase,

se daría con el seguimiento o acompañamiento en la implementación de la propuesta emitida.

La población principal para la intervención es la comunidad docente. Identificada en el proceso de enseñanza y aprendizaje como un actor medular que, al ser capacitado y formado toma conciencia de la agencia que tiene y cómo influye al establecer relaciones asertivas y propositivas basadas en la convivencia. Así como, en el uso de estrategias para el afrontamiento y la transformación noviolenta de los conflictos, amén de propiciar el ambiente pertinente para el desarrollo de una propuesta comunitaria dentro del espacio educativo.

Los DTI al experimentar algunas situaciones que le permitan problematizar y reflexionar sobre su entorno, tienen la oportunidad de modificar y promover formas relacionales diferentes; asimismo, identifican algunas actividades o acciones que puedan ser replicadas en los espacios tutorales o de trabajo académico entre pares. Así, la importancia de incidir en la comunidad docente es porque en el Modelo Educativo del IEMS, el DTI es el actor pivote que interviene en el proceso de asimilación de prácticas educativas y sociales.

Considero una necesidad que la plantilla docente sea atendida, capacitada y fortalecida en las áreas personal, didáctica, disciplinar y social; así, tendrá la oportunidad y capacidad de transformar el entorno violento escolar. Con ello, se puedan superar algunos de los pre-juicios que impiden ver la realidad desde una perspectiva de igualdad y equidad social y política, en el entendido que se busca el bien común.

4.4 Enfoque de formación del dispositivo de intervención

En la fase de diagnóstico, se identificó como problemática y necesidades principales la gestión de la diferencia en la convivencia como parte del contexto educativo. Por ello, la importancia de la atención en el manejo de algunas herramientas psico-social-comunicativas que permitan a los DTI mejorar las relaciones interpersonales entre pares y con otros actores de la comunidad escolar, de manera que se puedan establecer formas diferentes para el manejo de los conflictos y, la posible reconstrucción de la comunidad académica.

Para los fines del dispositivo de intervención, recupero la síntesis que hace Yurén (2005) con relación a los informes de la Comisión de Cultura y Desarrollo de la UNESCO (1996) y de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996), en los cuales se hace énfasis sobre:

- a) la formación entendida como construcción del sujeto por sí y para sí; b) la autoformación, entendida como la capacidad del sujeto para hacerse cargo de su desarrollo y formación, de manera independiente del sistema escolar; c) la dimensión sociomoral de la formación que se refiere a la relación con los otros en el mundo social; d) la dimensión existencia o dimensión de la construcción y cuidado del sí mismo (*en griego: épiméleia*) (pág. 22)

El dispositivo de intervención se planteó bajo la premisa que los docentes formarán parte de una experiencia que los involucró con su propio aprendizaje. Desde la investigación educativa, Navia Antezana (2006) plantea la diferencia entre formación y autoformación “considerando la formación como un proceso que se realiza como un

camino de subjetivación que es un «haciendo camino» (*chemin faisant*) y la autoformación como el hecho de hacerse cargo de la propia formación” (pág. 16).

Lo cual permitió, de forma general, trazar una ruta del dispositivo al considerar como punto de partida un proceso formativo con la intención de generar en los sujetos un proceso de autoformación que les permitiera explorar las herramientas utilizadas o necesarias para cada situación requerida.

En el contexto escolar del IEMS, los DTI han adquirido, a través de la experiencia cotidiana, algunos mecanismos de resolución de conflictos presentes principalmente entre ámbito tutorial, base del Modelo educativo; sin embargo, entre los docentes se considera que las relaciones interpersonales son inherentes en todos los espacios de interacción (aula, tutoría, comité tutorial, academia, colegio), sin reconocer la ruptura en las relaciones entre los diferentes integrantes de la comunidad escolar ni el trabajo colaborativo quebrantado.

El ambiente escolar, en muchos casos, ha mermado el estado anímico de los DTI, al no encontrar apoyo en los pares, al sentir soledad o abandono, en consecuencia, no se ha trabajado con el cuidado de sí mismo en el espacio institucional. Elemento de suma importancia para la reconstrucción del tejido educativo; por lo que, el dispositivo de intervención, de forma transversal atendió la importancia del *épiméleia* (Yurén, Navia, & Saenger, 2005, pág. 22), al dotar de herramientas personales a los DTI para generar un proceso reflexivo e identificar los aspectos a fortalecer, y con ello, modificar las relaciones interpersonales, en un corto plazo.

A mediano plazo, se propuso que los DTI se asumieran como docentes-agentes a través de la colaboración y la participación en proyectos conjuntos que permitieran la reconstrucción de una comunidad académica. A largo plazo, se espera contribuirá en la reconstrucción del tejido social académico, y en consecuencia, al fortalecimiento de la comunidad educativa.

El dispositivo de intervención lo percibo en dos de los *Cuatro pilares* de Delors (1994): *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*, en los cuales se plantea la importancia de comprender al otro al considerar la interdependencia, así como, mejorar la personalidad propia en miras de obtener autonomía, juicio y responsabilidad personal; y en el mismo tenor, Yurén y otros (2005) menciona cuatro saberes específicos, de los cuales también pretendo la atención en dos: *saber convivir* y *saber ser*, el primero, con el fortalecimiento de las interrelaciones y, el segundo, centrado en la autorreflexión.

Ambos autores potencian al individuo a través de la reflexión al obtener herramientas que permiten comprender las diferencias y atenderlas con la justa medida para relacionarse con los otros de una forma asertiva. Entendiendo a ésta como una habilidad social que posibilita la comunicación basada en el respeto y el pleno conocimiento de los derechos propios y de los otros. Así, la adquisición de herramientas individuales en el proceso de transformación de conflictos contrarresta la parálisis colectiva, el miedo, la impotencia frente al mundo, la opresión o el sufrimiento, a través de la consolidación de una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás, para formar confianza, seguridad y autoridad en las personas y las sociedades. (Fisas, 1998, pág. 15)

El dispositivo de intervención atendió de forma simultánea las competencias individuales y sociales. Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett (2008) enfatizan “la necesidad de desarrollar las competencias emocionales en los docentes con el fin de promover su bienestar y rendimiento laboral” (pág. 439). Con base en esto y mediante la autorreflexión, los DTI comprendieron que “las competencias emocionales son competencias básicas que nos facilitan un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral” (Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2008, pág. 449). Así, al concienciar sobre las herramientas que tienen, podrán identificar cómo las “competencias básicas personales e interpersonales [dotan] al futuro docente de la autonomía necesaria para afrontar su propio aprendizaje permanente, la resolución de los problemas habituales de su profesión” (Palomera, Fernández-Berrocal, & Brackett, 2008, pág. 448).

Así, al DTI, centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, fue indispensable dotarlo de habilidades y herramientas que le permitan re-construir el entorno. Donde perciba que el quehacer docente que desempeña es valioso y se asuma como un agente transformador del mismo, considerándose como un sujeto con: cualidades, características y dificultades, ideales, proyectos, motivaciones e imperfecciones.

La reflexión sobre el “yo” le permitió entender al otro con la misma autonomía, a partir de la autoreconstrucción con base en: la historia personal, la experiencia profesional, la vida cotidiana, el trabajo, la motivación, la satisfacción actual, los sentimientos, las emociones y la proyección profesional.

Los DTI que participaron de este proceso de intervención respondieron desde la figura de agentes-docentes con su práctica académica al incidir en el quehacer educativo con: alumnos, docentes, directivos, madres y padres de familia, al adquirir las bases que fortalezcan la manera en que se entretengan las relaciones con los diferentes actores constituyendo un ambiente de trabajo que represente el clima institucional. De ahí, la importancia en el análisis del contexto, de los espacios de interacción, de participación, de las formas de comunicación, del afrontamiento de los conflictos, el tipo de convivencia y el grado de satisfacción de los distintos actores respecto al clima escolar.

El reto no sólo está en la reflexión y la transformación personal sino que éstas propicien cambios en el entorno académico y educativo, con la finalidad de reconstruir el tejido social-escolar y, permitan a los integrantes de la comunidad la transformación del contexto que enmarca las relaciones interpersonales que a su vez afectan el desempeño académico de la juventud a la que los DTI atendemos, lo cual: “Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación.” (Morin, 1999, pág. 3)

Los resultados del diagnóstico también hicieron referencia a la formación docente, que no implica sólo la actualización o especialización disciplinares, campos en los que la mayoría de los DTI se ha encargado de obtener los grados académicos correspondientes. Ante dicho planteamiento Chehaybar y Kuri (2006) hace referencia a que:

[...] los profesores no sólo se preocupan por permear con conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales a sus estudiantes, también comprenden que su papel como formadores se da dentro de un marco dialéctico en el aula y que su forma de coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje les permite visualizar cada uno de los aspectos de todos los actores involucrados en dicho proceso como sujetos activos, creativos y creadores de nuevas experiencias de aprendizaje (p.240).

Así, la formación disciplinar hace más especialista en un área de conocimiento al docente, la formación pedagógica le permite mejorar la planeación y evaluación de los cursos que imparte, pero la formación socioemocional le permitirá enfrentar de mejor manera las situaciones que se presentan cotidianamente tanto dentro como fuera de la escuela. Por ello,

[...] la formación docente no es sólo un proceso de adquisición de conocimientos teórico-prácticos, sino que implica el análisis de las experiencias vividas a lo largo de la práctica educativa, para construir saberes que enriquezcan el desempeño profesional (Chehaybar y Kuri, 2006, p. 221).

En este sentido, en el diagnóstico identifiqué que la mayoría de los docentes creen que, mientras más conocimientos adquieran de la materia que imparten o en aspectos pedagógicos, éstos son garantía de una mejor práctica docente, evidentemente sin considerar la reflexión individual sobre dicha práctica. En consecuencia, uno de los principales problemas es la sobrevaloración de los grados académicos, siendo un

factor importante en el resquebrajamiento de las relaciones docentes dentro del plantel elegido.

Así coincido con Chehaybar y Kuri (2006) cuando dice que “es posible detectar que la formación personal y humanista que puede proporcionar el ejercicio consciente y liberador de la formación docente es un elemento que los profesores aún no han integrado a su práctica cotidiana” (pág. 229). A partir de algunas reflexiones en torno al diagnóstico, observé que el docente debe atender su formación personal y adquirir herramientas que le permitan la reflexión sobre: la forma en que establece relaciones interpersonales en los diferentes contextos en los que influye, los recursos que utiliza para la resolución o transformación de los conflictos, la visibilización de los impactos en la formación de los estudiantes, la responsabilidad social que implica el actuar docente, entre otros.

La necesidad de reconstruir las relaciones interpersonales docentes en el plantel seleccionado responde a otra necesidad que consiste en el restablecimiento del tejido social dentro del contexto educativo. Trabajar con la gestión de la diferencia en la convivencia en el entorno escolar es el camino para que se pueda fomentar una Cultura de paz. Así, el afrontamiento de los conflictos desde el reconocimiento del otro como ser humano permitirá que “los cuatro ejes de la educación para la paz; 1) aprender a conocer; 2) aprender a hacer; 3) aprender a vivir juntos; 4) aprender a ser” (Fisas, 2011, pág. 5), tengan un sentido en la transformación del campo de prácticas en que está inserto el plantel elegido.

Para ello, es necesario que los DTI consideren la agencia como un punto de partida, en el que asuman las responsabilidades de educar con base en la crítica, la autonomía del sujeto, la responsabilidad moral, el compromiso con la transformación del entorno. La educación de la paz a través de docentes-agentes permitirá que trascienda hacia la conformación y el reconocimiento de una comunidad basada en la diversidad.

La educación deberá evitar concebirse como la simple idea de transmitir o transitar por una serie de conocimientos o habilidades, por el contrario, debe emancipar. Freire (2005) lo afirma así:

[...] la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. [...] La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B, o de A sobre B, sino de A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él (p. 113).

Por lo que, coincido que la educación para la paz emancipa a los sujetos como seres humanos capaces de conocer y actuar en el entorno, de relacionarse y potencialmente ser mejores personas, en tanto han desarrollado “un esfuerzo capaz de contrarrestar [...] y consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser” (Fisas, 2011, pág. 7)

A su vez, los DTI identificaron que la Cultura de paz, no es la evasión ni la ausencia de los conflictos, sino “la síntesis de la libertad, la justicia y la armonía” (Fisas V. , 1998,

pág. 4). Por lo que, se podría afirmar que educar hacia una cultura de paz sería “romper con el orden simbólico patriarcal” (Fisas V. , 1998, pág. 4).

Así, la formación de los DTI permitió fortalecer la práctica de la negociación basada en que: “no hay diálogo verdadero sino existe en sus sujetos un pensar verdadero” (Freire, 2005, pág.112).

4.5 Finalidades del dispositivo de intervención

La importancia de un modelo de intervención consiste en la constante reflexión, revaloración y reformulación de las prácticas individuales y colectivas dentro del ambiente educativo, recalcando la importancia del DTI en el proceso de reorganización de las relaciones interpersonales entre los diferentes actores partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La formación docente permite la atención continua al fortalecimiento de las herramientas personales y sociales para promover formas relacionales asertivas, por ende, se establece una construcción diferente en el entorno escolar. El modelo de intervención tiene como finalidad que los DTI reconozcan y fortalezcan herramientas y habilidades emocionales, sociales y comunicativas que le permiten identificar patrones de violencia naturalizados culturalmente. Consecuentemente, los sujetos participantes reflexionan y problematizan el entorno educativo que promueven, amén de transformarlo.

4.6 Propósitos y actividades del dispositivo de intervención

En una primera etapa de aplicación, se implementó un taller de 20 horas distribuidas en cinco días consecutivos: los primeros días, se establecieron nociones básicas como: dignidad, inclusión, igualdad, equidad, diversidad, pluralidad; con las cuales se buscó sensibilizar sobre el reconocimiento del otro en su calidad de ser humano, así éstas se concatenaron con la identificación de herramientas socioemocionales y de comunicación que influyen en la forma en que se establecen las diferentes formas de establecer relaciones interpersonales.

Los días consecutivos se propició dentro del grupo de trabajo un proceso de reflexión en torno a los procesos relacionales de los que son partícipes, con ello se pretendió que se reconocieran las formas asertivas o negativas de interacción con otros sujetos en los diferentes espacios de convivencia, lo que permitió sensibilizar sobre la visibilización de la violencia, el afrontamiento y la transformación de los conflictos.

Amén de proporcionar algunas herramientas al grupo de participantes, se analizaron algunos conflictos que surgen en el contexto escolar, de tal forma que se identificaron aspectos que imposibilitaban la resolución o transformación de los conflictos cotidianos.

Los últimos días se discutió sobre los significados que se atribuyen a una comunidad, se partió de la proyección de una película titulada *El señor de las moscas*, homónima de la obra literaria escrita por William Golding. Los participantes cerraron con una discusión plenaria sobre los diferentes temas tratados, haciendo énfasis en aquello que consideraban debía ser modificado en el trato con los estudiantes, principalmente.

4.6.1 Actividades del dispositivo de intervención

- *Actividad 0 Creando nuestros acuerdos de convivencia*

Los acuerdos de convivencia es una actividad fundamental para promover una educación basada en la formación de sujetos responsables. Por ello, la elaboración de acuerdos comunes de convivencia permite a los participantes involucrarse en el proceso formativo de enseñanza y aprendizaje.

Trabajar esta actividad con agentes formadores, permite mostrar y reflexionar sobre la importancia de generar acuerdos y fomentar relaciones horizontales; con lo cual se evita la imposición de reglas y la permanencia de las relaciones verticales que promueven y sedimentan actitudes de violencia estructural enraizadas en el ámbito escolar.

La actividad se lleva a cabo colocando al centro del espacio una hoja de rotafolio, en la que se pondrá el título “Acuerdos de convivencia”. Se indica a los asistentes que pasen al frente y escriban aquellos acuerdos que consideran convenientes para las sesiones de trabajo. Asimismo, se indica que los acuerdos pueden ser modificados (eliminar, cambiar o ampliar) con base en las necesidades propias del grupo de trabajo y en las dinámicas propias del Curso-taller.

Los participantes, voluntariamente, escriben un listado. Al término, se pregunta a los asistentes si están de acuerdo con las propuestas o si es necesario consensuar alguna de ellas. Finalmente, se reitera el compromiso que cada uno de los participantes ha

asumido al estar de acuerdo, por lo que, será responsabilidad de cada uno el puntual seguimiento de dichos acuerdos.

- Actividad 1 *Barómetro de valores*

El “barómetro de los valores” se propone como una actividad propedéutica. Se utilizaron algunas afirmaciones morales relacionadas con: dignidad, inclusión, igualdad, diferencia y diversidad adaptadas al contexto escolar.

La actividad identifica algunos valores sociales que rigen a los DTI, asimismo los hace conscientes de las coincidencias y discrepancias entre pares, puntualizando a través de una argumentación las razones en las que “sostienen” sus valores.

La actividad inició con todos los integrantes en el centro del espacio de trabajo, se indicó que éste quedaba dividido en dos sesiones que determinaban su postura frente a la afirmación escuchada: lado derecho para la posición a favor, lado izquierdo para la posición en contra.

Posterior a cada afirmación, los participantes debían colocarse a la derecha o izquierda, según su propio criterio; una vez posicionados en uno u otro lado, en grupo, comentan los argumentos para defender la postura elegida. Posteriormente, se abrió el espacio para modificar la posición de alguno de los integrantes. La dinámica se repitió con cada uno de los enunciados emitidos por la moderadora, cada uno de los enunciados permitió que se intercambiaran comentarios y ejemplos del entorno escolar.

Ficha para moderar

- El respeto por uno mismo significa dignidad.
- Las diferencias son necesarias para formar grupos afines.
- Los hombres y las mujeres son iguales en todo.
- Elijo convivir con otros porque tienen interés por mí.
- La diversidad sólo es sexual.
- Las personas dignas no permiten humillaciones.
- La pertenencia a un grupo depende de que me tomen en cuenta.
- La igualdad y la equidad son exclusivas de las mujeres.
- Las personas eligen a sus amistades por las semejanzas.
- La distinción entre las personas significa diversidad.
- La paz es el valor más importante del ser humano.
- Todas las personas somos iguales.

Al cierre de la actividad, se presentó la realimentación sobre la técnica, los propósitos y las nociones morales que se diagnosticaron, con la finalidad de identificar y sensibilizar algunos de los prejuicios que permean en el contexto educativo.

- *Actividad 2 Dos minutos de felicidad¹*

La actividad de “Dos minutos de felicidad” se propuso para identificar el autoconocimiento y la autorregulación, se pretende que los participantes reconozcan y valoren aquello que les ha otorgado felicidad.

La actividad inicia con la siguiente consigna: en la libreta personal o en una hoja, escribirán durante dos minutos aquello que han vivido y les ha producido felicidad, podrán considerar personas, situaciones, actividades, cosas, etcétera. Se enfatiza que

¹ Adaptación de *La Zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestro y maestras de preescolar y primaria.* (1997) Amnistía Internacional. p.122

no se trata de una competencia sobre quién escribirá más, sino de elaborar un texto o lista completamente personal.

Al término de los dos minutos, los participantes dejan de escribir y se les solicita compartir algo de lo escrito sobre lo que les genera o les haya proporcionado felicidad. La participación es voluntaria y al término de éstas, se invita a que, de forma grupal, se identifiquen las coincidencias entre las participaciones. Al cierre, se les pide compartir cómo se sintieron con la actividad.

Los participantes se pondrán en contacto con sus emociones y empatizarán con las emociones de los demás.

- *Actividad 3 Recuperando un día de mi vida*

La actividad “Recuperando un día de mi vida” se propuso para identificar el autoconocimiento y la autorregulación de las emociones que experimentamos en un día de nuestra vida, se pretende que los participantes reconozcan e identifiquen cómo afrontaron las situaciones presentadas durante el transcurso del día elegido.

La actividad comienza con los participantes sentados formando un círculo, se pide a los asistentes que cierren los ojos y que recuerden un día en el que hayan pensado: “sólo me falta que...”, “es el peor día de mi vida porque...”. Al momento que eligen el día, también se pide que recuerden detalles como: las emociones y los sentimientos generados por las situaciones enfrentadas.

Mientras los participantes trabajan en sus recuerdos, en el centro se colocan globos de diferentes colores y tamaños y plumones de colores. Al término, se pide a los

asistentes que abran los ojos y con las emociones y sentimientos identificados, elijan los globos y plumones con los que podrán representar cada uno de éstos. Se otorga el tiempo necesario para que todos concluyan la actividad.

Al finalizar la materialización de las emociones y sentimientos, se pide a los participantes que recuerden la forma en la que afrontaron o no las situaciones experimentadas. Posteriormente, la ronda voluntaria de socialización. Para finalizar, los participantes decidirán qué harán con los globos (romperlos, desinflarlos, tirarlos, conservarlos).

El cierre de la actividad, con una plenaria, se comparten los objetivos y propósitos de la actividad, se enfatiza la relevancia en el manejo de las emociones para el afrontamiento de situaciones conflictivas, asimismo se reitera la importancia de reconocer las herramientas emocionales con las que contamos.

- Actividad 4 *El acróstico*²

La actividad de “El acróstico” se propuso como una actividad de cierre en el proceso de identificación de emociones, se pretendió que los participantes identifiquen y reconozcan las cualidades de otros participantes. Con ello, se genera una sensibilización frente a la diversidad y las diferencias, resaltando la importancia de éstas en la construcción de grupos de trabajo.

La actividad inicia con la explicación de qué es un acróstico³ y se muestra un ejemplo del ejercicio literario.

² *Ídem.* p. 51

Ejemplo de acróstico:

ACRÓSTICO AL ACRÓSTICO⁴

Francisco J. Briz Hidalgo

Aplícase a las
Composiciones poéticas,
Rimadas,
O de versos
Sueltos y de cualquier
Tamaño, en las que las letras
Iniciales, medias o finales de los versos
Componen una palabra
O una frase.

Posterior a la explicación y el ejemplo, se entregó a los participantes las hojas en las que escribirán un acróstico. La consigna es formar el nombre a través de un acróstico, con las características que reconozco de la persona que está a su derecha. Una vez terminado, los participantes elaboran el propio destacando las cualidades que identifican en sí mismos. La actividad continúa con la entrega del acróstico a la persona de la derecha y el cotejo de ambos acrósticos (el propio y el recibido).

Se finalizó con una plenaria en la que se socializaron los comentarios sobre la actividad. También, los asistentes compartieron cómo se sintieron al realizar los acrósticos y cómo al recibir la percepción de otro, respondiendo a preguntas como:

³ “Acróstico”: Dicho de una composición poética: constituida por versos cuyas letras iniciales, medias o finales forman un vocablo o frase. *Diccionario esencial de la lengua española*. (2006) España, Espasa-Calpe. p. 25

⁴ Recuperado de <http://www.juegosdepalabras.com/acrostico.htm>

¿coinciden o no las virtudes que tú identificas con las características que otros ven en ti?, ¿a qué crees que se deba?, ¿con base en qué elegiste las características de la otra persona?

La realimentación de las actividades 2, 3 y 4 se harán en conjunto, ya que el énfasis en estas actividades se encuentra en la herramientas emocionales, sociales y comunicativas, apoyadas en la capacidad de agencia que tenemos los sujetos; mismas que son fundamentales en el proceso social de conformación de grupos colaborativos de trabajo. Asimismo, se abre el espacio para la socialización y el intercambio de emociones, sensaciones y reflexiones, todas ellas necesarias e importantes en la propuesta de observar el mundo desde otra mirada.

- *Actividad 5 Transformando el conflicto*

La actividad “Transformando el conflicto” se propuso como un conjunto de herramientas que permite a los participantes identificar aspectos positivos y negativos relacionados con el afrontamiento de los conflictos en el ámbito escolar y personal, siendo relevante el análisis, la reflexión, el afrontamiento no violento y la transformación de los conflictos. Por lo que, se dividirá en tres etapas que se mencionan a continuación:

A) Los vagones del metro

La actividad “Los vagones del metro” se propuso para que los participantes reconocieran cuántos filtros somos capaces de colocarnos como seres humanos y cómo éstos determinan nuestra forma de ver el mundo y de establecer relaciones. También, se espera que se identifique cómo éstos influyen en la forma de afrontar conflictos.

La actividad inició con los asistentes en el centro del espacio de trabajo, la indicación consistió en emular un vagón del metro en “la hora pico”. Las siguientes indicaciones serán para crear tantos vagones como las afirmaciones lo requieran:

- Un vagón de mujeres y otro de hombres
- Un vagón para hombres altos y otro para mujeres altas
- Un vagón para mujeres y hombres de 30 a 40 años
- Un vagón para hombres y mujeres de piel blanca, otro para piel morena, otro para piel oscura
- Un vagón para los oriundos en la Ciudad de México
- Un vagón para mujeres y hombres solteros
- Un vagón para hombres y mujeres con hijos
- Un vagón para aquellos que practican deportes
- Un vagón para los que saben bailar
- Un vagón para los que fuman

- Un vagón por alcaldía de residencia

Al finalizar, la conformación de vagones del metro, los participantes compartieron comentarios respecto a la conformación de vagones, así como: ¿qué piensan sobre las clasificaciones y para qué sirven?, ¿qué clasificaciones faltaron?, ¿de cuántos vagones quedaron excluidos?, ¿cómo se sintieron al respecto?

B) Actuando el conflicto

La actividad “Actuando el conflicto” se propuso para que los asistentes identifiquen los posibles actores que participan de un conflicto. Se espera que reconozcan y reflexionen sobre las consecuencias que cada actor proporciona para la resolución, el afrontamiento o la transformación de los conflictos.

La actividad inició con la indicación a los participantes de formar tres equipos de trabajo. Una vez organizados, se indicó a los tres equipos que trabajarían con una

propuesta para la resolución de un conflicto. Ésta sería plasmada en un rotafolio con una breve explicación de la estrategia a utilizar. La actividad se desarrollaría con un tiempo estimado de 15 minutos. Posteriormente, en plenaria, los tres equipos expondrían los resultados obtenidos.

Una vez, dadas las indicaciones generales: un equipo, recibió la indicación de elaborar una propuesta de resolución de un conflicto de violencia física en un grupo de jóvenes dentro de la escuela. El equipo debería determinar las particularidades del conflicto y la solución al mismo. Reciben la indicación de tomar su material y comenzar a trabajar.

A otro equipo, se le pidió dirigirse al extremo opuesto del salón. Colocar el mobiliario, el material de trabajo y esperar las indicaciones del conflicto a trabajar. A este equipo, se le dio la indicación de simular un trabajo en equipo y omitir lo que pase dentro del espacio de trabajo.

Al tercer equipo, se le pidió que tome el material y salga del salón para recibir las indicaciones sobre el conflicto que trabajarán. Este equipo recibirá la consigna de confrontar y violentar al equipo que está trabajando con un conflicto real.

Se dejó un momento a los equipos solos para que el conflicto se desarrollara. La moderación regresó al espacio de trabajo solicitando las evidencias del trabajo en equipo. Evidentemente, la tarea del primer equipo no se concluyó y las de los otros dos sí. Se hace una simulación sobre una molestia y explicación a la falta de trabajo y compromiso por participantes. Se solicita la justificación de cada equipo.

Después de la justificación de lo ocurrido, se dieron a conocer las consignas recibidas en cada equipo. En plenaria, se espera que los participantes reconozcan y reflexionen sobre los diferentes actores, así como los factores individuales y colectivos que interfieren e influyen en las etapas de un conflicto (preconflicto, confrontación, crisis, resultado y posconflicto)

C) Trabajamos con el conflicto

La actividad “Trabajamos con el conflicto” se propuso para que los participantes conozcan y prueben algunas herramientas para el análisis, afrontamiento o posible transformación de los conflictos: primero, al reconocer las etapas de un conflicto: preconflicto, confrontación, crisis, resultado y posconflicto; segundo, al seleccionar alguna de las herramientas que permitan el análisis de un conflicto y su posible resultado.

La actividad inició con la conformación de equipos de 3 o 5 participantes. En cada equipo se comentaron conflictos escolares, posteriormente, se consensó sobre uno de los conflictos para trabajar con él. Una vez elegido el conflicto, los equipos recibieron propuestas de análisis, eligieron dos y realizaron el proceso correspondiente.

Herramientas para análisis para conflictos

(Adaptadas de Fisher, y otros, 2000)

- Línea del tiempo

La herramienta de análisis “Línea del tiempo” (Figura 2) pretende evidenciar las diferentes visiones que contiene la historia en un conflicto. Seleccionar los hechos o

eventos que se consideran importantes para cada una de las partes. Ésta, al inicio del proceso puede usarse con otras herramientas de análisis; en un segundo momento, sirve para elaborar una estrategia, o bien, para identificar el desacuerdo de las partes en la secuencia de los acontecimientos de la historia.

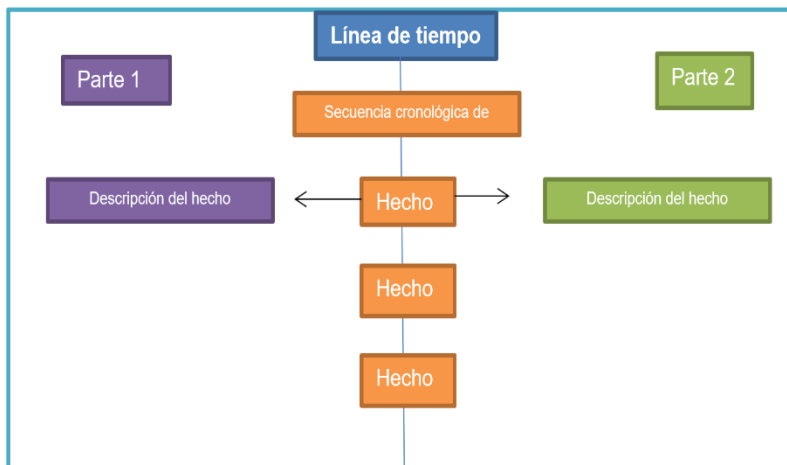


Figura 2. *Línea de tiempo*. Adaptado de Fisher (2000) pág. 21

- Mapeo del conflicto

La herramienta del Mapeo del conflicto (Figura 3) muestra las relaciones existentes entre las partes en conflicto. Pretende una mejor comprensión de la situación, así como la identificación de las relaciones de poder entre los diferentes actores, las alianzas o aliados potenciales. Permite identificar las posibilidades para la intervención y la evaluación sobre lo ya hecho. Dicha herramienta, puede utilizarse en cualquier parte del proceso, al inicio, junto con otras herramientas; posterior, para establecer estrategias de intervención o evaluación.

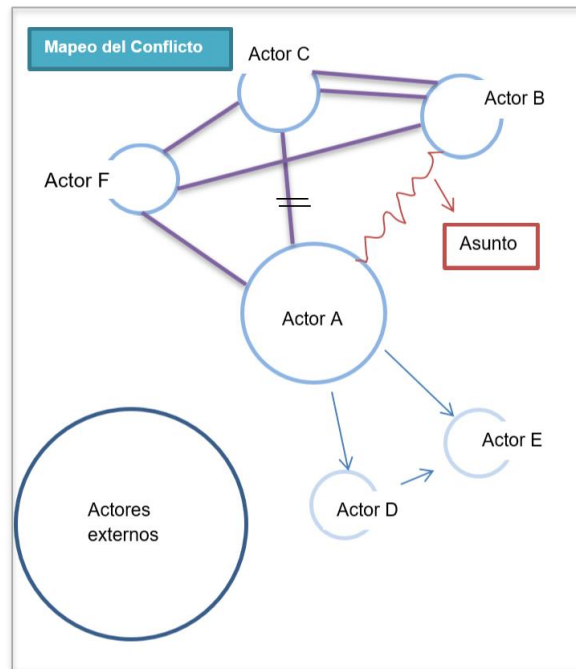


Figura 3. *Mapeo del Conflicto*. Adaptado de Fisher (2000) pág. 23

- El triángulo ACC

La herramienta de análisis “El triángulo ACC” (Figura 4) permite el análisis de los factores relacionados con: Actitudes, Comportamientos y Contexto, en cada una de las partes. Pretende la identificación de cada uno de los tres factores, la correlación de éstos y influencia en las necesidades y errores de cada una de las partes. Un aspecto importante es la identificación del punto de partida y posible intervención desde éste; así como los factores que pueden ser enfrentados con una intervención.

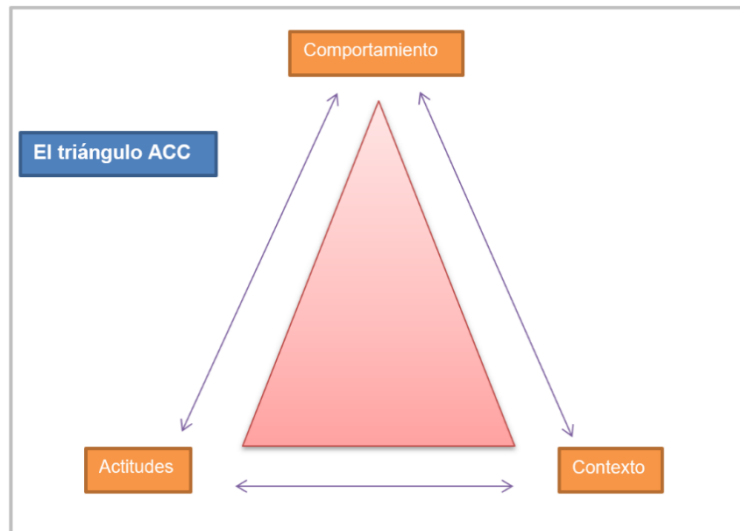


Figura 4. *El Triángulo ACC*. Adaptado de Fisher (2000) pág. 27

- La cebolla

La herramienta de “La cebolla” (Figura 5) permite saber qué opinan las diferentes partes acerca del mismo conflicto. Pretende identificar la posición, los intereses y las necesidades de cada una de las partes en conflicto, así como un posible punto de acuerdo. Es una herramienta de análisis que se puede utilizar para identificar las dinámicas dentro de una situación de conflicto. Con ello, se puede preparar el diálogo, o bien, el proceso de mediación.

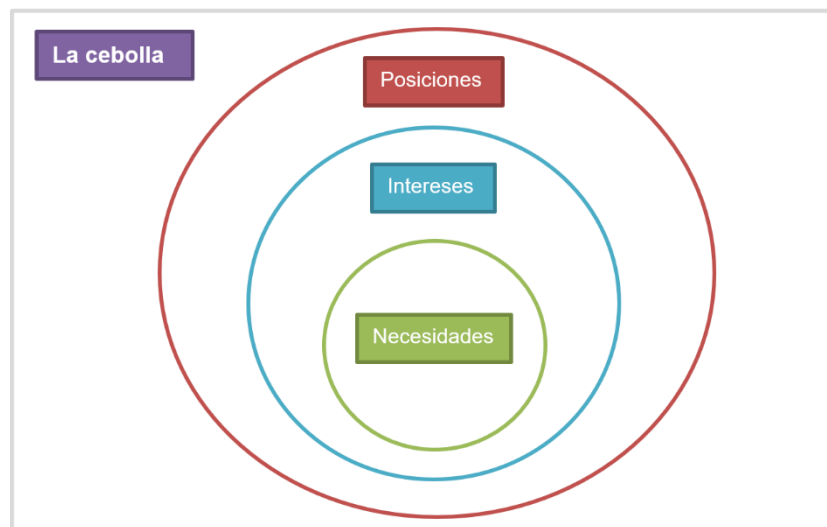


Figura 5. *La cebolla*. Adaptado de Fisher (2000) pág. 28

- El árbol del conflicto

La herramienta de “El árbol del conflicto” (Figura 6) es una herramienta que utiliza la representación gráfica de un árbol para seleccionar aspectos clave de los conflictos. Se propone para: promover la discusión sobre las causas y los efectos; identificar el problema central y; la toma de decisiones sobre prioridades para el afrontamiento de los conflictos.

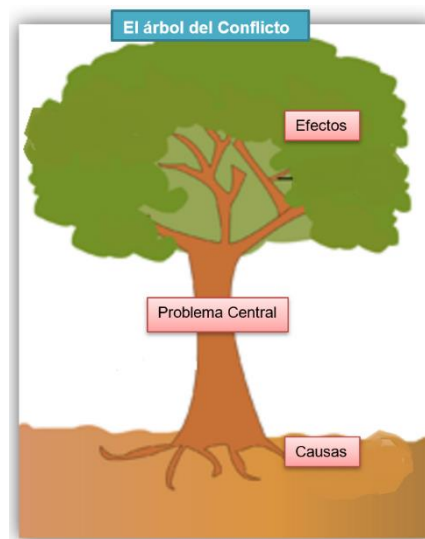


Figura 6. *El árbol del conflicto*. Adaptado de Fisher (2000) pág. 30

- Análisis del campo de fuerza

La herramienta de “El análisis del campo de fuerza” (Figura 7) sirve para evidenciar tanto las fuerzas positivas como las negativas en un conflicto. Al identificar las fuerzas contrarias entre las partes en conflicto, se pueden evaluar y determinar aquellas fuerzas positivas que permitan planificar una estrategia para apoyar el cambio o la transformación del conflicto.

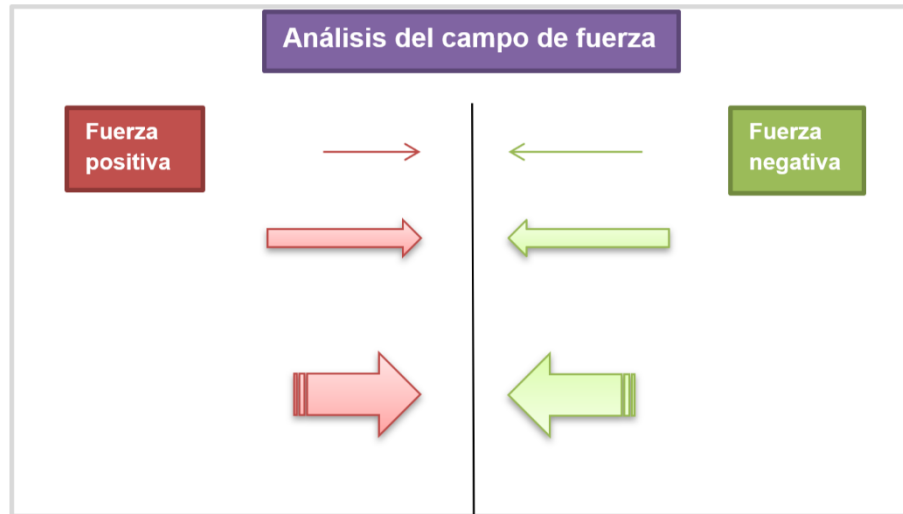


Figura 7. Análisis del campo de fuerza. Adaptado de Fisher (2000) pág. 31

- Pilares

La herramienta de los “Pilares” (Figura 8) es ilustrativa de las fuerzas que contienen una situación de inestabilidad. Se propone para identificar la estructura que sostiene los factores de una situación no deseada, amén de transformarlos en fuerzas positivas. Básicamente, se utiliza para identificar las fuerzas que mantienen una situación inestable o adherida a alguna injusticia estructural.

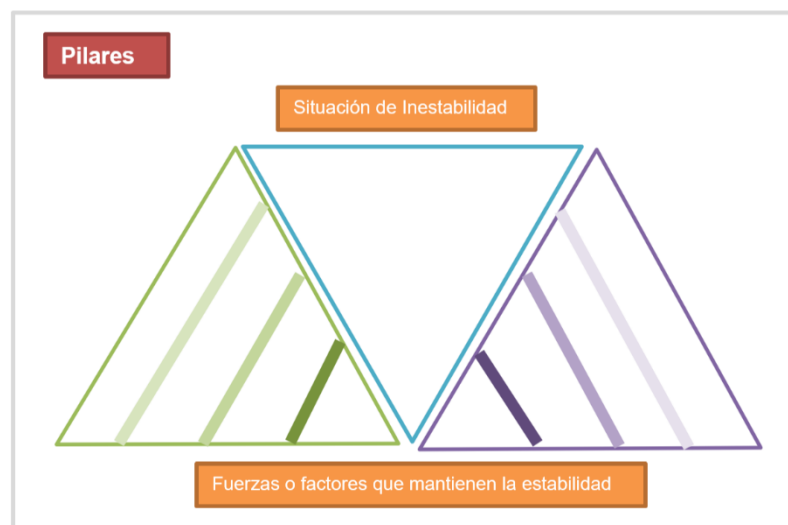


Figura 8. Pilares. Adaptado de Fisher (2000) pág. 32

- La pirámide

La herramienta de “La pirámide” (Figura 9) muestra los diferentes niveles involucrados en un conflicto. Pretende identificar los líderes en cada nivel; así como, el de mayor influencia en los otros. Así, es posible evaluar qué tipo de acciones son apropiadas y los vínculos o alianzas potenciales en cada uno de los niveles. Se puede utilizar para analizar una situación que incluye a varios actores.

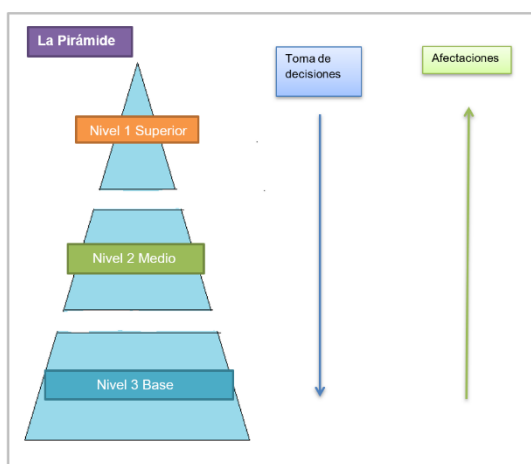


Figura 9. *La pirámide*. Adaptado de Fisher (2000) pág. 34

Al finalizar la actividad, los equipos exponen las herramientas utilizadas y justifican la elección. Las herramientas propuestas podrán ser utilizadas en el análisis de uno o más conflictos. El cierre está dado por la realimentación relacionada con la importancia en el manejo de las emociones, de las habilidades sociales y de comunicación; así como, la relevancia de la agencia, de la pluralidad y de la diferencia en la transformación no violenta de los conflictos. Asimismo, con ello se establecen las bases para la conformación de grupos de trabajo colaborativos.

- Actividad 6 “El señor de las moscas”

La actividad corresponde a la proyección de la película denominada “El señor de las moscas” (Brook, 1963), homónima de la obra literaria escrita por William Golding. Se propuso para que los participantes hicieran el proceso de transición al identificar los elementos conceptuales revisados y señalarán algunas características en la conformación de una comunidad.

La actividad inició con los objetivos acerca de la proyección de la película. Los participantes debían atender a los conceptos trabajados, así como identificar cuáles son los elementos representativos de los tipos de comunidad que en la película se muestran.

Al finalizar la proyección, en plenaria, se socializaron los elementos solicitados y en un rotafolio se compartirán las características de comunidad.

- Actividad 7 La isla desierta

La actividad de “La isla desierta” se propuso como una actividad complementaria y vivencial a la película “El señor de las moscas” (Actividad 6). Se pretendió que los participantes experimenten la importancia de establecer acuerdos basados en la empatía, la tolerancia, la comprensión, la toma de decisiones, la solidaridad al promover la convivencia en el marco de la Cultura de paz.

La actividad inició con el planteamiento de un contexto hipotético: son un grupo de personas que naufragaron y llegaron a una isla. Lo primero fue acordar y redactar las

reglas de convivencia que organicen a su comunidad, asimismo propondrán un proyecto (cultural, social, educativo, entre otros) en conjunto.

Enseguida, cada participante recibió un sobre con: las características de la persona que serán, por ejemplo: mujer indígena embarazada, adulto mayor ciego, niño afrodescendiente, joven homosexual, entre otros. Al compartir cada uno la tarjeta que recibió, la comunidad deberá efectuar las modificaciones o no al proyecto propuesto, mismas que deberán apegarse a los principios de dignidad, igualdad, equidad y solidaridad.

Los equipos, en plenaria, compartirán: la experiencia en la conformación de su comunidad, la propuesta del proyecto y cómo se modificó o no al establecer los roles proporcionados en las tarjetas.

El cierre de las actividades se dio con una propuesta de proyecto colectivo emanado de la actividad anterior, en plenaria, los participantes definirán las características, la organización y el posible cronograma de ejecución.

4.7 Evaluación del dispositivo de intervención

El dispositivo de intervención puesto en marcha permitió identificar diferentes aspectos que resultaron interesantes y relevantes para los fines propuestos. Primero, la necesidad docente de atención institucional en términos de formación y capacitación impidió que se generaran propuestas de trabajo colaborativo entre los participantes, consecuencia de la falta de tiempo durante el proceso de intervención con el grupo docente.

Cabe señalar, que los participantes al inicio del Curso-Taller mostraron expectativas relacionadas con los Derechos humanos y, una curiosidad sobre el enfoque de la Cultura de paz. Mismas que, conceptual, vivencial y reflexivamente fueron abordadas, teniendo como resultado la problematización de algunas prácticas cotidianas en los diferentes espacios de interrelación.

Durante el proceso de intervención se señaló la importancia de la experiencia personal como parte de la formación docente; al mismo tiempo, que la práctica docente forma parte fundamental del proceso relacional dentro del contexto educativo. Así lo anterior se interrelaciona con los elementos formativos y profesionales que fortalecen y validan a la institución educativa. De lo contrario “el debilitamiento de las instituciones afecta (...) de manera significativa las prácticas profesionales y de formación de los maestros” (Navia, 2006, pág. 67).

La experiencia y la práctica docentes convergen en un binomio dinámico al referirse a las relaciones interpersonales laborales, institucionales y formativas que pueden fortalecer o fragmentar a la comunidad educativa.

Al problematizar las relaciones interpersonales, los sujetos-docentes filtramos tanto la experiencia como la práctica a través de las percepciones personal y social con las que observamos el entorno. Observar y participar en la transformación de prácticas anquilosadas dentro del contexto educativo, corresponde al propósito de reconstruir el tejido social educativo.

Reconstruir la comunidad educativa tiene su fundamento en que una vez lo fue. A través de la intervención en una parte de la comunidad docente, surge la duda: ¿por qué dejó de ser? Un factor importante fue la comunicación entre los sujetos. En

algunos casos, los mensajes de carácter laboral se trasladaron al terreno de lo personal, con ello, se involucraron sentimientos, emociones y sensaciones que muchas veces no estaban relacionados con la intención y el contenido del mensaje en sí mismo.

Justo, la intervención buscó que los participantes se pusieran en contacto con sus emociones y, de forma consciente, entraran en contacto con la empatía, la mediación, la escucha activa y, sobre todo, reconocer que el otro es un ser humano. En esa medida, comprender al otro depende de mi capacidad de comprender la multifactorialidad que rodea y determina al otro.

La gran interrogante fue: ¿cómo le hago, sí el otro no quiere modificar sus actitudes? Una respuesta puede ser que el otro deberá darse cuenta por sí mismo, así como en algún momento yo me di cuenta. No depende de mí hacer que modifique, por el contrario, sólo se puede hacer una invitación a observarse.

“La solidaridad en la Cultura de paz” permitió que los participantes asumieran una actitud de disponibilidad frente a la experiencia, la problematización y la inquietud de transformar algunas prácticas recurrentes, principalmente en la búsqueda del buen trato y de la generación de ambientes colaborativos en el contexto educativo.

Cabe señalar, que uno de los propósitos planteados era la generación de un proyecto común que permitiera medir la incidencia de la intervención; sin embargo, fue difícil llegar a este punto. Por un lado, el tiempo fue insuficiente, pues cada una de las nociones éticas: dignidad, inclusión-exclusión, igualdad, diferencia y diversidad en el contexto educativo, causó interés en la problematización y, a la vez, generaron algunas propuestas de modificación. Por otro lado, reconstruir la comunidad educativa a través

de la formación y la investigación docentes desde la práctica educativa y la experiencia personal, pedagógica o didáctica depende de la práctica constante y de idear nuevos procesos relacionales personales y sociales.

Después de los resultados obtenidos en el proceso de diagnóstico en el plantel he elegido y una vez implementado el proceso de dispositivo de intervención, los docentes participaron a partir del interés institucional y personal formativo y auto formativo en el que experimentaron diferentes estrategias que les permitieron identificar algunos aspectos relacionados con la violencia que se ejerce directamente dentro de las aulas

Se pretendió generar con el dispositivo de intervención nuevos procesos relacionales personales y sociales con base en la construcción de una comunidad educativa, basada en la Cultura de paz y en la identificación de los Derechos Humanos de los y las jóvenes. Asimismo, la intervención permitió a los docentes identificar algunos instrumentos y algunas herramientas que les permitan acercarse de diferente forma a la confrontación, la resolución y posible transformación de los conflictos de forma no violenta dentro de los centros educativos.

Los docentes involucrados experimentaron herramientas sociales, emocionales y comunicativas para afrontar diferentes momentos de la vida cotidiana entre pares, con los estudiantes, con las autoridades y con otros actores dentro de la comunidad educativa. Todo esto con el afán de que los diferentes actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las jóvenes que cursan los estudios de nivel media superior pueda construir de una forma integral una comunidad educativa participativa.

Así, la base de las propuestas que surgen a partir de la implementación de las diferentes actividades experimentadas en el Taller de La Solidaridad en la Cultura de paz, fueron la reflexión y la socialización, así como el intercambio de diferentes posturas dentro del espacio académico y educativo. Este proceso debió aterrizar en uno en un proyecto donde los participantes llevaran a cabo una intervención propia dentro de la Comunidad. Sin embargo, los tiempos y las inquietudes de los participantes no permitieron que se concretará esta propuesta de modelo de intervención creado para las necesidades del plantel en el que se estaba implementando el Taller.

Con lo cual, se abre una nueva oportunidad y a la vez generar espacios donde los DTI tanto los participantes como los interesados comiencen a proponer otras formas de interrelación tanto personal, laboral como formativas. De tal forma que, los docentes que nos interesamos en las relaciones de convivencia dentro de los espacios educativos podamos generar nuevas dinámicas de convivencia y, al mismo tiempo, generar líneas de investigación educativa que propongan e implementen algunas acciones considerando los diferentes contextos a los que nos enfrentamos cotidianamente, con ello generar estrategias que permitan la reconstrucción del tejido educativo dentro de los planteles del IEMS.

Un aspecto fundamental en las relaciones de convivencia y posible reconstrucción de la comunidad educativa del IEMS, es la detección de los patrones de violencia presentes en las relaciones interpersonales docentes.

Resulta importante destacar que la mayor parte de los involucrados dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en los centros educativos no estamos sensibilizados ni plena conciencia de los diferentes patrones de violencia que se reproducen de forma cotidiana en los diferentes espacios de relaciones interpersonales que se establecen dentro de los espacios educativos. Por ello, una de las finalidades del proceso de intervención fue detectar los patrones de violencia más recurrentes dentro de la vida académica cotidiana. A la vez, que se buscó la visibilización, la sensibilización y la intervención desde la perspectiva de género y los Derechos Humanos, amén de erradicarlos.

La finalidad se cimentó en la vivencia de algunos de estos patrones de violencia ejercidos desde las relaciones jerárquicas, las visiones adultocéntrica y patriarcales, desde donde la sociedad ha enraizado violencias estructurales que trascienden a las paredes escolares. Sin embargo, la visibilización, la experiencia, la sensibilización y la búsqueda de nuevas formas relaciones permiten la modificación de prácticas tóxicas.

Justo son las prácticas, dada su característica de repetición, las que deben ser cuestionadas, analizadas y reflexionadas para propiciar cambios actitudinales y por tanto estructurales. Reitero la intención sobre la vivencia, ya que los participantes experimentaron algunas de las prácticas nocivas y con ello, la cimentación de patrones de conducta violentos que son limitativos por su carácter impositivo y. que, a la vez, generar otros espacios de mayor violencia.

A través de ejemplos y vivencias en el taller, los participantes pudieron identificar y establecer algunos espacios en los que el diálogo y el análisis son las vías adecuadas

para visibilizar e intercambiar algunos puntos de vista que permitan a los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje evitar estos patrones de violencia, que no sólo se llevan a cabo dentro de espacio áulico sino que también son recurrentes en los espacios abiertos, ya sea entre docentes, con estudiantes, con autoridades e incluso con padres y madres de familia.

Cabe destacar que, las prácticas difícilmente se pueden identificar como nocivas, sino hasta el momento en el que se exhiben y mediante un análisis se puede reflexionar sobre el impacto que producen sobre el sujeto que las recibe. Asimismo, no deben observarse aisladamente del contexto del sujeto, ya que éste también es fundamental para saber la forma en la que dichas prácticas están enraizadas, por lo que, modificar una práctica es multifactorial, pero lo más importante es considerar que el sujeto asume la decisión a través de la conciencia de modificar o continuar con el mismo actuar. La diferencia radicará en la conciencia del sujeto, y por ende, será éste quien determine si continua con acciones que violentan.

La propia conciencia, tanto del contexto como de la historia de vida, permite modificar aquellas acciones que no son las más adecuadas para establecer relaciones interpersonales sanas; por ejemplo, entre docentes las omisiones de algunas emociones, de los contextos y de los intereses personales han propiciado relaciones interpersonales ríspidas que sólo se enfocan, en el mejor de los casos, en el proceso formativo que tenemos como actividad laboral y no en las relaciones humanas dentro del espacio educativos.

Así, la historia de vida agrega circunstancias que nos permiten o no relacionarnos de una u otra forma en los diferentes espacios en los que se establecen relaciones interpersonales. Un ejemplo, está en las circunstancias en las que ingresamos al campo docente, siendo éstas las óptimas o no como parte de una elección del proyecto de vida; lo cual, dificulta la forma en la que establecemos las relaciones con los diferentes actores del centro educativo.

Por último, la capacitación y la formación son indispensables para el buen actuar de los docentes sobre todo en áreas relacionadas con el quehacer cotidiano; en este sentido hago referencia a las formas con las que afrontamos los conflictos cotidianos entre los diferentes actores que conformamos a la institución. Dentro del centro educativo en el que se realizó la propuesta de intervención, se identificó la falta de pericia en el afrontamiento y en la resolución de los conflictos, lo cual ha traído en consecuencia, la escalada de los conflictos hasta llegar a problemas que impiden la colaboración o participación de algunos de los integrantes de la comunidad educativa conformada en el plantel en el que se realizó la intervención.

CAPÍTULO V EXPERIENCIA

Cada uno de los momentos que componen la experiencia transitada para la elaboración de esta tesis, han sido significativos en diferentes grados y dimensiones. En primer lugar, la formación académica mediante el programa de posgrado me ayudo en la develación de conceptos y significantes del mundo y su complejidad, así como la relación con la vida escolar. Al identificar que los espacios escolares son los lugares donde los sujetos, a través de formas relacionales, estructurales o institucionales, reproducen y normalizan acciones que omiten recurrentemente las expresiones de violencia.

Como parte del ámbito profesional y relacionado con el de formación, abrir las posibilidades que se tienen en los espacios educativos para la intervención y el desarrollo de una forma diferente de educar en, para y desde los Derechos humanos, con la finalidad de fomentar una educación basada en la Cultura de paz. Con ello, la posibilidad de una forma diferente de establecer relaciones interpersonales con los diferentes actores que conforman la comunidad educativa.

Así, en las áreas académica y profesional la experiencia resultó importante en la medida que adquirí conocimientos y aprendí de los que participamos hasta el final y de los que por diversos motivos decidieron no continuar. Al inicio del proceso, mi forma de ver el mundo docente y ejercer una profesión entró en crisis, a la par que mi ser emotivo también se vio trastocado.

En el ámbito personal, considero el más complejo, se alteró la forma en la que observo el mundo del que soy partícipe. Al identificar, reflexionar y concienciar sobre la violencia

tanto en sus formas de expresión como en las estructuras que la componen. Haciendo que seamos sujetos susceptibles de recibir y ejercer la violencia en los diferentes espacios de interacción.

Las vivencias generadas me permitieron experimentar y racionalizar aspectos familiares, formativos, sociales, culturales, laborales e institucionales que bien o mal habían cimentado una forma de ser y de ejercer una profesión, incluyendo aquellas formas en las que se violentan los derechos de otros. También me permitió reconocer los errores recurrentes en el proceso de afrontamiento de conflictos y concienciar que éstos son una ventada de oportunidad con la capacidad de la transformación.

El mayor reto fue el metodológico al afrontar este proceso desde el planteamiento de una problemática derivada de la práctica académica cotidiana, trabajar con ella e intervenir para modificarla. Al tratar de identificar aquello que tenía una posibilidad en la intervención, aquello que me permitiera cuestionar, reflexionar e incidir en las prácticas relacionales, puestas bajo una “lupa” donde la participación y la observación son fundamentales para el desarrollo de un proceso como las relaciones humanas.

5.1 El espiral de las relaciones interpersonales

Desde las diferentes connotaciones que puede tener un espiral comenzó la reflexión sobre mi ejercicio docente. Mediante una fuerza centrípeta, cada una de las curvas se acercaba hacia el reconocimiento de algunos aciertos, tanto en el trato, desarrollo y fortalecimiento de herramientas de las y los estudiantes inscritos en los diferentes semestres y cursos que he tenido registrados. Así, decidí cambiar el sentido de la

energía y explorar desde la visión centrifuga, al separar cada uno de los actores dentro del espacio escolar, logré identificar la problemática relacional entre la plantilla docente.

Por lo tanto, cuestioné, reflexioné y valoré la posibilidad de intervenir mediante una propuesta que permitiera mejorar las relaciones interpersonales de los docentes en pro del crecimiento institucional. A la par, descubrí que éste ha sido un interés personal que he compartido con otros DTI del plantel donde laboro.

Para ello, recurrí a mi experiencia como integrante del colectivo docente del Plantel Tláhuac del IEMS para plantear una posible propuesta de intervención, ya que en diferentes situaciones y circunstancias he recibido y he sido testigo de diferentes formas relacionales basadas en la violencia.

Una curva de la espiral se dio a través de observación y la definición de la problemática. Continué con la identificación de mi forma de actuar en ambas posiciones con el acompañamiento del programa de posgrado donde afronté las emociones, la vivencia, los conocimientos y llegué a algunas conclusiones. Por tanto, quise que los colegas tuvieran una experiencia semejante que nos ayudara en el proceso de sensibilización y crecimiento personal, académico e institucional. Finalmente, el dispositivo de intervención abrió el espacio institucional que, en una medida, requeríamos los docentes y ahora el reto está en que se sumen más DTI y podamos dar un giro institucional.

En el camino, llegue a otra curva que requería de cierta objetividad. El proceso de diagnóstico había comenzado y el seguimiento daría la definición de la problemática. El encuentro y reencuentro con mis colegas, fue interesante. Escucharlos, observarlos e

intercambiar miradas, propuestas, inquietudes, inconformidades me llevaron a trazar las siguientes curvas. De pronto, el movimiento en espiral fue vertiginoso y con cada vuelta el círculo era cada vez más cerrado.

Traté de que se detuviera un poco y así fue como llegué a la propuesta de una posible intervención. El camino estaba trazado y lo importante era andarlo. Me coloqué de nuevo en el espiral y avancé. El dispositivo de intervención llegó a implementación. Me permitió sensibilizar a los participantes acerca de los pre-juicios que, de forma inconsciente o bien basados en la violencia cultural naturalizada, tienen los sujetos. Por lo que, la visibilización de aspectos culturales y estructurales como elementos determinantes y los filtros de realidad con los que afrontamos cada uno de los espacios de interacción de los que somos partícipes día a día. Finalmente, la modificación de prácticas relacionales resulta de la problematización del entorno y de las actitudes, de las acciones y formas de pensar.

Varias curvas transitamos en conjunto. Justo la dificultad se hace presente en el momento en que sólo uno de los actores tiene la disposición y se encuentra frente a otro sujeto que no tiene ni la disposición ni la intención, entonces el proceso relacional puede o no tener posibilidades de reconfigurarse. Para algunos, la espiral aquí terminó. Para otros, se concluyó que la transformación de las formas relacionales es una deconstrucción, construcción y reconstrucción del sujeto en, con, frente y para el entorno, regularmente en presencia de otro sujeto.

La espiral continuó, para los participantes, se propuso que iniciaran su propia espiral y se permitieran experimentar otras formas de convivencia. Para mí, otra curva me

alcanzó y comenzó la reflexión sobre los alcances obtenidos. Resultó, en primera impresión, un tanto frustrante que el tiempo no fuera el suficiente, dicho factor jugó en contra. Sin embargo, al revisar cada una de las curvas y el camino recorrido el resultado es alentador, ya que, la intervención fue positiva y hay posibilidades de que se replique y cada vez tenga mayores posibilidades de cobertura institucional.

Aquí, se sigue la espiral y con la connotación que la naturaleza le confiere, lo mismo es inicio como el fin, lo mismo marca un crecimiento ascendente o descendente. Así, como una espiral, esta experiencia académica, profesional y personal me ha permitido desarrollar, extender, rotar y progresar hacia la posible transformación de nuestro entorno en la medida que podamos incidir en él y en los sujetos con los que compartimos tal. En conclusión, la mirada de los Derechos humanos y la Cultura de paz son una forma de vida que necesita la sociedad deshumanizada en la que sobrevivimos día a día, observar, reflexionar y actuar son necesarios para transformar vidas y entornos tanto escolares como sociales.

CAPÍTULO VI REFLEXIONES FINALES

Hacia la construcción de una comunidad participativa en el IEMS es una propuesta para el diagnóstico, el análisis y la posible intervención para el afrontamiento y transformación de los conflictos derivados de las relaciones interpersonales cotidianas entre el personal docente, dentro del plantel Tláhuac del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México. Los conflictos dentro del plantel de intervención han sido el motivo de ruptura en los diferentes niveles relacionales que se establecen entre los actores partícipes del fenómeno educativo.

La tesis expuso, a través de la experiencia, una preocupación por las relaciones interpersonales derivadas de la comunidad educativa de la que formo parte; pretendió explorar las posibilidades presentes para la construcción, desde la deconstrucción y la reconstrucción, de la comunidad educativa del plantel. Para ello, la investigación-acción fue la guía medular de esta tesis, al sistematizar la observación, la experiencia personal, profesional y laboral, desde la perspectiva de los Derechos humanos en pro de una Cultura de paz en el centro educativo de intervención.

Al inicio de *Hacia la construcción de una comunidad participativa en el IEMS* se exhibieron algunos aspectos de la complejidad relacional que representa el constructo social denominado escuela. Lugar en que los sujetos aprendemos y aprehendemos competencias comunicativas, sociales, emocionales, culturales y políticas que decantan en acciones y actitudes frente a la vida y a la forma en que los sujetos nos interrelacionamos en un espacio determinado.

Al transitar por la metodología de la investigación-acción y ésta en combinación con el contexto educativo, se observó como una problemática tiene múltiples formas de ser abordada. Primero, al definir el problema también se definió la forma de confrontarlo, tomando en cuenta que los principales actores forman parte al deconstruir y reconstruir a la institución educativa desde la propia comunidad docente, primordial foco de atención para esta tesis.

Justo al iniciar con el diagnóstico, la percepción de algunos docentes permitió confrontar una problemática identificaba personalmente con lo que otros sujetos de la misma comunidad percibían. Simultáneamente, se identificaron los factores contextuales individuales, sociales, culturales, entre otros, que colocaron en relieve las diferentes tensiones que surgen entre las y los participantes de una comunidad educativa. Por ello, un factor a definir fue la importancia de las competencias adquiridas en la experiencia personal, educativa, profesional o laboral, mismas que cada sujeto utiliza para sobrevivir ante las adversidades que puede representar el ambiente escolar.

En el IEMS, la comunidad docente ha mostrado un deterioro en las relaciones interpersonales tanto profesionales como personales. En el campo profesional, la disposición para reconstruir las relaciones ha quedado subordinada al campo personal, al diluir la línea de lo profesional frente a lo personal y permitir que en el centro educativo se transiten senderos basados en la desconfianza, el resentimiento, la frustración o el enojo por mencionar algunos.

De las relaciones fracturadas se han derivado otras acciones que han influido en el proceso de crecimiento profesional e institucional. Así, una de las necesidades plasmadas es la construcción de una comunidad participativa que refleje la satisfacción y crecimiento personal y profesional al considerar a la docencia como una forma de vida; así, como los propósitos y metas institucionales que influyen en la calidad de la intervención educativa y social que tiene el IEMS en la Ciudad de México.

De los sujetos y su complejidad se derivan múltiples interacciones y cada una de ellas genera una forma diferente en la intervención. Esta tesis, se propuso la atención al docente desde las habilidades psicosociales y comunicativas, amén de identificar y fortalecer las herramientas que podemos utilizar desde la docencia. Tomando en conciencia que la complejidad de la enseñanza radica en la multiplicidad de acciones y significantes, relacionados con un contexto tanto personal como institucional que influyen en el acto de la formación escolar. Por ello, un sujeto al decidir ejercer la docencia también asume que la formación, la capacitación y la actualización son continuas, tanto en áreas disciplinares como en la psicosociales y pedagógicas.

En el IEMS desde el año de creación y hasta el momento en que se realiza este documento, no se ha llevado a cabo un proceso de diagnóstico que permita identificar las necesidades reales ni en la formación ni en la capacitación para el personal docente; por el contrario, la gama ofertada por el instituto, carece de un programa o de propósitos institucionales que permitan la certeza docente y un rumbo educativo acorde a las demandas sociales y culturales del entorno al que se enfrenta la juventud actual. Algunas de las propuestas remediales se presentan como aparentes formas de

atención a situaciones que violentan las relaciones interpersonales entre los diferentes sectores que articulamos a la comunidad educativa. Pese a esto, se pretendió encontrar el recoveco que posibilitara la intervención y diera el primer paso para la deconstrucción de las relaciones interpersonales que dañan a los sujetos inmersos en el proceso educativo.

La presente tesis tuvo en principio la finalidad de explicarme y comprender qué es lo que ha pasado, porqué nos desmoronamos como una comunidad académica. Asimismo, intentar revertir las acciones que me eran visibles al momento de plantear la problemática inicial. Desconocía el puerto al que llegaría y el tipo de embarcación. Ahora sé, que no sólo tengo una meta y un medio para llegar, sino que el propósito es más claro y se han disipado muchas dudas e inquietudes que tenía.

La idea de revitalizar la comunidad académica parte de multiplicar las experiencias gratificantes. Para ello, es necesario que las y los docentes participen de forma activa con sus propuestas de actividades y estrategias de intervención, asimismo que puedan contagiar a otros. De este modo se espera que de forma progresiva se adhieran más integrantes y la construcción de una comunidad docente participativa sea un hecho.

Asimismo se requiere que, la autoridad escolar también se encargue de realizar de forma seria, sistematizada y con la participación de la comunidad educativa, los diagnósticos correspondientes, en los que se reflejen las necesidades y las propuestas de en pro de la construcción de una educación media superior que responda a los retos sociales y culturales que predominan en la sociedad.

El docente requiere dejar de ser el ejecutor de planes y programas de estudio, modificados desde reformas educativas que atienden a propósitos particulares de un sector económico, distantes de las necesidades sociales que demandan los jóvenes que cursan el nivel bachillerato. Con lo anterior, se pretende que sean las y los docentes, desde la investigación educativa, planteen, promuevan, indaguen, reflexionen, propongan y modifiquen el sentido de la educación en pro de la emancipación de la juventud.

Dicho escenario sólo es posible si las y los académicos nos volteamos a ver como sujetos con posibilidades de contribuir en el desarrollo de la una comunidad docentes y dejamos de vernos como el “enemigo a vencer”. Para ello, es necesario que cada uno de nosotros ponga atención de sí mismo, es decir cada uno deberá considerarse a través de la persona que es, con intereses, historias y experiencias propias, simultáneamente, debemos asumir la responsabilidad de afrontar nuestras fortalezas, carencias y acciones. Reconocernos como sujetos que no sólo cumplimos un rol social: docentes.

Como parte del reconocimiento también están implícitas nuestras formas relacionales en cada uno de los espacios de interacción de los que somos partícipes. Los espacios en los que nos desenvolvemos, las personas con las que coincidimos y los propósitos que nos unen, determinan la convivencia. Si nos referimos a la escuela, las relaciones interpersonales que se desarrollan son de tipos diversos, desde la áulica hasta la personal.

En el IEMS, como docentes establecemos relaciones con todos los actores del entorno educativo (pares, estudiantes, autoridades, madres y padres de familia, personal de apoyo -secretarial, vigilancia, intendencia-), con cada uno de formas diferentes, haciendo converger empatías, caracteres, necesidades, intereses, entre otros; sin embargo, la importancia debería radicar en el respeto y reconocimiento del otro a partir de sus diferencias. Elementos que están en proceso de diluirse debido a la omisión y la falta de pericia en el afrontamiento y resolución de los conflictos, así como en el desconocimiento de la diversidad presente en el plantel.

Este punto, me lleva a la reflexión sobre qué y cómo participamos e influimos, como docentes a través de la educación. Somos nosotras y nosotros elementos claves dentro de la sociedad que deconstruimos y reconstruimos, desde el espacio escolar hacia la intervención en la sociedad circundante; recordemos que no sólo impartimos conocimientos disciplinares, también enseñamos como convivir, interactuar, negociar, proponer, participar, entre otros.

La propuesta de *Hacia la construcción de una comunidad participativa en el IEMS* busca que la comunidad educativa tome conciencia de la heterogeneidad de los sujetos que la conformamos; asimismo, la comunidad docente tendrá que asumir: el reconocimiento de las diferentes dimensiones de la práctica docente, la responsabilidad e influencia social de la educación y la formación, la promoción, difusión y respeto a los Derechos humanos.

Así, *Hacia la construcción de una comunidad participativa en el IEMS* invita a que seamos conscientes de que la formación docente está atravesada por una serie de

interrelaciones que dependen de la subjetividad, así como del reconocimiento bilateral sujeto-institución y permeados por un juego de poder. Sin embargo, con un poco de disposición de los diferentes actores podríamos avanzar en pro de una institución que sea capaz de promover una educación media superior que responda a las necesidades de la juventud y que fortalezca, personal, laboral y profesionalmente, a las y los docentes que constituimos al IEMS.

Con esto, considero que *Hacia la construcción de una comunidad participativa en el IEMS* es una propuesta que puede ser tomada y adecuada por cualquier plantel del IEMS o de otro sistema de bachillerato, amén de explorar otras posibilidades de convivencia, otras formas relacionales, otras prácticas, otras estrategias de construir comunidades educativas en, para, desde la Cultura de paz. Lo que “implica estar dispuesto a cambiar nuestros hábitos de trabajo como resultado de incorporar a la reflexión e investigación como uno de los hábitos” (Moyano & Giordano, 2011, págs. 2-3)

Por lo que considero que, no es posible cerrar o concluir. Si es posible abrir nuevas interrogantes, propuestas o necesidades. Ahora, sólo dejo que la espiral de la educación continua, la intención de concienciar el fenómeno educativo y sus implicaciones en el entorno siempre serán un elemento de inquietud y curiosidad.

REFERENCIAS

- Anda L., C. (2015). *Escuela de empresas USFQ*. Obtenido de https://www.usfq.edu.ec/sobre_la_usfq/servicios/educacion/escuela_de_empresas/Documents/articulos/ESCUCHAR%20es%20una%20ACTITUD-CAL-Mayo2015ComentANR.pdf
- Anzaldúa, A. R. (enero-abril de 1998). Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: el concepto de dispositivo. *Siglo XXI Perspectivas de la educación desde América Latina*, 1(9), 2-7.
- Avelar, D. A., & Márquez, H. M. (2010). Un acercamiento a la investigación e intervención de la práctica educativa. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(1). Obtenido de <http://www.eumed.net/rev/ced/11/admh.htm>
- Brook, P. (Dirección). (1963). *El señor de las moscas* [Película]. Zima Entertainment.
- Cardelli, J. J., & Duhalde, M. A. (Diciembre de 2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Cause Cathcart, M. (2009). El concepto de la comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC*, 3, 12-21.
- Cheybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 219-259.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2007). <https://piensadh.cd hdf.org.mx/>. Obtenido de <https://piensadh.cd hdf.org.mx/index.php/cuadernos-para-la-educacion-en-derechos-humanos-1/marco-conceptual-educativo-de-la-cd hdf>
- Conde, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Cal y arena.
- Contreras, J. (2003). Obtenido de http://www.ies9018malargue.edu.ar/documentos/biblioteca/practica-profesional-docente/practica_docente-La-practica-docente-y-sus-dimensiones.pdf
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, *La educación encierra un tesoro* (págs. 91-103). México: El correo de la Unesco.
- Díaz, S. J., Becerril, M. F., & Chávez, M. S. (2015). *Comunidades de aprendizaje y educación basada en competencias*. Obtenido de Repositorio UAEM: <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/49960>
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fernández, G. O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar*(39), 423-443.
- Fernández, L. (2012). El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje. *Praxis Educativa*, 2(2), 9-22.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Lesvia, R. (2000). *Transformando la Práctica Docente* (Reimpresión ed.). México: Paidós Mexicana.

- Fisas, V. (1998). Una cultura de paz. En *Cultura de paz y gestión de conflictos* (págs. 1-26). Barcelona: Icaria/UNESCO. Obtenido de https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf
- Fisas, V. (mayo de 2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de Construcció de Pau*(20), 3-8. Obtenido de https://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Fisher, S., Ibrahim, A. D., Ludin, J., Smith, R., Williams, S., & Williams, S. (2000). *Trabajando con el conflicto*. Birmingham: Zed Books.
- Froy, A. y. (9 de julio de 2010). *Phillip W. Jackson y el curriculum oculto*. Obtenido de Teóricos del curriculum: <https://teoricosdelcurriculum.blogspot.com/2010/07/phillip-w-jackson.html>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bakeaz.
- García F., L. (marzo de 2011). *¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben*. Obtenido de A parte rei. Revista de Filosofía, 74: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/fanlo74.pdf>
- González Rey, F. (2008). Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *REVISTA DIVERSITAS - PERSPECTIVAS EN PSICOLOGÍA*, 4(2), 225-243. Obtenido de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982008000200002
- Goodson, I. F. (septiembre-diciembre de 2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 733-758. Obtenido de Revista Mexicana de Investigación Educativa: <https://www.ivorgoodson.com/files/20> Hacia un desarrollo-Revista...
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. (Segunda ed.). Popular.
- Jímenez Colín, M. (01 de 09 de 2015). *Sentido de Pertenencia como una Necesidad Humana*. Obtenido de Pensamiento Libre: <https://www.revistapensamientolibre.com/single-post/2015/09/01/Sentido-de-Pertenencia-como-una-Necesidad-Humana>
- Keck, C. S., & Saldívar, M. A. (13 de junio de 2016). *Una mirada a la formación docente desde 'la experiencia': una apuesta por el no-futuro de la educación*. Obtenido de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/638>
- Moyano, M., & Giordano, M. (abril-junio de 2011). *Estrategias de enseñanza en la formación docente*. Obtenido de Didascalia: Didáctica y Educación: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4228143.pdf>
- Navia Antezana, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Barcelona: Pomares.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., & Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronical Journal Research in Educational Psychology*, 6(15), 347-454. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>
- Pegourié, M. E., & Vallone, V. (29-31 de octubre de 2015). *Prácticas y experiencias en la formación docente*. Obtenido de <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/pegourie.pdf>
- Puig, J. (2004). *Las prácticas morales*. Barcelona: Paidós.
- Quesada, T. B. (2011). Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. *Fenomenología y Política*, 393.405.
- Quintero A., J. R. (2019). *Teoría de las necesidades de Maslow*. Obtenido de docplayer: <https://docplayer.es/20908893-Teoria-de-las-necesidades-de-maslow.html>

- RAE. (2018). *Real Academia de la Lengua*. Recuperado el abril de 2019, de Diccionario de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/?id=26jwiNv>
- Remedi, A. E. (octubre de 2000). El trabajo institucional y la formación docente. *Educación*, 0(2), 18-21. Obtenido de departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/ERRemedi/PDF-ERRemedi/articulos/El_trabajo_institucional_y_la_formacion_docenteART2000.pdf
- Salinas Salazar, M. L. (2011). *Deval Sim Web*. Obtenido de Desarrollo de competencias profesionales a través de la evaluación participativa y la simulación utilizando herramientas Web : http://dearade.udea.edu.co/aula/pluginfile.php/1146/mod_resource/content/1/Competencia_Sentido_Etico.pdf
- Yurén, T., & Mick, C. (2013). *Educación y Agencia. Aproximaciones Teóricas y análisis de dispositivos*. México: Juan Pablos Editor.
- Yurén, T., Navia, C., & Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Pomares.