

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



**SECRETARÍA ACADÉMICA. COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA.
VIOLENCIA, DERECHOS HUMANOS Y CULTURA DE PAZ**

**HAGAMOS LAS PACES. TRANSFORMACIÓN DEL CONFLICTO
Y AUTONOMÍA EN JÓVENES DE BACHILLERATO**

Tesis que para obtener el Grado de

Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela.

Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz

Presenta

Octavio Tixtha López

Directora de Tesis

Cecilia Salomé Navia Antezana

CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO

2019

*Durante toda mi vida, me he hecho preguntas sobre la vida más allá de la Tierra.
En esos incontables planetas que creemos que orbitan otros soles,
¿también hay vida?*

*La naturaleza de la vida en la Tierra y la búsqueda de la vida
en otros lugares son dos lados de la misma moneda:
la búsqueda de quiénes somos*

Carl Sagan

El universo es un proceso ciego y sin propósito, lleno de ruido y furia que no significa nada, sin guión ni finalidad, no estamos obligados a desempeñar ningún papel...

Podemos hacer lo que queramos mientras encontremos la manera de hacerlo, no estamos limitados por nada excepto por nuestra propia ignorancia

Yuval Noah Harari

Agradecimientos

A mi Familia

Remedios, Eloy, Eloisa, Javier y Hugo

*A la Dra. Cecilia y a todos los que conforman la
Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela
Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz*

A los amigos de toda una vida

*A las decisiones que me han traído hasta aquí
A la fuerza de voluntad que siempre me permitió seguir adelante
A las experiencias que me brindaron la serenidad para vivir una buena vida*

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I. Necesidad de Intervenir para la Autonomía de los Jóvenes de Educación Media Superior	12
Problemática de la violencia desde mi práctica como orientador educativo	12
Entorno contextual. Problemáticas de los jóvenes en el Estado de México	14
<i>Una escuela preparatoria en un contexto de violencia</i>	17
<i>Entorno transaccional ¿Qué ha pasado?</i>	18
Normatividad escolar y desarrollo de la autonomía desde la convivencia	20
<i>Normatividad escolar para la convivencia</i>	20
<i>Operación de programas</i>	22
<i>Necesidad de un dispositivo para el desarrollo de autonomía desde la convivencia escolar</i>	23
CAPÍTULO II. Gestión De La Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos Y Cultura De Paz	26
Derechos humanos, gestión de la convivencia y cultura de la paz	26
<i>Derechos humanos</i>	26
<i>Cultura de paz</i>	29
<i>Convivencia escolar</i>	33
<i>Ciudadanía</i>	34
Violencia y conflicto escolar	37
<i>Violencia</i>	37
<i>Conflicto</i>	42
<i>Transformación del conflicto</i>	45
Autonomía escolar, reflexiva y solidaria	46
<i>Autonomía en la escuela</i>	46
<i>Autonomía reflexiva: Para vivir bien desde lo propio en lo ajeno</i>	48
<i>Autonomía solidaria: Reconocer al otro para reconocer quien soy</i>	54
CAPÍTULO III. Fase Diagnóstica	61
Punto de partida.....	61
Diagnóstico	62

Pregunta de investigación	63
Objetivos	63
Metodología del diagnóstico.....	63
<i>Enfoque del diagnóstico</i>	63
<i>Participantes y escenario del diagnóstico</i>	64
<i>Técnicas de observación</i>	65
Recopilación de la información	67
<i>Observando el conflicto</i>	67
<i>Observando las interacciones en la convivencia escolar</i>	69
<i>Observando la autonomía</i>	69
El sismo del 19 de septiembre del 2017 como un factor contextual en el diagnóstico	70
<i>Del inicio del proceso de indagación al sismo</i>	70
<i>El regreso a la normalidad: Oportunidades</i>	73
<i>El regreso a la normalidad: Cambios</i>	77
<i>Adecuaciones para la indagación</i>	78
CAPÍTULO IV. Resultados Del Diagnóstico	80
Análisis de Resultados.....	80
Factores diversos del conflicto	81
<i>Configuración de conflictos</i>	81
<i>Conflictos previos</i>	85
<i>Manejo de los conflictos</i>	89
Aprendizaje previo	92
Interacciones cotidianas en la convivencia escolar	93
<i>Mejora de la convivencia</i>	94
<i>Pasividad: Indiferencia y enojo</i>	96
Construcción de autonomía	98
<i>Necesidad de ser</i>	98
Posibilidades de intervención.....	101
<i>Capacidad de agencia en la escuela</i>	102
<i>Perspectiva de género: Lo instituyente en lo instituido</i>	104

<i>Lazos afectivos</i>	106
<i>Toma de decisiones</i>	107
<i>Ejercicio de la ciudadanía</i>	108
Transformación del conflicto y autonomía: desde la necesidad y voluntad de ser libre	109
<i>Necesidad de ser libre</i>	109
<i>Voluntad de ser libre</i>	110
CAPÍTULO V. Estrategia De Intervención	112
Dispositivo de intervención	112
Objetivos	113
<i>Objetivo general</i>	113
<i>Objetivos específicos</i>	113
Metodología	114
<i>Escenario y participantes</i>	115
Fases del proceso de intervención	118
<i>Fase 1. Visibilización de prácticas violentas. Base para la construcción de autonomía</i>	118
<i>Fase 2. El reconocimiento de la valía del otro. Principio de autonomía</i>	121
<i>Fase 3. Transformación del conflicto como proceso autónomo. Reconfiguración y reconciliación</i>	124
<i>Fase 4. Toma de decisiones para la construcción de la autonomía</i>	129
Resultados de la intervención	132
<i>Derecho de acceso a una vida libre de violencia y a la integridad personal</i> . 133	
<i>Derecho a la libertad de expresión y acceso a la información</i>	136
<i>Derecho a la educación</i>	138
<i>Derecho a la participación</i>	140
<i>Derecho a la libertad</i>	144
Valoración general de la intervención	151
CAPÍTULO VI. Pensando la libertad	153
Gestionando la libertad desde la intervención educativa	153
Protección de los derechos humanos y la conquista de la libertad	157

Del proceso de intervención	163
Propuesta educativa-conceptual. Modelo ACC de la intervención educativa.....	168
<i>La escuela formadora de ciudadanos</i>	168
<i>Modelo ACC de la intervención educativa</i>	175
REFERENCIAS.....	180
ANEXOS	194

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías y subcategorías de la convivencia	80
Tabla 2. Posibilidades de Intervención	101
Tabla 3. Fases de Intervención	118
Tabla 4. Visibilización y desnaturalización de prácticas violentas en la escuela. Base para la construcción de autonomía	120
Tabla 5. El reconocimiento de la valía del otro. Principio de autonomía	122
Tabla 6. Transformación del conflicto como proceso autónomo. Reconfiguración y reconciliación	126
Tabla 7. Toma de decisiones para la construcción de autonomía	130

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de relaciones contextuales y transaccionales	14
Figura 2. Esquema de relaciones desde subgrupos al interior del grupo.....	117
Figura 3. Relación conceptual durante la intervención	173
Figura 4. Dinámica de interacción	174
Figura 5. Modelo ACC de la intervención educativa	178

Introducción

*Solo tienes una vida, haz de ella
una pequeña gran obra maestra*

Emma Godoy

El estudio de la convivencia en la escuela presenta retos en la formación de los jóvenes, responde a la necesidad de los estudiantes de tener espacios de reflexión en la escuela, que les permitan formarse como ciudadanos conscientes de su papel en la sociedad y les otorgue herramientas para adaptarse al mundo de los adultos.

Pero también existen limitantes, debido a la existencia de estructuras escolares que normalizan prácticas, que en ocasiones, suelen reproducir comportamientos que atentan contra la dignidad de los estudiantes e impiden el desarrollo de los jóvenes al limitar su experiencia, pensamiento y capacidad de análisis, tal es el caso de la violencia en la escuela.

Cuyas prácticas se han vuelto costumbres, se han arraigado en la cultura escolar y han generado la desatención del componente socio-afectivo, priorizando la regulación de la conducta, el establecimiento de orden y una experiencia escolar sin sobresaltos, inconformidades y quizás sin propósito.

Ante este panorama, las intervenciones en el ámbito escolar que enfatizan la gestión de la convivencia, coadyuvan en la reflexión acerca de la presencia de violencia en las interacciones cotidianas y su reproducción por parte de la comunidad escolar.

Así, el análisis de la violencia en la escuela es una oportunidad para mejorar los ambientes de trabajo, desarrollar herramientas para la socialización de los jóvenes y establecer referentes sólidos para el ejercicio de su ciudadanía. Tomando como referente el respeto a los derechos humanos y su protección, desde las acciones que los propios alumnos realizan hacia sus personas y en relación con los otros.

Para esto, es importante incorporar los principios de la cultura de paz como base de las intervenciones educativas, para llevar a cabo acciones que procuren la identificación de la violencia y su afrontamiento de manera no violenta, constructiva y en el ánimo de reconciliación.

En la presente investigación se abordó el tema de la violencia en la escuela, en el marco de una preparatoria ubicada en un contexto violento, donde estudiantes y docentes vivencian esta situación en el ámbito de lo público y de lo privado, reproduciendo dichos comportamientos en la escuela, normalizándolos y volviéndolos parte de la cotidianeidad.

La intervención tuvo la finalidad de coadyuvar en el desarrollo de autonomía de los estudiantes, a partir del análisis del contexto que les rodea, de las influencias que intentan determinarlos y de las prácticas que buscan ser reproducidas en ellos.

La indagación se centró en el conflicto, explorando la perspectiva que han desarrollado respecto a este tema, la manera de afrontarlo, y concientizándolos respecto a las ventajas existentes en un manejo del conflicto asertivo y respetuoso para su desarrollo y en beneficio de todos.

En el primer capítulo se brinda una mirada al entorno contextual de los estudiantes desde la mirada de mi práctica profesional como orientador educativo y desde los acontecimientos de violencia al interior y al exterior de la preparatoria, así como el dispositivo de referencia para abordar este problema social.

En el segundo capítulo se exponen los referentes teóricos que impulsaron la intervención, y se aborda el concepto de autonomía, relacionándolo con la experiencia escolar y resaltando la importancia de construir un concepto que

incorpore a los otros, de manera que pueda avanzarse de una autonomía personal a una solidaria.

En el tercer capítulo se da a conocer la estrategia diagnóstica que recuperó las necesidades de los estudiantes y que permitió el diseño del proceso de intervención, se ofrece una mirada a la experiencia de los estudiantes con el conflicto y la violencia escolar.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados del diagnóstico, se lleva a cabo el análisis de los mismos y se abordan las temáticas que guiaron el proceso de intervención derivado de dichos resultados.

En el quinto capítulo se describe la estrategia de intervención, se muestran las fases de este proceso educativo y se describen los objetivos de cada una de ellas, además se analizan los resultados desde la mirada de los derechos humanos.

Finalmente en el sexto capítulo se exponen las reflexiones derivadas del proceso de intervención y se plantea una propuesta educativa-conceptual articulada a los hallazgos de la intervención.

CAPÍTULO I. Necesidad de Intervenir para la Autonomía de los Jóvenes de Educación Media Superior

*“El placer más noble es el júbilo de comprender”
Leonardo Da Vinci*

Problemática de la violencia desde mi práctica como orientador educativo

La intervención se llevó a cabo en la Escuela Preparatoria Oficial No. 257, ubicada en el municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México. La institución atiende a jóvenes cuyas edades oscilan entre 15 y 19 años, que alcanzan una matrícula de alrededor de 500 estudiantes, en 12 grupos en ambos turnos, atendidos por 40 docentes.

Trabajo en esta preparatoria como docente desde su creación, en mi experiencia he podido identificar algunos aspectos importantes relacionados con violencia y convivencia escolar, que me plantearon la importancia de diseñar la presente intervención.

Como orientador educativo, me ha tocado atender un conjunto de problemas de interacción en el espacio escolar. Llevando a cabo un análisis de las incidencias ocurridas durante estos años, desde la perspectiva de la orientación educativa, puedo mencionar que he observado que uno de los principales problemas en materia de convivencia es la normalización de la violencia, producto de aspectos culturales propios de la comunidad y del municipio.

Esto se ve reflejado en comportamientos tales como poco respeto por las pertenencias de los alumnos (las toman sin permiso, tardan en regresarlas o las dañan), uso de lenguaje ofensivo para comunicarse, interrupciones de clases por mal comportamiento, agresiones verbales y físicas entre alumnos derivados de

falta de comunicación y malos entendidos, difamación y uso ofensivo de redes sociales, entre otras.

Considerando lo anterior, puedo mencionar que el problema principal es la presencia de violencia normalizada en las relaciones interpersonales y el papel de la comunicación empleada por los estudiantes para interactuar entre ellos y establecer lazos afectivos, de manera que el uso del lenguaje que hacen confiere una actitud y un sentido violento desde un inicio.

Cabe mencionar que esto resulta del tipo de interacciones en el nivel previo (secundaria), y en su contexto familiar y social, los cuales en la comunidad escolar han reproducido, aceptado y normalizado. La situación se hace más compleja por la dificultad que existe para atender problemas de violencia sutiles o no visibles, dado que por lo general se atienden aspectos más visibles como agresiones físicas o discusiones.

Para comprender las características de la problemática recuperé el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), que se refiere a un ambiente “ecológico” que circunscribe al sujeto, considerando el desarrollo humano como una progresiva acomodación entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos, influenciado por las relaciones que ahí se establecen y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos esos entornos (Torrico, Satín y López, 2002).

Mediante este enfoque, se problematiza la violencia en la escuela integrando la influencia de los distintos niveles en los que se circunscribe el estudiante: factores biológicos y antecedentes personales, relaciones cercanas con la familia y amigos, el contexto comunitario y la propia estructura de la sociedad. De esta manera una falta de respeto en la escuela puede problematizarse como el resultado de una serie de influencias y decisiones, y no sólo como un acto aislado que busca desafiar la autoridad escolar.

Esto contribuye a superar la visión dicotómica y la causalidad-efecto que criminaliza y/o estigmatiza a los estudiantes, debido a que integra una visión amplia de las causas que propician un comportamiento (ver Figura 1).

ESQUEMA DE RELACIONES

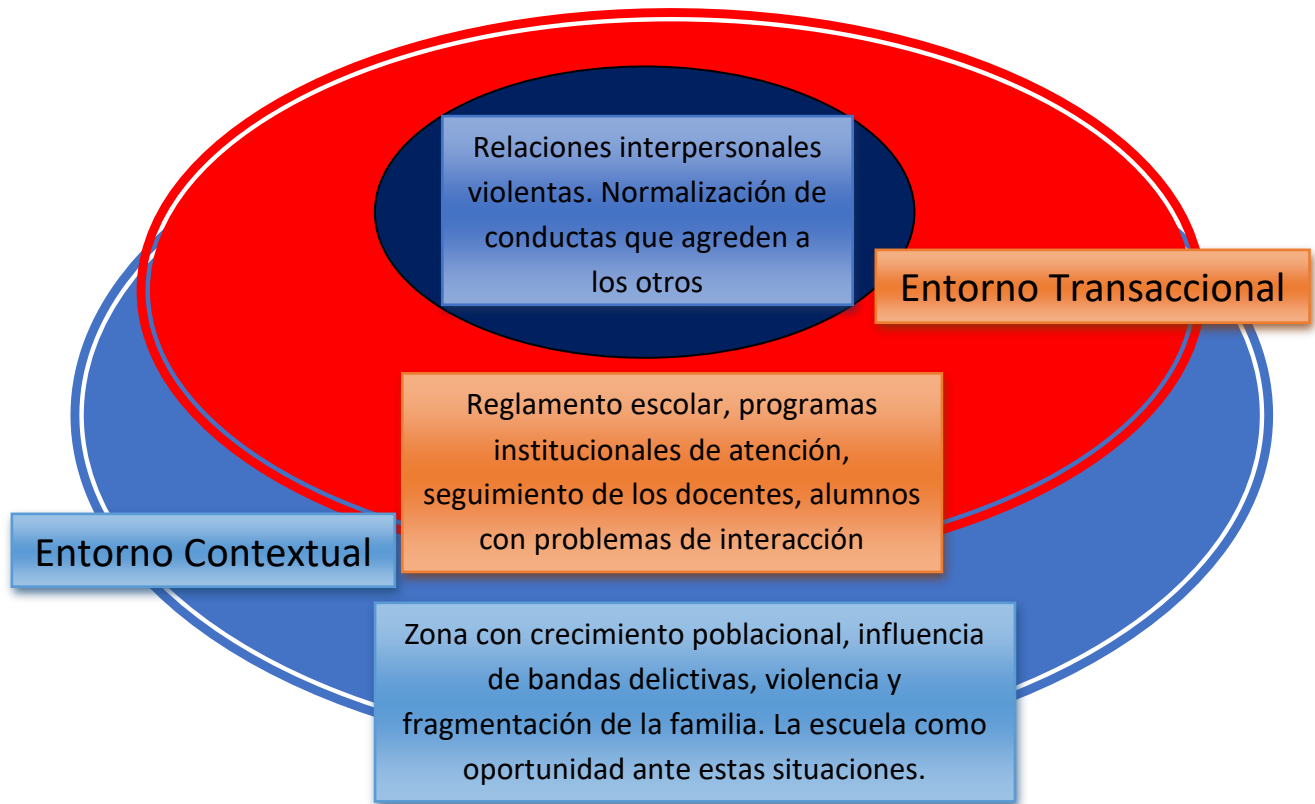


Figura 1. Esquema de relaciones contextuales y transaccionales

Entorno contextual. Problemáticas de los jóvenes en el Estado de México

Según datos del Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2011), el municipio de Ecatepec de Morelos tiene una población de 1.656.107 habitantes siendo el más poblado del país, dado que 806.443 son hombres y 849.664 son mujeres. De ellos 68.310 son jóvenes de 15 y 17 años, que es la edad en la que asisten a la escuela preparatoria, lo que corresponde al nivel medio superior.

El municipio destaca por su densidad poblacional, en la relación entre el espacio y número de habitantes, pues existe mayor densidad en el Estado de México (679) comparada con la nacional (57.3), según datos del Diagnóstico del Contexto Socio-Demográfico del Área de Influencia del CIJ Ecatepec (2013), lo cual es observable dado el crecimiento de zonas urbanas, apertura de centros

comerciales, construcción de unidades habitacionales, ampliación del servicio público y demás situaciones relacionadas con el crecimiento poblacional.

Por otra parte, la Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (2017), refiere al municipio de Ecatepec de Morelos como una ciudad con mayor porcentaje de personas de 18 años y más que consideraron que vivir en su ciudad es inseguro, con un porcentaje de 93.6, el mayor a nivel nacional.

Este estudio contempla sentirse inseguro en cajeros automáticos localizados en la vía pública, en el transporte público, en el banco y en las calles que habitualmente se utilizan. Este informe también menciona que la sensación de inseguridad por temor al delito y las expectativas que tiene la población sobre la seguridad pública se genera por la influencia de diversos factores.

Tales como la atestiguación de conductas delictivas o antisociales que ocurren en el entorno donde se desenvuelve la población. Así mismo, el temor al delito puede hacer cambiar las rutinas o hábitos de la población, así como la percepción que se tiene sobre el desempeño de la policía (INEGI, 2017).

Es importante referir esta situación, dado que es perceptible por los estudiantes y docentes de la preparatoria, los cuales en algún momento hemos atestiguado o sido víctimas de algún delito o agresión y hemos tenido que modificar nuestras rutinas y horarios para evitar ser víctimas de delitos.

Respecto a la percepción de efectividad del gobierno local, el mismo informe refiere que en Ecatepec de Morelos es muy bajo el porcentaje de población de 18 años y más que consideró al gobierno de su ciudad como “muy o algo efectivo” para resolver los problemas más importantes (7.2%), el más bajo de dicha medición, según dicho informe.

Esto se entiende debido a que Ecatepec de Morelos reporta muchas dificultades sociales, dado que ocupa el primer lugar en robo de autos, secuestros, violaciones, delitos sexuales, robo a transporte público, feminicidios y extorsiones,

además de ser el número uno en homicidios dolosos en el Estado de México (Fernández, 2014).

Estas situaciones son percibidas por los alumnos como parte de su cotidianidad y afectan a todos los integrantes de la comunidad escolar, de manera que las instituciones educativas cumplen la labor de ser un contrapeso para equilibrar estas condiciones sociales y retener a los jóvenes en el ámbito escolar, promoviendo un beneficio en el corto y largo plazo en la comunidad.

Siguiendo con la contextualización, en lo referente a presencia de acoso escolar, según datos de la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia, 2014, reportados en el “Perfil del Estado de México” (Instituto de Estudios Legislativos, 2016), se sitúa a Ecatepec con un índice de 254.583 casos de acoso escolar en jóvenes de entre 12 a 29 años.

Existe una prevalencia del maltrato en la escuela del 39.1%, que contempla acoso por los atributos del joven, acoso a través de sus pertenencias, difamación por medios electrónicos y maltrato físico.

En el caso del consumo de drogas, la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014, afirma que 1 millón 674 mil estudiantes de secundaria y bachillerato requieren tratamiento por consumo de alcohol (Centros de Integración Juvenil, A.C., 2016).

Además se sitúa a Ecatepec en los más altos índices en diversos aspectos por arriba de la prevalencia del país, tales como el haber consumido cualquier droga en algún momento (23.5% de los encuestados), consumo de marihuana (16.1%), metanfetaminas (2.7%), inhalables (5.8%) y cocaína (4.8%). Respecto al consumo de sustancias en bachillerato, Ecatepec es la ciudad con la mayor prevalencia (30.8%) (Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud, 2015).

Una escuela preparatoria en un contexto de violencia

Es en este contexto que se ubica la preparatoria de esta intervención, en una zona de clase media que cuenta con vías de fácil acceso, ubicada al centro de un fraccionamiento y que cuenta con todos los servicios necesarios, aunque con escasez de agua.

Se encuentra en una zona que, debido al incremento de la población antes mencionado, a la creación de nuevos centros comerciales, actividades de comercio por parte de vecinos y la propia presencia de los estudiantes, ha atraído a la delincuencia. Esta situación se observa por los asaltos y agresiones que sufren los estudiantes y docentes en los alrededores de la preparatoria, lo que es percibido como parte de la cotidianeidad.

El fenómeno de la delincuencia y la inseguridad propicia que los estudiantes adopten comportamientos agresivos al interior de la comunidad escolar. Esto es un reflejo de las situaciones que experimentan en la calle y/o en sus domicilios, dado que la comunidad se ha acostumbrado a este tipo de interacciones como mecanismo de defensa y en otros casos, como manera de amedrentar al otro.

La proliferación de bandas delictivas genera en los estudiantes un choque de ideas entre el sentido de seguir estudiando y el incorporarse a la delincuencia, dadas las pocas oportunidades de desarrollo y las ventajas a corto plazo de delinquir, principalmente de status y de poder adquisitivo. Esto genera que exista poco respeto al interior de la institución, por las pertenencias de los compañeros y por la dinámica escolar en general por parte de algunos alumnos.

El aspecto contextual más relevante es la fragmentación de las familias y el uso de la violencia al interior de las mismas hacia los estudiantes de la preparatoria. Esto afecta a la autoestima de los estudiantes y los hace más vulnerables a agresiones o a comportamientos poco asertivos, además propicia que se reproduzcan comportamientos ofensivos en las interacciones entre alumnos.

Por otra parte, es importante mencionar que la institución recientemente pasó por una etapa de transición que se tradujo en la remodelación total de la

infraestructura, por lo cual, ha ido creciendo su notoriedad en la comunidad. Se caracteriza por ser un espacio que no presenta los problemas de violencia de otras instituciones de la zona (extorsión, pago de favores, acoso sexual, consumo de drogas), producto del trabajo de los docentes, directivos, padres de familia y de los alumnos.

Estos aspectos generan una oportunidad para mejorar situaciones contextuales en la comunidad inmediata, de manera que se puede generar un impacto positivo en la calidad de vida de la comunidad al ser un espacio que asegure la permanencia de los estudiantes en el nivel medio superior, propicie su ubicación en el nivel superior y durante su formación, se establezcan bases para la convivencia escolar armónica.

Esto puede reflejarse en el ejercicio de su posterior ciudadanía y de la libertad para elegir cómo interactuar con los otros, fundamentando dicha decisión en los beneficios de una sana convivencia para su persona, sus grupos sociales y su comunidad.

Entorno transaccional ¿Qué ha pasado?

En la escuela se han dado manifestaciones de violencia directa producto de conflictos cotidianos que no se resuelven de manera asertiva y de manera dialógica. Esto se ha dado producto de situaciones no resueltas que han ido acumulándose y van alimentando resentimiento y enemistad.

De esta manera, se ha manifestado violencia directa de tipo física (empujones, no permitir el paso, aventar objetos y golpes), verbal (insultos, sobrenombres y amenazas), psicológica (discriminar, aislar, dejarse de hablar, difundir chismes y excluir), ciberbullying (chismes, comentarios ofensivos, retarse a golpes, amenazas, uso de la imagen para burlarse), entre otras.

La violencia se va construyendo en la interacción de los estudiantes, por lo tanto, se va configurando en la cultura de la preparatoria. Se manifiesta al anclar los

comportamientos y las ideas de los estudiantes a aspectos culturales tales como el machismo, que es la magnificación de lo masculino en menoscabo de la constitución, personalidad y esencia femenina, exaltando la superioridad física, la fuerza bruta y legitimando un estereotipo que reproduce relaciones de poder violentas (Lugo, 1985).

De manera que, ante un conflicto, tanto hombres como mujeres buscan posicionarse por encima del otro, es decir, mostrar superioridad en todo aspecto, manteniendo una postura inamovible no importando lo legítima de la misma o la razón que puedan tener.

Ante esta inmovilidad y poca capacidad por abrirse a nuevas posibilidades, la reacción para poder establecer una postura u otra, termina siendo la violencia directa. Esta comienza por la violencia verbal y física en el momento del conflicto, para después transitar hacia la violencia psicológica, en donde la discriminación y la señalización negativa de características personales producen exclusión. Ante estas agresiones, una de las reacciones de los alumnos es la violencia física, que emplean para poder defender su integridad o en el caso opuesto, para conducir a formas de exclusión.

Por otra parte, la violencia estructural se observa desde el curriculum de la escuela, la cual se ha ido construyendo ante situaciones contextuales y demandas temporales. Las autoridades escolares envían programas a las escuelas para que directivos y docentes atiendan estas dificultades buscando prevenirla, pero esto suele ocurrir una vez que han ocurrido problemas o cuando algún fenómeno mediático, que exagera casos específicos, conduce al sistema educativo a dar respuestas a nivel local o incluso nacional.

De manera que las respuestas del sistema educativo se han constituido como una estructura reactiva ante las dificultades de interacción de los alumnos. Sin embargo, estas formas de intervención no necesariamente impactan de manera favorable para construir relaciones interpersonales sanas ni conducen a la resolución del conflicto de manera asertiva.

La violencia estructural no propicia un desarrollo emocional óptimo y deja en desventaja a algunos alumnos por falta de orientación ante manifestaciones de violencia cultural que se normalizan en lo cotidiano y reproducen el ciclo de la violencia en la escuela, así como la exclusión de dichos alumnos.

Normatividad escolar y desarrollo de la autonomía desde la convivencia

Normatividad escolar para la convivencia

Respecto a la administración del bachillerato en el que se realizó la presente intervención, formamos parte de una supervisión escolar que regula las actividades de las preparatorias de la zona. Esta instancia se encarga de compartir comunicados y documentos que debemos implementar como parte de las indicaciones generales de las autoridades educativas. Contamos con asesores metodológicos con quienes hemos hecho un buen equipo y han mostrado interés en colaborar con nosotros.

La dificultad que existe en este subsistema es que la comunicación de dichos materiales es muy rápida, tanto para el personal de la supervisión escolar como para los directivos y nosotros como cuerpo docente. Me refiero a que los materiales y los textos son enviados para ser interpretados por cada actor de la comunidad educativa, esto dificulta la comprensión de los alcances de los mismos y por ende, el trabajo directo con los alumnos.

Además, estos materiales y la forma en que son transmitidos al personal escolar no tienen una estructura pedagógica que permita implementar las acciones sugeridas. Esto genera incertidumbre por saber de qué manera implementar las acciones sugeridas y reportar los avances realizados, situación que ha cambiado de manera constante durante los últimos años.

En materia de convivencia existe el “Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica”, que ha sido llevado a la preparatoria mediante capacitaciones de docentes y directivos. Estos a su vez se han encargado de reproducir estas

sesiones, en capacitación en cascada, al resto de la comunidad escolar. La implementación finalmente ha quedado a cargo de nuestro criterio y nuestras consideraciones de lo que creemos son las necesidades de nuestros estudiantes.

Este es el dispositivo de referencia de este trabajo de gestión de la convivencia en la preparatoria. Su principal recurso lo constituye el “Manual para docentes mexiquenses. Aprender a convivir en una cultura de paz”, que ofrece elementos teóricos y actividades sugeridas para comenzar con este trabajo.

También se cuenta con una “Guía para la formulación e implementación del Plan de Convivencia Escolar en Centros de Bachillerato Tecnológico y Escuelas Preparatorias Oficiales”, que tiene lineamientos generales para su implementación. Con base en estos materiales se realiza una planeación que intenta recuperar esta información y contextualizarla a nuestras necesidades y posibilidades, para después buscar el apoyo al interior de la institución para su implementación.

En la preparatoria también contamos con el Plan Maestro de Orientación Educativa, relacionado a la gestión de la convivencia, que establece como funciones del orientador educativo contribuir a rescatar, preservar y difundir los valores.

También menciona como responsabilidades del orientador integrar a los estudiantes a la vida escolar, atender problemas de conducta, rendimiento y deserción escolar, apoyar en la solución de problemas familiares o emocionales, propiciar toma de decisiones adecuadas, exitosas y oportunas, y promover un proyecto de vida y profesional afín a las expectativas del estudiante (SEP, 2015).

Por último, también opera en este nivel educativo el Programa de Valores, que incluye el desarrollo de competencias socioemocionales y la atención a la convivencia escolar mediante la construcción de ambientes de paz, así como el Programa de Riesgos Psicosociales, con la atención al acoso escolar.

Operación de programas

La operación de estos programas en el bachillerato depende de una serie de acciones que deben ser atendidas por el personal escolar, directivos, maestros y orientadores educativos. Esto ocurre, como ya se mencionó, a partir de las propias interpretaciones que el personal realiza luego de la revisión de los textos ofrecidos y de la investigación propia para obtener mayor información o posibilidades de intervenir, del diseño, implementación y seguimiento de acciones autogeneradas al interior de cada escuela.

La implementación de este programa adquiere características particulares en el bachillerato puesto que el equipo de docentes es participativo. Pero en estos mismos términos, la presión de cada sector educativo por implementar acciones en el corto plazo para obtener resultados en materia de convivencia escolar, sin antes sensibilizar a los distintos actores de la comunidad escolar, dificulta la posibilidad de concentrarnos y atender las situaciones con la mesura y los tiempos necesarios.

De manera que finalmente, lo que obtenemos es la suma de voluntades o de intenciones más que un trabajo diseñado desde la formación humana de los docentes. Esto tienen como consecuencia la dificultad de poder interiorizar conceptos como dignidad humana, derechos humanos, cultura de paz, derechos de los niños, niñas y adolescentes, y demás regulaciones que fungen como base para el trabajo en la resolución o manejo del conflicto, acoso escolar, incivildades, identificación de los distintos tipos de violencia en la escuela, y la formación en valores y habilidades socioemocionales que favorezcan un clima escolar óptimo para toda la comunidad escolar.

En la institución llevamos a cabo programas de concientización de los estudiantes respecto a la importancia de una sana convivencia junto a los esfuerzos de cada docente para poder formarlos. También implementamos mecanismos de contención y mediación por parte del Departamento de Orientación Educativa ante situaciones diversas que se presentan de manera cotidiana.

Otro programa es la consolidación del Comité de Convivencia, que tiene la intención de generar espacios de convivencia entre los estudiantes en las distintas conmemoraciones que se realizan a lo largo del ciclo escolar. Sin embargo su función no es la de formar en este sentido.

También existe el proyecto del Decálogo de Convivencia que tiene como finalidad contribuir al establecimiento de relaciones interpersonales sanas y a la construcción de la escuela como un espacio libre de violencia. Esto se realiza mediante una estructura normativa flexible, que incorpora la opinión de los estudiantes para la generación de acuerdos que regulen las interacciones al interior del aula.

Necesidad de un dispositivo para el desarrollo de la autonomía desde la convivencia escolar

Estos programas junto con la disposición del cuerpo docente para atender las problemáticas de convivencia escolar generan un área de oportunidad para poder intervenir en la comunidad. Esto puede generar un cambio de las prácticas violentas normalizadas, con la finalidad de transitar hacia un escenario deseado, en donde los acuerdos de convivencia regulen el comportamiento de los estudiantes al modificar sus pautas de interacción.

Como hemos señalado, la cultura de violencia ha invadido la estructura escolar y ha generado que se normalicen ciertos comportamientos que la reproducen y generan expresiones directas de la misma. Al no proporcionar estrategias de formación para el manejo de conflictos, la reacción aprendida culturalmente por los estudiantes reproduce la violencia directa como única alternativa conocida ante el conflicto.

Al contrario de lo que se suele suponer, al interior de la institución este tipo de acciones es realizado por una mínima parte de los estudiantes. Sin embargo, el nivel problemático de las situaciones que se generan termina afectando a toda la

comunidad escolar, pues se tienden a normalizar cierto tipo de prácticas sutiles de violencia, muchas de ellas no tan visibles.

Entre ellas se encuentran la estigmatización y discriminación por características físicas y/o económicas, así como la exclusión de las actividades escolares y de ocio derivado de la anterior condición. Ante ello, en este dispositivo de intervención me he planteado estrategias que permitan dar continuidad a los programas ya presentes en la institución, para que coadyuven a que los estudiantes logren emanciparse, en la medida de lo posible, ante las situaciones contextuales violentas antes mencionadas.

Se trata, desde esta perspectiva, de que los estudiantes puedan emanciparse de la normalización de la violencia y su reproducción, así como de que sean capaces de identificar las distintas violencias presentes en el ámbito escolar. Esto coadyuvará a evitar la legitimación de este tipo de prácticas en distintos contextos, tanto en los ámbitos particulares como públicos, pero principalmente en la escuela.

En concreto, esta propuesta avanza hacia el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, diagnosticando en un primer momento cómo han abordado el conflicto en sus interacciones, cómo visualizan el desarrollo de su autonomía y cómo identifican las posibles influencias que los han configurado como personas, y en particular, cómo abordan sus dificultades de interacción en el ámbito escolar.

La intención es ofrecer un espacio formativo desde el dispositivo de intervención, que permita presentar alternativas y formación en el establecimiento de lazos afectivos y toma de decisiones. Se trata con ello de que los estudiantes logren tener opciones cuando se les plantean dificultades de interacción con sus compañeros.

Es decir, que puedan elegir cómo actuar, cómo tener una elección fundamentada, reflexionada y libre, desde la noción de poder elegir y no solo reproducir lo que otros hacen. Con ello es posible que puedan ir consolidándose como sujetos

autónomos al contribuir, en el proceso de construcción de su autonomía, al desarrollo solidario y empático de la autonomía del otro.

CAPÍTULO II. Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y de Paz

*“El mayor peligro para la mayoría de nosotros no es que nuestra meta sea demasiado alta y no la alcancemos, sino que sea demasiado baja y la consigamos”
Miguel Ángel*

Derechos humanos, gestión de la convivencia y cultura de paz

Derechos humanos

En este capítulo se plantea que para la gestión e intervención de la convivencia en la escuela, se requiere saber qué se quiere y puede realizar considerando las necesidades de los estudiantes y su contexto. De ahí que se partió de un diagnóstico que brindó la posibilidad de identificar estas necesidades y diseñar una intervención legítima para este contexto.

Para ello se consideró necesario tomar una posición teórica y metodológica como base para proponer cambios en el ambiente escolar, a partir de un diseño de intervención coherente y con la suficiente potencia para volver significativo este proceso de cambio y reestructura de las interacciones personales.

La protección de los derechos humanos fue un punto de partida, considerando su énfasis por el respeto y la protección de la dignidad humana como eje de las interacciones en el ámbito escolar. Se trata de recuperar aquellos derechos que los ciudadanos de una comunidad política deben concederse a sí mismos si son capaces de respetarse entre sí, como miembros de una asociación voluntaria entre personas libres e iguales (Habermas, 2010).

Dada la normalización de prácticas violentas en el ambiente externo del bachillerato donde se realizó la intervención, se partió de reorientar lecturas en torno al tema y proponer espacios que den oportunidad de sensibilizar a los

jóvenes en torno a algunos conceptos vinculados al tema, para facilitar en ellos la elección de acciones informadas frente a situaciones de conflicto.

Otro tema de interés en esta intervención lo constituye el interés superior de la niñez, pues es fundamental definir la vigencia de sus derechos, dado que, al considerarlos, se asume una posición que va más allá de la ausencia de daño y es menos ambiciosa y ambigua que reducirla solo al bienestar moral y social. La mejor protección de los derechos de la niñez es su realización y su autoprotección, es decir, la que no queda entregada a ninguna decisión discrecional o paternalista de los adultos, ni a alguna particular concepción del bien (Cilleron, s/f).

Para esta realización fue importante considerar lo que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) señala, que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Esto se da en el marco del respeto expresado por cada individuo hacia su persona y hacia los otros, destacando la valía que tienen para el desarrollo propio, sobre todo en el ámbito de la convivencia escolar.

Así mismo, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en su Artículo 29, expresa que la educación del niño deberá desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades. A partir de esto, considero que es papel de todas las personas encargadas de la gestión escolar generar condiciones óptimas para su desarrollo, otorgando un papel protagónico a los estudiantes para que también sean ellos, mediante sus decisiones, los protectores de sus propios derechos humanos.

De ahí la importancia de trazar un camino para la consolidación de un pensamiento autónomo y de acciones que reflejen dicho pensamiento, para que desde el conocimiento de ser sujetos de derecho, puedan movilizarse, identificar de qué manera la cultura impregna relaciones violentas en su cotidianidad y emanciparse de estas prácticas que violan esos derechos humanos que estamos refiriendo.

De esta manera es que en el diseño de actividades de este dispositivo se consideraron las opiniones, ideas y experiencias de los estudiantes en la construcción del proceso de intervención. La intención fue que se protegiera el interés superior de la niñez, al propiciar que la intervención coincidiera con sus necesidades, con la intención de que su participación fuese activa y que se constituyera como el eje de las intervenciones.

En este sentido, es fundamental que se protejan estos derechos independientemente de cualquier condición personal, familiar y/o social, de manera que los docentes y autoridades educativas tengan la apertura necesaria para comprender, aceptar e incorporar la diversidad multicultural de los estudiantes a su cargo, además de equilibrar ideologías propias y desprenderse de prejuicios al atender a los estudiantes.

En la convivencia en la escuela es importante gestionar mejores ambientes de trabajo y colaboración desde la gestión de los espacios, considerando que la convivencia en la escuela debe avanzar hacia la disminución progresiva de las violencias. Se trata entonces de “mejorar los ambientes de aprendizaje, fortalecer las relaciones entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, y enfrentar de manera positiva las tensiones y contradicciones que se presentan en la escuela” (Gutiérrez y Pérez, 2015, p. 66).

Es en este contexto que la gestión de la convivencia en la escuela alcanza su importancia, al consolidarse como la oportunidad de reorientar prácticas para que coadyuven en el establecimiento de ambientes libres de violencia al releer las interacciones cotidianas, el manejo de los conflictos y el desarrollo de la autonomía.

De esta manera, la gestión de la convivencia escolar se sitúa como uno de los ejes para consolidar la personalidad del estudiante y desarrollar sus aptitudes al máximo, condiciones que son derechos fundamentales del niño, la niña y los adolescentes.

Díaz y Sime (2016) refieren tres líneas de justificación que deben enfatizarse en la convivencia escolar. Refieren que existe una irrupción de diversas formas de violencia al interior de las escuelas, que la sana convivencia incide en los aprendizajes y que la formación ciudadana en las escuelas es un factor para mejorar la calidad de vida de las personas, en el sentido de disminuir la violencia en el contexto social.

De esta manera, no solo se trata de una intervención que tenga impacto en el presente, para lograr efectos visibles en lo cotidiano, sino para gestionar un futuro deseable que nos beneficie como comunidad, al fortalecer a los estudiantes en materia del respeto por el otro conociendo que los derechos humanos protegen y avalan esta postura.

Así la intervención tuvo como ejes el respeto a los derechos humanos y la gestión de la convivencia, para asegurar que la intervención buscara el beneficio de los estudiantes más allá de cumplir con requerimientos institucionales, prácticas culturales o reproducción de la violencia desde la misma intervención.

Cultura de paz

Según la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz (1999), la cultura de paz es “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación” (Naciones Unidas, 1999, p. 139).

Nos referimos a una forma de vida que busca contraponer la cultura de violencia y generar alternativas para su abordaje, consolidando una estrategia que modifique las estructuras establecidas que la promueven, incorporando nociones de respeto a la dignidad humana y resolución pacífica de los conflictos.

La Declaración también afirma que es importante velar por que los niños, desde la primera infancia, “reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y

estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana, de tolerancia y no discriminación” (Naciones Unidas, 1999, p. 143).

También es importante considerar que la paz tiene que ver con la superación, reducción o evasión de todo tipo de violencias, sean físicas, culturales y estructurales, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos. Se trata de revertir el sentido del conflicto. En lugar de que este “promueva una expresión violenta y destructiva, se busca que se puedan generar oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio” (Fisas, 2011, p. 4).

Considerando la importancia de formar en una cultura de paz y que el conflicto es una posibilidad de encuentro con el otro, de superación de dificultades y de aprendizaje de los significados que se construyen de forma colaborativa, ambos requieren de una guía para conocer sus fundamentos y las acciones concretas que pueden modificar formas de relación violentas.

Martín (1994) refiere que la educación para la paz “consiste en analizar este mundo en que vivimos, pasarlo por la crítica reflexiva emanada de los valores propios de una cosmovisión pacifista y lanzar a los individuos a un compromiso transformador” (Fisas, 2011, p. 4), con lo que se vuelve necesario trasladar los principios de la cultura de paz a las escuelas, otorgando la responsabilidad de establecer mecanismos que en lo discursivo y en las prácticas promuevan dicha cultura de paz y establezcan cambios duraderos en la manera en cómo nos relacionamos con el otro.

Para lograr esto es necesario considerar conceptos puntuales de la cultura de paz y técnicas que promuevan el reconocimiento de las subjetividades y de la valía del otro. Además se requiere establecer un marco de referencia a partir del cual se manejen conceptos como “paz” y “conflicto” en un sentido amplio, de manera que se logren reconceptualizar nociones normalizadas e instaurar posibilidades desde

el discurso, para intervenir en el marco de la cultura de paz y sus conceptos adyacentes.

Una postura fundamental en este trabajo fue la relación entre cultura de paz y derechos humanos. Arenal (1989) menciona que el estudio de la paz se configura como teoría de la libertad e identidad, y abarca todo lo necesario para que puedan realizarse plenamente (Jares, 1999), de manera que la dinámica de paz implica el cumplimiento de los derechos humanos, lo que requiere de su conocimiento y de prácticas que los tomen en cuenta de forma primordial.

Respecto a estos conceptos claves de cultura de paz, el concepto de paz imperfecta fue importante durante la intervención. Este concepto refiere a una ruptura con la concepción utópica de la paz como algo perfecto y absoluto, y en su lugar dar pie a la idea de paz imperfecta. Esta concepción ayuda a reconocer las prácticas pacíficas allá donde ocurran, como apoyos a una paz más amplia (Muñoz, 2011).

Es importante entonces, considerar la presencia de esfuerzos por gestionar la paz en contextos en donde la violencia sigue presente, en una realidad dinámica que se reconfigura constantemente y que requiere de un énfasis cotidiano por valorar las acciones que promueven la paz y aquellas que no lo hacen.

Considerando el contexto de violencia que rodea la preparatoria en el municipio de Ecatepec, Estado de México, gestionar y comprender las problemáticas en función de la cultura de paz es relevante. Contribuye para poder entender que los esfuerzos realizados al interior de la escuela por establecer espacios de sana convivencia, donde se aborde el conflicto para configurar la autonomía de los estudiantes, pueden tener un impacto limitado en el contexto antes referido, pero que aun así es importante decidir cómo actuar y comprender que la paz es una construcción en movimiento y no un fin dado.

Debido a estas mismas condiciones contextuales de desigualdad, falta de oportunidades, desempleo y violencia, consideré fundamental posicionarme desde la definición de paz como sinónimo de justicia social, como superación de

violencias estructurales, comenzando con las necesidades básicas, como plena realización de las potencialidades humanas (Jares, 1999). Todo ello para poder construir un dispositivo que promoviera un ambiente cordial y de respeto entre los estudiantes, para favorecer su desarrollo y el alcance de sus potencialidades.

Las cuales pueden verse favorecidas al desarrollar autonomía luego de este proceso reflexivo y de transformación de interacciones cotidianas. Es decir, la búsqueda de formar en el desarrollo de autonomía pretende que los estudiantes alcancen sus potencialidades al ejercer sus libertades, considerando el impacto de sus acciones con los otros.

Estas acciones deben estar apegadas a una noción central de justicia, empatía y solidaridad, que los empodere y que les permita creer en ellos mismos, en que pueden ser independientes, tomar sus decisiones y romper con los límites que la propia comunidad ha establecido culturalmente.

Otro aspecto primordial es la incorporación de una vida democrática en la escuela, que recupere la voz de los estudiantes y permita la definición de sus necesidades e incluso de soluciones factibles generadas por ellos mismos.

La democracia es un estilo de vida, en el cual los individuos, respetando las diferencias, se esfuerzan a través del debate y la acción política, por la construcción de un clima de entendimiento y solidaridad, donde los conflictos son abiertos al debate público y favorecen la pluralidad (Jares, 1999).

Este aspecto es algo que he podido incorporar en mi práctica profesional, como orientador educativo. El Departamento de Orientación en la preparatoria está consolidado como un espacio democrático que legitima las acciones que realizamos al interior de la escuela. Fue importante mantener esta postura para que las acciones realizadas con el dispositivo de intervención fuesen vistas con un propósito de mejorar la convivencia y no como una imposición.

Para la presente intervención, el desafío de una cultura de paz fue alcanzar equilibrios dinámicos entre posturas en las relaciones interpersonales de los

estudiantes (Muñoz y Molina, 2010), que supongan el máximo bienestar posible para los actores, procurando que éste sea lo más equitativo posible.

Convivencia escolar

Otro elemento a considerar en este proceso de intervención es la organización al interior de los grupos escolares, donde las afinidades y las metas acercan o alejan a las personas, y establecen modos de relacionarse particulares. Legitiman determinadas acciones y rechazan otras, idealizan o excluyen, pero representan oportunidades de acción para fines de establecer una convivencia escolar armónica.

Los adolescentes tienen la necesidad de pertenecer a un colectivo de pares, de manera que aceptan ciertas condiciones que dependen de la identidad del colectivo, sus valores, creencias y sistemas de comportamiento, esto en relación a la imagen que desean proyectar.

Los colectivos pueden conformarse por la capacidad y fuerza de sus miembros, por agrupar estudiantes indiferentes o agrupar débiles, rechazados y aislados, de manera que cada individuo es un atractor y cuando se une con otros generan un atractor social (Velázquez y Lara, 2017b).

En estos colectivos encontramos potencia organizativa, búsqueda de metas, valores de reciprocidad, solidaridad y pertenencia, además de la oportunidad de formar ciudadanos sensibles a participar con los demás en la construcción de una convivencia comunitaria.

Considerando lo que expresan estos autores, la construcción de la convivencia escolar debe mirar a la comunidad escolar como un sistema complejo, en donde las interacciones van construyendo la propia dinámica de relaciones que se van estableciendo y reorganizando paulatinamente, y en donde la violencia ha encontrado un espacio para florecer y arraigarse paulatinamente.

La organización en colectivos por parte de los adolescentes es una muestra de este sistema complejo, generando pertenencia propia y una cultura de hábitos propios con la intención de adaptarse al medio escolar.

Considerar estos colectivos y conocer sus formas de interacción con los demás es fundamental para incidir en el tema de la convivencia, aprovechando estas características y orientando el comportamiento para fines positivos en la dinámica escolar y en beneficio de todos los integrantes de los colectivos y la propia comunidad escolar.

Democratizando las decisiones e incorporando de manera significativa a los líderes de estos colectivos, lo cual nos acerca a conocer de manera real sus necesidades, aspiraciones y dificultades de interacción, para construir intervenciones focalizadas y válidas para la población objeto y su espacio-tiempo presente.

Ciudadanía

La ciudadanía comprende “ser titular de derechos y deberes, es la capacidad de participar e intervenir en procesos políticos y desarrollar pertenencia a una comunidad determinada, con historia y rasgos étnicos o culturales propios” (Giraldo, 2015, p. 81), así, incidir en la formación ciudadana en las escuelas es un factor para mejorar la calidad de vida de las personas en el sentido de disminuir la violencia en el contexto social (Díaz y Sime, 2016).

Para alcanzar esta ciudadanía, la escuela debe operar bajo fundamentos sólidos que generen en el estudiante estos aprendizajes y alternativas contra la violencia, debido a que “el propósito de la educación es socializar contenidos considerados importantes a través de los tiempos, generando dominio del saber para quienes se van incorporando a la sociedad” (Crescimbeni, 2015, p. 272).

De esta manera, el proceso educativo en los estudiantes es una preparación para su vida adulta, es el camino que se traza paulatinamente para procurar un

reconocimiento honesto de habilidades y la adquisición de experiencias que posibiliten una inserción exitosa en el mundo de los adultos.

La dificultad existente es que la escuela tiene la responsabilidad de formar a los estudiantes en distintos aspectos, pero suele centrarse en la socialización y construcción de conocimientos formales perdiendo la oportunidad de educar en valores y reglas de convivencia, debido a la idea de que “la pedagogía debe ser adquirida por el docente y ejercida para la transmisión de conocimientos, como si la vida social y afectiva del entorno escolar fuese una cosa aparte” (Viscardi, s/f, p. 98).

Es necesario entonces, reconocer que formar a los estudiantes en lo afectivo para expresarlo en lo social es fundamental para su desarrollo, de manera que la escuela trascienda en las vidas de los estudiantes al consolidarse como un laboratorio de pruebas, en donde los docentes exploren situaciones sociales a las cuales deberán enfrentarse los jóvenes, reflexionen juntos en este sentido, generen alternativas y contrasten las conclusiones a las que llegan con la realidad en la que viven.

Adquiriendo paulatinamente habilidades y experiencias que permitan una inserción exitosa en el mundo de los adultos, construyendo un sentido comunitario que permita a los jóvenes aprender a vivir juntos y a ser parte de este mundo. Pero, en ocasiones “el joven, niño o adolescente, es considerado como un no actor en el plano del compromiso social o político, así como inactivo en el plano económico y social” (Pariat, 2000, p. 102), esta visión genera una mirada desvalorizante, adjudicándoles desinterés, rebeldía y nula participación en la sociedad.

Esto no quiere decir que los jóvenes no ejerzan ciudadanía, sino que lo hacen en otros escenarios y de otras maneras, su participación “no solo requiere ser entendida desde su relación de empoderamiento, sino que deben reconocerse sus propias formas de construcción social y las transformaciones y expresiones en que basan sus identidades, orientaciones y modos de actuar” (Giraldo, 2015, p. 86).

Estas situaciones son expresadas en la escuela al convivir con sus pares y afrontar conflictos, construyendo una comunidad escolar que se asemeja a la sociedad en la que se encuentran, influenciada por esta y determinada por ciertos saberes que se reproducen en la escuela.

Además se propician estigmas que engloban los comportamientos de los adolescentes de manera negativa, pero esto no es real, es producto de una perspectiva heredada por generaciones anteriores y reforzada por los medios de comunicación, situaciones que dificultan su incursión en la sociedad adulta que desde antes los considera como no aptos.

Entonces la construcción de la ciudadanía se vuelve un camino sinuoso y de antemano visualizado como conflictivo y estresante dada esta percepción discriminatoria hacia los adolescentes, pero es trascendental para asegurar que estos nuevos ciudadanos puedan tener la posibilidad de construir vidas plenas, reconocer su lugar en la sociedad y las posibilidades que se abren para ellos al caminar en esta nueva etapa de sus vidas.

Esto debido a que gracias a la formación de la ciudadanía es que “se garantizan las estructuras y redes sociales necesarias para configurarnos como individuos, siendo parte de una red en la que desarrollamos nuestra existencia” (Ruiz y García, 2016, p. 180), una conquista de derechos que se potencia a partir de reconocer que el mundo es conflictivo y que las oportunidades se gestionan paulatinamente a partir de estos momentos de tensión cotidianos.

Considerando que la educación formal “está relacionada estrechamente con la dimensión normativa de la ciudadanía, pues debe contribuir al conocimiento de los derechos y obligaciones de los ciudadanos y la manera de defenderlos y cumplirlos” (Crescimbeni, 2015, p. 281), es que se diseñó la presente intervención, con la finalidad de analizar los conflictos que se suscitan entre los estudiantes en la escuela, en su contexto familiar y social, para identificar modos violentos de relacionarse y generar alternativas para el manejo de estos conflictos, con la finalidad de coadyuvar en la construcción de su ciudadanía.

Gracias al reconocimiento de sus derechos, que permitan la emancipación de violencias normalizadas en los contextos laborales, familiares, de pareja y demás a los cuales se enfrentarán estos próximos ciudadanos, de manera autónoma y por su cuenta en muchas ocasiones.

Violencia y conflicto escolar

Violencia

El desarrollo del ser humano está determinado por una serie de influencias externas que se enseñan desde las instituciones de la sociedad y se interiorizan para dar como resultado mecanismos de adaptación a la realidad. Estos mecanismos son una elección, es decir, que cada sociedad ha determinado qué acciones son permitidas y cuáles no. También es cierto que estas decisiones no son estáticas, debido a que hechos emergentes obligan a las sociedades a modificar dichas estructuras preestablecidas.

De esta manera, conforme la humanidad avanza, las sociedades también lo hacen debido a diversos factores estructurales y contextuales, lo que requiere de nuevas regulaciones. Aun así, hay aspectos que se mantienen a lo largo del tiempo casi inmutables, que se pueden comprender como la tradición.

Esto ocurre debido a que han sido aceptados de manera unánime y se han vuelto parte de la experiencia cotidiana de las personas, no se han cuestionado y si lo han hecho, no han resonado lo suficiente para invitar a la reflexión y eventualmente al cambio de las mismas, como en el caso de la violencia.

Este fenómeno de estancamiento de determinadas prácticas tiene su origen y soporte en la cultura, que de acuerdo con Benveniste (1971), es un fenómeno simbólico que “integra un conjunto complejo de representaciones organizadas por un código de relaciones y valores: tradiciones, religión, leyes, política, ética, artes, y todo aquello que, nazca donde nazca, impregna a las personas en su conciencia y dirija su comportamiento” (p. 26). Hay, en consecuencia, una regulación basada

en un acuerdo reglado, que le permite a los componentes de la cultura relacionarse y mantenerse (Enríquez, 2007).

Gracias a esta serie de representaciones organizadas, cuyo valor simbólico determina cómo ser parte de una sociedad, es que son aceptadas acciones de distinta índole y con distintos intereses como parte de la normalidad, tanto así que se establecen en las estructuras institucionales que rigen nuestros comportamientos en la escuela.

Estas estructuras pueden establecer un orden jerárquico o un orden funcional con diversos fines. Por ejemplo, pueden determinar el sistema de estratificación socio-económica, conocido como clases sociales, o pueden establecer la organización gremial determinada por la actividad de los individuos.

Por supuesto, las diversas estructuras sociales se intersectan y relacionan de maneras complejas entre sí, haciendo difícil el problema de jerarquizarlas. La familia, la religión, la ley, la economía, el gobierno, son todas diferentes formas de estructuras sociales (Tello y De la Peña, 2013).

De manera que el entretejido que resulta de la cultura y la estructura social, son los responsables de nuestra experiencia de vida, de las influencias que recibimos, de la manera en cómo actuamos. Sin embargo, también es una oportunidad para reconfigurar nuestra realidad, recordando que no son estáticas, pero que requieren de la acción humana para modificarse, como en este caso la violencia en la escuela.

La violencia tiene su raíz en una relación de poder desequilibrada, donde “quien se encuentra en una posición superior busca forzar la voluntad del otro mediante métodos coercitivos para obtener fines propios” (García, De La Rosa y Castillo, 2012, p. 499).

En las dinámicas de las relaciones entre pares en la escuela es posible identificar la presencia de este tipo de desequilibrio, expresado en la violencia ejercida hacia el otro y que puede tomar diversas formas, discriminación, exclusión, acoso

escolar, etc. También puede darse de manera velada, es decir, de forma encubierta desde prácticas normalizadas y un lenguaje aceptado por la comunidad escolar que violenta al otro sin evidenciar que se hace.

Considerando que la violencia “es algo que se ubica en nuestra conciencia (que aprehende y genera símbolos) y se manifiesta a través de lo que sentimos, pensamos y verbalizamos” (Jiménez, 2012, p. 27), es necesario generar espacios de reflexión para deconstruir estas prácticas normalizadas e identificar los significados y los alcances de la conducta violenta en la escuela y en la subjetividad de los estudiantes.

La violencia no significa lo mismo para todas las personas, es decir, “una cosa es la violencia para quien la sufre y otra para quien la ejerce, al punto tal que los papeles de afectados y agentes pueden intercambiarse en el tiempo” (Salamanca, 2015, p. 36). Debido a ello el abordaje de la violencia en la escuela se convierte en un camino para generar un espacio equitativo para las subjetividades con miras al futuro.

Es decir, se trata de que aspectos como la venganza y la revancha no sean vistos como posibilidades, sino como ciclos reproductores de más violencia. Por ello es preciso que se visibilice la necesidad de elegir mejores acciones para responder ante esta violencia en nuestros términos, buscando aquellas que prioricen el encuentro con el otro y la reconciliación de posturas y de personas.

Para abordar la presente intervención fue primordial adoptar un posicionamiento respecto al concepto de violencia. La postura elegida fue la de Galtung (1998) quien señala que “en la configuración de la violencia existe una diferencia entre la violencia visible y la no visible, siendo la primera actos observables de violencia física y/o verbal” (p. 2), que son conductas que rompen con la simetría de las relaciones personales y generan un desajuste en la dinámica de poder entre las personas mediante agresiones observables.

La no visible se refiere a la existencia de “violencia cultural como la suma de todos los mitos existentes en una sociedad y violencia estructural como la suma de

nociones injustas, discriminatorias y excluyentes instauradas en las estructuras sociales” (Galtung, 1998, p. 2).

Esto da lugar a un concepto de violencia amplio, que reconoce la influencia de una cultura que normaliza acciones violentas, sutilezas que agreden de forma velada y acciones visibles que se justifican, victimizando a las víctimas, generando un sendero por el cual es necesario caminar cuya configuración de violencias obliga a las personas a normalizar estas acciones y establecerlas como leyes no escritas en las instituciones, como ocurre en las escuelas, entre alumnos y con los profesores.

La violencia en la escuela es el resultado de prácticas culturales arraigadas y de estructuras de organización escolar que son permisivas ante dichas prácticas, es un fenómeno complejo y multireferencial, es decir, no tiene una explicación de causa-efecto sino que se interrelacionan diversos factores personales y relacionales en los contextos familiar, institucional, comunitario y social (Centros de Integración Juvenil, A.C., 2016).

La violencia que se reproduce en diversos espacios sociales como en la escuela, debe ser vista de manera amplia, considerando que la violencia escolar no sólo es resultado de la violencia familiar sino que es algo más complejo, es el resultado de la violencia que se perpetúa en todos los contextos sociales y es una expresión estructural y simbólica. La violencia en la familia es un factor que favorece su reproducción pero no es la única causa (Centros de Integración Juvenil, A.C., 2016).

De este modo, la escuela como institución inherente a una sociedad, invariablemente reproduce sus prácticas culturales y estructurales, configurando lo que está permitido y lo que no lo está en la cotidianeidad de las relaciones interpersonales en este espacio.

Con ello el sistema escolar favorece la presencia de violencia, sea ésta entre pares o violencia asimétrica con los docentes y con los reglamentos, o también desde la sutileza de la cotidianeidad, con comentarios sexistas, misóginos,

discriminatorios, clasistas, excluyentes e intolerantes. Es por ello que en este trabajo se considera necesario intervenir para construir nuevas formas de establecer lazos afectivos en la comunidad escolar y nuevas formas de convivir para favorecer el desarrollo de los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia e impactar de manera favorable en la comunidad inmediata.

A partir de ello surge la cuestión de cómo abordar el problema de la violencia escolar y cuál es el aspecto de la vida escolar que permite establecer cambios significativos y duraderos en la psique de los estudiantes, para modificar pautas arraigadas y estructuras permisivas. Desde mi perspectiva, la gestión de la convivencia es la mejor opción.

Considero que puede generar cambios significativos debido a que se construye desde las interacciones cotidianas y adquiere valor y relevancia dado que atiende necesidades compartidas primordiales y se enfoca en favorecer todos los aspectos de la vida escolar desde el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y asertivas.

Esto da legitimidad a los acuerdos que se puedan establecer y promueve la reorganización escolar, el enfoque de los docentes y cuestiona prácticas culturales arraigadas que son incompatibles con la realidad en construcción desde la gestión de la convivencia escolar.

De esta manera se construyen acuerdos con la participación de todos y todas, dejando de lado la imposición con una carga cultural de coacción de la libertad. La escuela debe ser un bastión para poder nivelar estas construcciones humanas coercitivas y enseñar alternativas incluyentes, democráticas y asertivas.

En este sentido, la convivencia implica la formación para comprender el punto de vista del otro (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004, citado en Del Rey, Ortega, y Feria, 2009). Se trata de reconocer que todo actor escolar debe ser estimado y respetado, solicitar el respeto hacia uno mismo y lograr un nivel suficiente de autoestima y actuar con solidaridad, tolerancia y comprensión hacia los eventos cotidianos de íntima naturaleza humana.

Así la convivencia toca fibras profundas en el ser humano, que no tienen eco en otros espacios y que necesariamente buscan ser escuchadas y reconocidas. Es preciso entonces incorporar la voz de todos y todas en la construcción de acuerdos, lo que es fundamental para lograr cambios significativos ante la cultura de violencia presente en la escuela.

Conflicto

El conflicto se refiere a “cualquier desacuerdo, que se manifiesta en cualquier momento y/o situación, y para su expresión se requiere de dos partes relacionadas divididas por causa de intereses u objetivos percibidos como incompatibles” (Arellano, 2007, p. 30). Bajo esta definición podemos observar que la violencia no forma parte del conflicto, sino que se construye como una manera de vivirlo, es decir, que existen otras formas de hacerlo.

El conflicto es una noción primordial en la gestión de la convivencia escolar y en la formación de futuros ciudadanos, puede vivenciarse como un estado emotivo y doloroso, generado por una tensión entre deseos opuestos y contradictorios que ocasiona contrariedades interpersonales y sociales. Su presencia implica formas de resistencia e interacción reflejada muchas veces en el estrés, que es una forma muy común de experimentarlo (Fuquen, 2003).

Cada persona reacciona de manera distinta al conflicto, debido a la tensión entre deseos e intereses personales en contraposición con los de alguien más. Es importante observar cómo es que se experimentan en la escuela al interior de los grupos, para tener una percepción de cómo la convivencia escolar se ve favorecida o afectada por el manejo del conflicto establecido por los estudiantes.

En este sentido, fue importante desestructurar estigmas y prejuicios, cuestionando lo que los estudiantes consideran creencias y percepciones válidas para encontrar mecanismos que estimularan el cambio de percepciones erróneas, de modo que

se trabajó con un nivel cognitivo perceptual respecto al conflicto (Garaigordobil, s/f, en: Velázquez y Lara, 2017).

Este trabajo cognitivo permite la reestructuración de estructuras mentales definidas por la influencia de la cultura predominante y reforzadas por las estructuras establecidas socialmente, de las cuales no podemos permanecer ajenos, pero si podemos reconfigurar en beneficio de nosotros y de la comunidad escolar.

Fue importante considerar tipos y niveles de conflicto, para generar observaciones dirigidas durante la intervención que pudieran identificar las causas del conflicto y su nivel de injerencia para los estudiantes, para posteriormente comenzar a indagar respecto a sus particularidades. Los tipos de conflictos son de relación, de información, de intereses, estructurales y de valores, los cuales identifican las causas del conflicto, y los niveles son intrapersonal, interpersonal, intragrupal e intergrupala, que indican el alcance del conflicto (Alzate, s/f).

Para que un conflicto pueda resolverse de manera positiva y coadyuve en el establecimiento de acciones que reconfiguren la convivencia escolar, es importante analizar los mensajes emitidos y las formas en cómo se emiten, es decir, poner especial atención en la comunicación establecida.

Amador (2008) menciona que la realidad en la que vive el ser humano es una realidad creada por las formas simbólicas, dado que el lenguaje crea al mundo al enunciarlo. Nuestra construcción de la realidad se basa en una compleja articulación de formas simbólicas de las que depende nuestra capacidad de comprender y expresar nuestras experiencias.

De modo que analizar el tipo de comunicación que emplean los estudiantes en sus interacciones es fundamental para indagar las intenciones expresadas y las influencias presentes en el discurso que emplean. Amador también menciona que las formas, patrones y estructuras que adquiere el discurso permiten vincular al habla con elementos específicos de la cultura material, que juegan una definida

función de contribuir a la memorización de las tradiciones, permitiendo que se integre la cultura, en este caso la cultura escolar.

Otro elemento sustancial es la comunicación no verbal, es decir, todos aquellos aspectos relacionados con el comportamiento ritual, donde la apariencia física, los gestos corporales, las actitudes, el movimiento y el uso corporal del espacio, pueden asociarse con complejos sistemas de códigos, sancionados culturalmente y sujetos a la variabilidad histórica (Amador, 2008).

De manera que las intenciones adquieren valor y significado en su expresión y en la percepción del otro respecto a este acto, en la convivencia es importante visibilizar estas intenciones y remover prejuicios y estigmas que propicien malas interpretaciones, y en consecuencia, conflictos derivados de acciones poco asertivas o mal entendidas.

Con esto en mente, considero importante abordar este tema, como la posibilidad de sanear relaciones personales, desde la consciencia de que un conflicto es una oportunidad de crecimiento y que su manejo nos enseña a afrontar el presente y prepararnos para la inevitable presencia de conflictos, conociendo alternativas para afrontarlo y eligiendo la más adecuada dependiendo del caso.

Conocer nuestro estilo de manejo de conflictos nos ayuda a aprender cómo nos comportamos durante situaciones tensas, para desarrollar así, mediante conocimiento y práctica, mejores estrategias para el manejo de situaciones conflictivas (Mirabal, 2003).

Desarrollando un manejo de conflicto comprometido, responsable, equitativo y justo, que nos deje satisfechos con nuestro actuar y con los acuerdos alcanzados, con plena conciencia de que es importante ceder un poco para que todos podamos alcanzar nuestros objetivos y que esto no nos hace menos, por el contrario nos hace mejores.

Y nos da la posibilidad de ser autónomos al liberarnos de la presión social y de la presencia de la violencia como alternativa al conflicto, además de que nos prepara

para el futuro, en el caso de los adolescentes para su vida adulta, así como el ejercicio de sus derechos y responsabilidades al ejercer su ciudadanía.

Por esto, es importante que el conflicto avance hacia un proceso de integración, en el cual se encuentren soluciones satisfactorias para ambas partes, maximizando las semejanzas y minimizando las diferencias (Montes, Rodríguez, Serrano, 2014).

Transformación del conflicto

Para considerar la transformación del conflicto es importante tener en cuenta que “nos encontramos inmersos en un mundo en donde están presentes determinadas respuestas que evaluamos como negativas, en la medida en que tenemos unas normas culturales y unos valores que así lo aconsejan” (Jiménez, 2012, p. 27).

Es importante recuperar la idea de Galtung (1998) de una violencia visible influenciada por una cultura violenta y que determina ciertas prácticas, pero que también genera repercusiones en las personas, considerando que “la violencia genera traumas y que una forma de superarlos, tanto en la víctima como en el autor, es justamente posibilitar la construcción o reconstrucción de las relaciones” (Salamanca, 2015, p. 36).

De ahí la importancia de establecer nuevas maneras de abordar la violencia, pero no solo de llegar a acuerdos, sino de alcanzar la posibilidad de generar un tejido entre las personas que paulatinamente nos posibilite su reconfiguración del conflicto y de las formas en que decidimos abordarlo.

La transformación del conflicto gira en torno a tres conceptos: reconstrucción, reconciliación y resolución, pero fundamentalmente en este último, dado que brinda la posibilidad de hacer brotar las habilidades y capacidades ya presentes en los actores y que a veces son olvidados en el fragor del conflicto (Calderón, 2009).

Esto proporciona la posibilidad de establecer una serie de fases en el abordaje de los conflictos, mediante las cuales los estudiantes puedan aprender que es importante reconstruirlo para reconocer las responsabilidades de todos los actores que participan, comprender que la subjetividad de cada persona es importante y que es trascendente buscar desde la empatía, centrarnos en los hechos y no agredir a las personas.

Y por último, es fundamental cerrar ciclos, es decir, aprovechar las capacidades que se tienen para avanzar en los conflictos, aprender de ellos y generar una visión positiva de los mismos, para que puedan ser vistos como oportunidades más que como infortunios que nos estancan y no nos permiten ser.

Autonomía escolar, reflexiva y solidaria

Autonomía en la escuela

Estos elementos son algunos de los que configuran la convivencia escolar, pero el más importante desde mi percepción, es la decisión de cada individuo de la comunidad escolar para elegir cómo actuar ante el otro, reflejando sus intenciones y dando salida a sus necesidades.

De manera que, éste entrelazado de situaciones al interior de la escuela producto de influencias externas (cultura y estructuras sociales) e internas (convivencia escolar, abordaje del conflicto, comunicación y la organización al interior de los grupos), coincidan en un punto, la libertad para ejercer autonomía en estas circunstancias y ante la violencia.

Cuando consideramos que la escuela es un sitio para la abstracción de saberes y la preparación para la vida adulta, debemos considerar qué saberes deben ser enseñados, o más bien dicho, construidos desde la coparticipación de docentes y alumnos.

Más allá de los ejes temáticos de contenidos formales, elementales y de suma importancia para el desarrollo, acreditación y avance a siguientes niveles de

educación, es importante reconocer elementos emergentes que preparan y consolidan al estudiante como un próximo ciudadano y un elemento clave actual de la comunidad escolar.

Bautista (2005), menciona que la adolescencia culmina con el logro de la identidad, que implica la aceptación de sí mismo y la autonomía en la toma de decisiones. De modo que el ejercicio de la autonomía en el contexto escolar es fundamental en todos los niveles para poder alcanzar este fin y evitar el rezago de los estudiantes, así la democratización de espacios y la inclusión efectiva de los estudiantes son elementos que coadyuvan en el desarrollo de esta autonomía.

La gestión de la convivencia escolar se sitúa como uno de los ejes para consolidar la autonomía del estudiante, en este sentido, es fundamental que se protejan sus derechos independientemente de cualquier condición personal, familiar y/o social, de manera que los docentes y autoridades educativas tengan la apertura necesaria para comprender, aceptar e incorporar la diversidad multicultural de los estudiantes a su cargo, además de equilibrar ideologías propias y desprenderse de prejuicios al atender a dichos estudiantes.

También es prioritario ayudar a que el estudiante desarrolle su propio juicio, enseñándole a reflexionar acerca de aspectos culturales y estructurales en los que se encuentra inmerso, con la finalidad de incorporar su opinión en las acciones que se dirigen hacia él y que tome decisiones con plena libertad y conocimiento de causa, previniendo la reproducción de prácticas lesivas para su persona y para el resto de la comunidad escolar (Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

De manera que el establecimiento de una estructura escolar democrática que permita a los estudiantes la libertad de expresión para emitir opiniones, juicios y solicitar asesoría y apoyo, es un aspecto que coadyuvará de manera importante en el desarrollo de las potencialidades antes mencionadas.

Así, se busca el desarrollo de la autonomía intelectual, que tiene que ver con el crecimiento de una capacidad de leer en un sentido extendido, es decir, poder

"leer el mundo" que nos rodea, leer lo que la naturaleza, la sociedad o los individuos nos quieren decir (Toro, 2004).

Esta lectura del mundo es importante ante el fenómeno de la violencia, dado que permite identificar las influencias externas plasmadas en la cultura que reproducen la violencia en la escuela, aquellas estructuras que normalizan estas prácticas y que lejos de actuar como contrapeso actúan como una sombra que cobija estas acciones.

Pero lo más importante, también permite elegir libremente cómo actuar, cómo tratar al otro y cómo conducirse en la comunidad escolar, para potenciarse al ayudar a los demás a ser la mejor versión de sí mismos, desde una autonomía solidaria que favorezca a todos y a todas.

En este sentido, es importante considerar que toda acción humana es realizada en un contexto cultural, en el cual se comparten saberes, reglas y valores, y por tal motivo el pensamiento y la comprensión pueden ser autónomas, pero se realizan en un mundo de intersubjetividad (Navia, 2005).

Considerando lo anterior, es fundamental establecer espacios libres de violencia en la escuela con la participación de la comunidad escolar, incorporando las vivencias y las expectativas vertidas en este espacio, recopilándolas en un diagnóstico que provea información necesaria y suficiente para la elaboración de dispositivos de intervención anclados a la realidad y que prioricen el interés superior de la niñez por encima de cualquier práctica cultural arraigada o estructura normativa inamovible.

Autonomía reflexiva: para vivir bien desde lo propio en lo ajeno

Para vivir bien, podríamos comenzar por preguntarnos *¿quiénes somos y por qué somos así?*, que es una reflexión que permite reconocer nuestra identidad para saber cómo nos hemos construido a nosotros mismos. También permite que tengamos una mejor adaptación al aceptarnos y al reconocer que invariablemente nos construimos en compañía del otro.

Todo lo anterior con la finalidad de ser alguien, una persona entre otras tantas, “resultado del conocimiento de sí mismo, de la conciencia de sí, de nuestra individualidad en un proceso de personalización que se logra en relación con el otro, con el mundo y que debe ser lo más amplio posible” (Parent, 2000, p. 147).

Tan amplio que nos permita elegir sobre nosotros mismos, reconocer la influencia del exterior y determinar aquello con lo que nos identificamos y que deseamos interiorizar, y aquello con lo que simplemente no compaginamos.

Es en este sentido que surge mi interés por el estudio de la autonomía en jóvenes de bachillerato. Me ha tocado ser testigo y participe de prácticas normalizadas en la escuela y en la vida misma, respecto al uso de la violencia en la convivencia diaria, tanto en la formación académica y personal de los estudiantes, como en la práctica docente propia y de mis colegas.

Lo he observado en distintos niveles educativos, distintos contextos y con marcadas diferencias, pero con similitudes que parecen trascender el paso del tiempo, situaciones como énfasis en el aspecto de los jóvenes, señalamiento a sus condiciones socioeconómicas, discriminación por motivos de raza y género, entre otras tantas.

En este sentido, puedo señalar formas de ser maestro y formas de ser estudiante, prácticas arraigadas en relación al trato que se le da al alumno, con una mirada desvalorizante y una relación vertical con abuso de poder al interior del aula, que son reproducidas como parte de la cotidianeidad de una escuela. Estos aspectos son vistos como propios de la experiencia escolar y se han normalizado a pesar de no ser del agrado de los propios maestros y alumnos.

En los jóvenes, la necesidad de pertenecer a algún grupo o de ser reconocidos, puede conducirlos a aceptar comportamientos que lesionan su dignidad. Al buscar incorporarse a estos colectivos, con creencias y prácticas propias, es posible que se vean obligados a reproducir prácticas violentas para formar parte de “algo más”, siendo aceptados al repetir lo que observan.

En este proceso, tratamos de vincularnos con lo que hemos vivido, actuando de manera que nos adjudicamos un rol dentro de una sociedad, de este modo, los jóvenes se encuentran entre la tensión entre “ser o no ser”, “ser visibles o invisibles”.

En el ámbito escolar, el maestro puede haber tomado la elección de su profesión y estar conforme con su actuación en la escuela, pero el alumno de nivel básico o medio superior, no tiene muchas opciones, considerando que las normas y las prácticas escolares están determinadas por los adultos, y en gran parte por los maestros.

El maestro puede decidir qué clase de práctica llevar a cabo, puede tener una visión apegada a los derechos humanos, a la ética, al interés superior de la niñez y actuar con sentido común, o puede ejercer su autoridad de manera coercitiva, generar miedo en sus estudiantes y propiciar que su imagen sea la de un ser intocable, poseedor del conocimiento y sin posibilidad de equivocarse.

Ser maestro supone una elección constante, a partir de un proceso reflexivo de los éxitos y fracasos en la práctica y en la interacción con los estudiantes. El docente puede reconocer la mirada de los otros y aprender de esta retroalimentación. También puede fortalecerse desde la educación continua, adaptarse a los cambios estructurales de la sociedad, al mundo de las tecnologías y a las repercusiones que estos cambios pueden tener en los comportamientos de los estudiantes.

Sin embargo, el alumno debe alinearse a las normas creadas por el mundo subjetivo del adulto. Se trata de un contexto dominado por el adultocentrismo, que tiene una visión de lo que es correcto, donde no cabe la visión del estudiante. A su vez, el joven tiene que enfrentarse a múltiples estilos docentes, marcados en muchos casos por relaciones verticales de poder que no favorecen la formación del estudiante y obstaculizan su desarrollo, impidiendo la satisfacción de sus necesidades y de sus aspiraciones a futuro.

Habría que entender que, como menciona Ovalle (2009), “las capacidades que se puedan desarrollar en la escuela no son suficientes si otros nos obstaculizan a

través de adoctrinamientos o manipulación, en este caso, o si estamos obligados al empobrecimiento de nuestras las opciones” (p. 254).

Valdría la pena replantear los objetivos de la escuela como institución formadora de personas, que las prepara para su inserción en la sociedad y les brinda herramientas para su adaptación y desenvolvimiento a plenitud, como sujetos autónomos con la capacidad de ejercer responsablemente sus libertades.

El mismo Ovalle (2009) señala la necesidad de distinguir entre el ser autónomo y ser respetado como sujeto autónomo. El autor se refiere al derecho de que las personas puedan asumir el hecho de tener opiniones propias, elegir y realizar acciones basadas en sus creencias y valores personales, y participar y realizar su proyecto de vida.

Es aquí donde el desarrollo de la autonomía tiene cabida en el estudio de la convivencia en la escuela, en particular con jóvenes de educación media superior, dado que en este espacio cada estudiante tiene oportunidad de elegir, o al menos reflexionar, sobre quien ser y como tratar a los demás. Esto le permite construir su identidad y reflexionar respecto a lo que menciona Fuster (2015), “que la libertad para tomar decisiones es la más preciada y trascendental de todas las libertades, dado que cuando decidimos hacer algo, determinamos nuestro futuro, y a veces el de otros” (p. 189).

Entonces, cada elección se vuelve trascendental para la red comunitaria del bachillerato y genera un impacto en el vínculo del maestro con sus estudiantes y el de los mismos estudiantes con el resto de la comunidad escolar.

Cuando hablamos de convivencia escolar nos referimos en primer lugar a la relación con sus pares. Esta relación después se va a manifestar en su vida adulta, en una sociedad en donde ya no seremos su guía sino seremos un igual, y podremos observar en quién se ha convertido nuestro antiguo estudiante, nuestra antigua responsabilidad.

Es por este proceso formativo de generar un vínculo favorable con la comunidad, que es fundamental el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Entiendo a ésta como una serie de elecciones paulatinas y de identificación de conceptos clave para poder decidir libremente cómo actuar y quien ser. Esto es posible si se considera a los otros, siendo plenos y dejando ser plenos a los demás, pero aún más importante, ayudando de forma solidaria a alcanzar dicha plenitud.

Es importante entonces, delimitar qué es autonomía, qué elementos la componen y su relación con el ejercicio de las libertades. Partiendo de su origen etimológico, “autonomía tiene su origen en dos vocablos griegos: auto que significa mismo y nomo que significa ley, es decir, la capacidad de los organismos para darse su propia ley, su propio mando” (Huerta, 2011, p. 45).

Cuando se refiere a darse su propia ley, se refiere a que nos satisfaga y que esté dotada de un componente solidario y social que impacte de manera positiva en los demás, desde la convivencia que cotidianamente desarrollamos con nuestro círculo social y con las nuevas personas con las que nos encontramos en nuestro trayecto de vida.

A partir de ello es posible lograr una identidad personal autónoma gracias a “un proceso de diferenciación e integración, construyéndose un sentido ético que define al sí mismo en términos de una jerarquización de valores y una integración social efectiva” (Sepúlveda, 2003, p. 29).

Dicha jerarquización es la que se convierte en nuestro código personal, algo tan íntimo que puede irse nutriendo de nuestras experiencias, pero que en esencia se mantiene estable a lo largo de nuestras vidas una vez construido y ejecutado de manera continua.

Me refiero a que todos tenemos una noción de lo correcto y lo incorrecto, de aquello que estamos dispuestos a hacer y aquello que no haríamos aunque la oportunidad se presente, esa voz interna que nos indica que las acciones que hacemos nos definen y que es importante esta definición del ser. Esto puede, por

supuesto, ser aplicado en la formación de estudiantes de bachillerato, en tanto se encuentran en un momento significativo de su formación.

En este sentido, es importante referir el enfoque cognitivo de Kohlberg, que plantea “que existen algunos principios morales de carácter universal, que no se aprenden en la primera infancia y son producto de un juicio racional maduro” (Barra, 1987, p. 9), que pueden promoverse tanto fuera como dentro de los espacios escolares, en este caso en el bachillerato.

Es decir, que son producto de la experiencia y que se eligen con base en un razonamiento complejo de sus finalidades y de los caminos que nos permitimos para conseguir nuestros objetivos, fundamentando nuestros actos en una jerarquización de valores que permite tomar decisiones coherentes y de manera constante en nuestras vidas.

En este sentido, la jerarquización de acciones, valores, normas y expectativas sociales son las que nos permiten comenzar a construir nuestra autonomía al pasar por diversas etapas, en las cuales nuestros principios se fortalecen y construyen ese código que nos da identidad y nos permite ser uno con el otro.

Es importante mencionar que Kohlberg refiere como último estadio de moralidad “la necesidad de guiarse por principios éticos autoescogidos, principios universales de justicia, igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos” (Barra, 1987, p. 14).

Estos principios pueden incorporarse en la formación en convivencia escolar, enseñando los jóvenes a interactuar respetando la diversidad y por ende, la dignidad de toda persona, aun cuando pueda no estar de acuerdo o tener diferencias profundas con el otro.

Este es un aspecto primordial que se recupera en esta tesis, que parte de que el enfoque de derechos humanos se orienta al ejercicio de las libertades y al desarrollo del ser en sus potencialidades, cuya base desde mi perspectiva, es la capacidad de toma de decisiones con autonomía reflexiva.

Por esta última, me refiero a la capacidad de decidir sobre nosotros mismos, al identificar las influencias del exterior pero con un sentido comunitario. Esto es, toda decisión individual puede también generar beneficios propios al beneficiar a los otros, a los nuestros y a los ajenos, a los presentes y a los que vendrán. Se trata entonces de colocar a los jóvenes en situación de que puedan reflexionar al momento de decidir cada curso de acción y tener precaución y respeto al movilizar sus saberes y realizar acciones de manera autónoma.

Autonomía solidaria: reconocer al otro para reconocer quién soy

Tener autonomía depende de una serie de factores, de condiciones internas y externas al sujeto. En un primer momento, podemos identificar la racionalidad como primera condición de tipo interno que nos permite desarrollar autonomía.

Esta compleja tarea que cada sujeto realiza comprometiendo su capacidad de reflexión, “contempla evaluar, calibrar, sopesar y finalmente asignar un orden de prioridades, orden que responderá a pautas que revelan la disposición moral y emocional del sujeto” (Álvarez, 2015, p. 16).

En este sentido, Kant refiere que “la moralidad nos libera de los mecanismos de la naturaleza al someternos a leyes racionales dadas por nosotros mismos, las leyes de la razón práctica” (Sepúlveda, 2003, p. 29).

De ahí se genera una moralidad que se relaciona con el desarrollo evolutivo (Barra, 1987), pero que también nos invita a desprendernos de lo preestablecido, de lo normalizado y de lo comúnmente aceptado en nuestra sociedad, para poder elegir con racionalidad nuestras leyes y ejercerlas con responsabilidad, sin que esto signifique abandonar nuestro lazo con dicha sociedad.

Esto desde un enfoque colectivo que nos permita coadyuvar en el desarrollo de nuestra persona al tiempo que contribuimos con el desarrollo de las demás personas, desde una perspectiva que permita la interacción de subjetividades y otorgue espacios para su contraste y aprendizaje comunitario.

La autonomía se puede entender en un sentido intersubjetivo y racional hacia el reconocimiento de las personas como iguales. De este modo es posible que se actúe responsablemente y con conocimiento suficiente para desarrollar un sentido de pertenencia, al operar de manera activa en el contexto de relaciones que hemos elegido, al analizar y jerarquizar nuestros actos, siempre considerando al otro.

Un segundo elemento que configura la autonomía de manera interna es la noción de independencia. Álvarez (2015) menciona que “nos permite distanciarnos de influjos ajenos, de condicionamientos externos, de deseos y preferencias que no son las propias, pero toma en cuenta el contexto y las relaciones” (p. 17).

También menciona que ser independiente “no es apartarse o aislarse de los demás, sino tomar en consideración el entramado de relaciones en el que nos desarrollamos para poder posicionarnos, definirnos y decidir cuál es nuestra propia disposición en ese marco de referencia” (p. 18). Ser independiente nos posiciona desde la identificación racional de la influencia exterior hacia nuestra persona, considerando nuestras relaciones personales para asegurarnos de tomar nuestras propias decisiones.

Se trata de tomar una postura respecto a lo que acontece a nuestro alrededor, la cual se alimenta de nuestro código personal, de nuestra moralidad y jerarquización de valores, y de aquello que hemos analizado y consideramos factible y posible de realizar por nuestra persona.

La independencia nos provee de un desprendimiento social al apropiarnos de la cultura y analizarla, identificar lo que consideramos es correcto y actuar en consecuencia, incorporando lo que hemos aprendido de los otros y reconociendo cómo este aprendizaje nos ha construido paulatina y racionalmente.

Esto no quiere decir que el componente emocional quede de lado, sino que nuestras elecciones consideran racionalmente nuestras expectativas, necesidades y deseos al tiempo que se ven influenciadas por nuestras emociones, influencia que también debe ser reconocida y aprovechada.

El autoconocimiento no solo es racional, también es emotivo y nos permite aprovechar las ventajas hormonales, físicas y cognitivas que se potencian en estados emocionales y que pueden ser puestas en marcha para la consecución de objetivos, como lo hacen los deportistas de alto rendimiento o las personas en situación de riesgo, como en un accidente de auto o en un terremoto.

Hablamos de la adaptabilidad que proveen las emociones dirigidas de manera racional, considerando a éstas como “reacciones psicofisiológicas de las personas ante situaciones relevantes desde un punto de vista adaptativo. Se pueden mencionar entre ellas aquellas que implican peligro, amenaza, daño, pérdida, éxito, novedad, etc.” (Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas, 2009, p. 86). Las emociones son entonces un componente biológico de supervivencia física y social, dado que también proveen de elementos que permiten la adaptación a las interacciones interpersonales con los otros.

Este análisis personal de emociones y racionalidad articuladas, permite determinar cursos de acción siendo conscientes de la presencia de un componente senso-perceptivo en nuestras acciones, por más puramente racionales que parezcan.

De este entramado de experiencias y decisiones internas es que se nutre la autonomía. Pero, para poder elegir, es necesario tener opciones para hacerlo, es decir, que se pueda estar en un contexto en el que se puedan encontrar y por tanto elegir alternativas, al considerar a éstas racionalmente y con independencia como viables para sí mismo.

Joseph Raz (1986) menciona la existencia de opciones relevantes como condición externa y necesaria para la autonomía. Estas opciones “se dan bajo condiciones externas (en relación con el contexto y relaciones) y como condiciones internas (en relación con la percepción que el sujeto tiene del contexto y la propia inserción en el entramado de relaciones)” (Álvarez, 2015, p. 19).

Dicho con otras palabras, las opciones para configurarse como tales requieren que las oportunidades sean percibidas por el agente como legítimas y viables para sí,

solo de este modo un curso de acción podrá ser identificado, seleccionado y llevado a cabo por el agente autónomo (Alvarez, 2015).

De esta manera es posible configurar la autonomía siendo parte de un contexto que provea de opciones viables para ser elegidas e interiorizadas. En la escuela, y en particular en materia de convivencia escolar, es fundamental considerar este aspecto para el desarrollo de intervenciones pedagógicas.

Para configurar un clima escolar que favorezca la convivencia escolar, es indispensable posicionar elementos que inviten al estudiante a sumarse a los esfuerzos por generar alternativas ante las dificultades que experimenta en lo cotidiano. Es necesario incorporar una educación en valores y una visión de derechos humanos que permita el reconocimiento del ser desde sus derechos y desde su propia existencia, como un agente importante para la comunidad escolar.

Es por tal motivo que el desarrollo de la autonomía hace sentido con la gestión de la convivencia, por su sentido formativo y sus componentes racionales e independientes para gestionar alternativas para que sean consideradas, elegidas e interiorizadas. Con la finalidad de que dichas alternativas puedan ser puestas en marcha en la escuela ante la violencia, para construir parte del código personal de cada estudiante y puedan externarlas en distintos contextos.

Este aprendizaje paulatino guiado por el docente, se va experimentado en la comunidad escolar. Contempla las relaciones que directamente establece cada estudiante, pero también incorpora relaciones abstractas de las cuales no participa, sino que son dadas por la estructura escolar y social, pero que influyen de manera especial a cada ser humano en la construcción de su identidad.

Se trata de relaciones estereotipadas que “nos indican en qué direcciones podemos avanzar, relaciones inscritas en sus contextos acompañadas de un conjunto de motivaciones, disposiciones y actitudes de quienes participan en ellas” (Álvarez, 2015, p. 23).

Ser consciente de esta preconfiguración del ser desde acuerdos sociales previos, legítimos o no, indudablemente nos dice cómo hemos actuado hasta el momento y nos dan la oportunidad de elegir cómo ser a partir de ahora. Esto toma mayor relevancia con estudiantes que están a punto de salir de bachillerato y entrar a la vida adulta, para buscar un lugar en la sociedad.

Esta sociedad está plagada de distintas concepciones del ser, del convivir y del manejo de conflictos, algunos pacíficos pero otros de manera violenta. En ella no hay estándares pero sí estigmas, no hay consensos pero sí hay juicios de valor.

Es un espacio en el que los jóvenes requieren de independencia para no dejar que los demás tomen las decisiones importantes que les corresponden. También requieren de una capacidad intelectual que racionalice los por qué de cada acción dada, es decir, una autonomía que provea adaptación y al mismo tiempo colabore hacia la plenitud del ser.

Es en esta sociedad que se requiere de comunicación para poder expresar acuerdos y desacuerdos, así como de asertividad para expresarse con claridad y manifestar lo que deseamos. Entonces, es necesaria una autonomía moral construida a partir del diálogo, en búsqueda de empatía y solidaridad hacia el otro.

Habermas, desde la teoría de la acción comunicativa, refiere que “la sociedad se estructura comunicativamente, y en ella los individuos buscan el entendimiento por medio del diálogo y la cooperación para lograr acuerdos” (Araya, 2011, p. 87).

Es gracias al uso del lenguaje como agente mediador entre la autonomía personal y la de los demás, que en la escuela se puede observar dicha relación cuando el estudiante conoce, contrasta, aprende y se adapta. Estos aprendizajes, que son tan valiosos como los conocimientos formales que se construyen en las clases, constituyen parte del desarrollo integral de la personalidad gracias al uso del lenguaje como herramienta mediadora.

En este contexto, una de las funciones más importantes del lenguaje en el desarrollo del ser humano es su interacción con el pensamiento, gracias a la

internalización de la cultura y la relación bidireccional que existe en estas dos funciones mentales.

Debido a que el significado de nuestras palabras y acciones son tanto pensamiento como lenguaje, el significado es pensamiento en la medida en que toda palabra implica una generalización y esto es un acto complejo del pensamiento. Por otro lado, el significado es también lenguaje, pues toda palabra requiere significado para pertenecer al dominio del lenguaje (Packer y Duque, 2014).

La personalidad de un estudiante se desarrolla gracias a la interacción con su medio, mediante la cual existe internalización de conceptos derivados de sus experiencias, nutriendo su pensamiento y estableciendo las bases socioculturales con las cuales observará el mundo y decidirá cómo actuar en éste.

La autonomía, gracias al lenguaje y su uso comunicativo de deseos y aspiraciones asertivamente, coadyuva a la construcción de una autonomía solidaria. Como menciona Sepúlveda (2003), en la medida que “el valor del individuo deriva de su autonomía, conlleva la preocupación por el otro a nivel empático, como un elemento esencial a la necesidad de individuarse a través del proceso de socialización” (p. 32).

También menciona que “la solidaridad es preocupación por el otro, por deber y obligación, en tanto somos parte de la humanidad; así, la ética discursiva enfatiza la integración de los aspectos sociales en el desarrollo humano” (p. 32).

Es un estado de bienestar colectivo, solidario y empático, una autonomía colectiva desde el reconocimiento de la autonomía de cada individuo. El hecho de estar juntos es la suma de todo lo que podemos aportarnos los unos a los otros, más que la sola presencia de todos y todas.

Araya (2011) menciona que la solidaridad ocupa un lugar destacado en la acción comunicativa, donde los individuos se reconocen como sujetos libres, solidarios y

con competencia comunicativa que les permite fundamentar y responder sobre situaciones que les afectan.

También refiere que la acción comunicativa es posible a partir “de sujetos autónomos, donde su vinculación con el otro es inteligente y reflexiva, permitiéndoles actuar con su propia cosmovisión del mundo e identidad, sin tener que ocultarla para alcanzar una plena emancipación” (p. 87).

Es este sentido colectivo y solidario de la autonomía, el que tendría que impulsarse en instituciones que forman a las futuras generaciones, como en este caso, el bachillerato. A esta finalidad responde el dispositivo de intervención que presento en este trabajo. En este, considero que la función docente cobra mayor relevancia por la responsabilidad de trascender su práctica hacia esta finalidad.

Para ello el docente debe partir desde su propia autonomía, para fortalecerla y promoverla en sus estudiantes. Se trata con ello de encausar sus inquietudes en un medio que provea las oportunidades antes referidas para que sean legítimas y coadyuven al desarrollo integral, en un sentido colectivo más que sólo en el individual.

CAPÍTULO III. Fase Diagnóstica

*“Aquel que lo intentó y no lo consiguió,
es superior al que ni lo intentó”
Arquímedes*

Punto de partida

La presente intervención tuvo su origen en algunos aspectos que he observado en mi práctica como orientador educativo durante los siete años que tengo laborando en el nivel medio superior. En mi experiencia, he visto cómo se configura la toma de decisiones de los estudiantes y los efectos en sus vidas en el largo plazo.

Esto a partir del conocimiento que tengo de ellos durante su estancia en la institución durante tres años, pero también del hecho de que los alumnos egresados regresan a la institución y comparten sus experiencias y su percepción de cómo fueron impactados por las acciones de los docentes.

He compartido este espacio con jóvenes llenos de expectativas, con ganas de construir algo importante de sus vidas y con las posibilidades para lograrlo. Al mismo tiempo, he observado cómo este camino se ha llegado a erosionar, debido a las influencias contextuales (familiares y socioeconómicas) que los han llevado a precipitar decisiones en sus vidas y/o a abandonar estos sueños que anhelaban, que han sido cambiados por una normalidad estática y con una satisfacción entrecortada. Según sus propias palabras: “no esta tan mal” o “ya veremos después”.

De alguna manera, asumo desarrollar este dispositivo de intervención como un desafío profesional y académico, pero también de manera importante, como un desafío personal. Este compromiso forma parte de la práctica que desarrollo cotidianamente en la escuela, pues me impulsa la posibilidad de gestionar en conjunto con otros colegas y los estudiantes, un futuro mejor para ellos.

Asumo la responsabilidad de ser parte de sus experiencias de vida y acompañarlos con la suficiente potencia para establecer bases sólidas para la toma de decisiones con libertad, desde el reconocimiento del otro y cediendo el protagonismo a los estudiantes. Es de este modo que se orienta el sentido formativo de mi intervención con los jóvenes de esta preparatoria, y el de este dispositivo.

De ahí mi interés en gestionar la construcción de las libertades, en permitir la autoregulación de procesos escolares, la elección libre de opciones universitarias y de la autonomía de comportamientos en la escuela, es decir, en establecer que cada estudiante interiorice y acepte su responsabilidad por las acciones realizadas y por realizar.

Diagnóstico

La intervención se dividió en dos partes, una diagnóstica y otra formativa. La finalidad fue diseñar una intervención que estuviera contextualizada y que atendiera las necesidades de los estudiantes de esta generación, en particular del grupo de intervención. Para ello realicé un diagnóstico, y a partir de los hallazgos pude plantear las acciones del dispositivo tratando de ser coherente con la realidad de este grupo de estudiantes.

El diagnóstico se diseñó para recuperar la perspectiva que los jóvenes han construido respecto al ejercicio de sus libertades en la escuela, buscando conocer cómo perciben la posibilidad de decidir sobre sí mismos y cómo estas decisiones trascienden en su contexto escolar ante la presencia de violencia y su reproducción.

Para esto se observó el conflicto presente en sus interacciones, dada su frecuencia en el contexto de la escuela. Esto me permitió indagar sobre las interacciones cotidianas y las influencias que convergen en la configuración del conflicto y en su abordaje.

Pregunta de investigación

¿Cómo ejercen su autonomía los estudiantes al decidir cómo interactuar con sus pares en la escuela?

Objetivos

- Conocer la percepción de los estudiantes respecto al manejo del conflicto y a la configuración del clima escolar en la convivencia cotidiana
- Conocer el significado que otorgan los estudiantes a su autonomía y el reconocimiento de las influencias presentes en su toma de decisiones

Metodología del diagnóstico

Enfoque del diagnóstico

El diagnóstico en ambientes educativos y profesionales se caracteriza por realizar un proceso sistemático de recogida constante de información, de valoración y toma de decisiones respecto a una persona o un grupo de ellas (Sobrado, 2005).

En este sentido, la metodología empleada se basó en los principios de la intervención educativa, que es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando, con un carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente (Tourrián, 2011).

La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean estos formales, no formales o informales. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando.

La acción del educador debe dar lugar a una acción del educando y no sólo a un acontecimiento, tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención (Tourrián, 2011).

La intervención educativa permite el diagnóstico de eventos que ocurren en la escuela y tiene la apertura para poder incorporar nuevas situaciones que se vayan presentando durante los procesos de diagnóstico e intervención. Esta versatilidad es la que permite que las observaciones realizadas reconfiguren la idea inicial y aporten nuevos elementos no considerados para ser incorporados en las intervenciones y legitimar los propósitos de dicha estructura.

En concordancia con lo anterior, la investigación fue de corte cualitativo con la finalidad de recuperar la subjetividad de los estudiantes y conocer de su propia palabra su experiencia en el marco de las relaciones interpersonales.

Se recuperaron principios de la investigación acción, que constituye “una forma de interpretar valores para traducirlos en la práctica educativa, basada en datos empíricos como fundamento de una mejora reflexiva de la práctica cotidiana” (Elliot, 93, p. 70), generando un análisis que replantea el impacto de las interacciones de los estudiantes en la comunidad escolar.

Se eligió la investigación-acción dado que constituye una opción metodológica de mucha riqueza, ya que, “por una parte, permite la expansión del conocimiento y, por la otra, va dando respuestas concretas a problemáticas que se van planteando los participantes de la investigación” (Colmenares y Piñero, 2008, p. 105).

Participantes y escenario del diagnóstico

El diagnóstico se llevó a cabo en la Escuela Preparatoria Oficial No. 257, en donde actualmente laboro como Orientador Educativo. Esta posición me da la posibilidad de tener una posición privilegiada para intervenir en la institución, al poder desempeñarme como un docente vinculado directamente con el tema de la convivencia escolar y tener posibilidades de gestión para abordar la investigación.

Para el levantamiento de la información de esta fase diagnóstica, trabajé con un grupo de estudiantes compuesto por 42 alumnos, 16 eran hombres y 26 mujeres, con una edad entre 16 y 18 años. Se eligió trabajar con este grupo dada la incidencia previa de dificultades en las interacciones personales, reportes de estudiantes a la dirección por constante mal comportamiento y la estigmatización generada a partir de dichos aspectos como un grupo conflictivo.

De modo que consideré importante intervenir en este grupo de jóvenes considerando que se encuentran concluyendo el bachillerato y tomando decisiones importantes en su vida. Por tal motivo la configuración de autonomía y la formación en la resolución de conflictos de manera pacífica se planteó como un elemento que podría coadyuvar en el desarrollo de su personalidad y prepararlos para la siguiente etapa de sus vidas.

Técnicas de observación

Para tales efectos se realizó observación participante (Díaz, 2011), con la finalidad de observar la dinámica de interacción cotidiana del grupo. También se elaboraron registros anecdóticos donde se registraron las observaciones y entrevistas semiestructuradas para indagar de manera particular y corroborar observaciones realizadas.

Las observaciones tuvieron un enfoque analítico para el abordaje de los problemas de convivencia (Fierro, 2013), con el propósito de resolver problemas y comprender la convivencia como un fenómeno relacional reconociendo las subjetividades que entran en juego en los conflictos.

Este enfoque busca la comprensión y la interpretación de las interacciones en la escuela, considerando la convivencia como un proceso constructivo continuo de transacciones, negociación de significados y elaboración de soluciones que genera familiaridad debido a la participación activa de los estudiantes, llevándolos al desarrollo de pertenencia ante sus compañeros. A su vez reconoce la convivencia como un proceso social desarrollado por las interacciones cotidianas

de las personas, lo que implica vivencias, diálogos y la narración de dichas experiencias.

En este sentido, considera la convivencia como un fenómeno relacional, identificando pautas socioculturales que especifican las maneras de relacionarse, posturas individuales o grupales para hacerlo y un contexto que permea esta interacción (marco institucional, gestión escolar y cultura escolar) (Fierro, 2013).

Las observaciones fueron de tipo participante, que es cuando para obtener los datos el investigador se incluye en el grupo, hecho o fenómeno observado para conseguir la información “desde adentro”. Este tipo de observación proporciona descripciones de los acontecimientos, personas e interacciones que se observan, pero también, la vivienda, la experiencia y la sensación de la propia persona que observa (Díaz, 2011).

Las observaciones fueron de tipo estructuradas, que son aquellas que se realizan con la ayuda de elementos técnicos apropiados, tales como: fichas, cuadros, tablas, etc., por lo cual se le denomina observación sistemática (op. cit.).

Este tipo de observaciones tienen una delimitación previa, gracias a la cual tenemos la posibilidad de obtener datos confiables y concretos acerca de lo que queremos observar, de manera que evitamos recopilar información innecesaria y nos focalizamos en nuestro interés en el proceso de intervención.

De esta manera, fue posible delimitar de mejor manera el problema de investigación y estructurar el dispositivo de intervención, con la claridad de haber observado para fines del diagnóstico, elementos claves y puntuales de la problemática a abordar.

También se utilizaron registros anecdóticos. Estos registros consisten en anotar de modo sucinto y claro, a medida que suceden, los incidentes más significativos de la vida escolar del estudiante, haciendo anotaciones a la brevedad posible e incluyendo comentarios sobre la situación observada (Díaz, 2011).

Se puso atención a la interrelación profesor–alumno en la que se observan acciones y acontecimientos reveladores y significativos de la conducta del

estudiante. Los registros anecdóticos pueden ser útiles para explicar sus cambios de comportamiento a través del tiempo y son muy apropiados en los estudios exploratorios.

De esta manera se buscó consolidar un mecanismo de recolección de datos confiable, que otorgue certeza de los elementos observados con miras en su abordaje posterior.

También se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los estudiantes, con preguntas abiertas, para indagar a la manera de diálogo, los elementos de interacción de los estudiantes. Se realizó siguiendo un guion temático, con la intención de que el informante pudiera expresar sus opiniones, matizar respuestas e incluso desviarse del guion inicial retomando temas emergentes (Universidad de Jaén, 2017).

Recopilación de la información

Observando el conflicto

Se focalizó la observación de situación en las que se hacía presente el conflicto para indagar la perspectiva de los estudiantes respecto a estos en el contexto escolar y conocer cómo los afrontan, además de sondear los antecedentes de conflictos en el grupo y la manera en cómo fueron resueltos.

Las observaciones contribuyeron a construir un panorama general de cómo es que el grupo ha instituido la noción de conflicto en sus interacciones cotidianas, qué validan, qué han prejuiciado y/o estigmatizado, y qué aspectos no han considerado, además del tipo de comunicación empleada más relevante y significativa.

Se puso especial atención en observar conflictos que se suscitaron durante esta fase diagnóstica, para identificar las reacciones emitidas y validar de alguna manera la indagación descrita, de este modo se obtuvo información en tiempo real y se observaron en acción los mecanismos que sostienen la noción de conflicto en este grupo de estudiantes.

Se utilizó una escala descriptiva retomada de Alzate (s/f), para ubicar el conflicto explorado durante la observación, a manera de auxiliar para poder comenzar con la descripción del mismo (ver Anexo 1).

El registro anecdótico permitió recopilar este tipo de información conforme se fue suscitando. Dicho registro recabó información breve describiendo el conflicto, ubicándolo según su tipo y nivel, características particulares, (agentes involucrados, lugar en donde se suscitó, participación de los estudiantes en el mismo), la manera de manejarlo (acciones y actitudes) y el tipo de comunicación empleada (ver Anexo 2).

Se observaron los aspectos más relevantes de la comunicación verbal y no verbal de las interacciones, recuperando lo más significativos en el discurso de los estudiantes para el análisis de la convivencia escolar, tales como el contenido de las verbalizaciones expresadas ante el conflicto y las manifestaciones no verbales más importantes en las categorías antes expuestas.

En el análisis se utilizó una escala descriptiva (Amador, 2008) para ubicar el tipo de comunicación no verbal relevante durante la observación, a manera de auxiliar para poder comenzar con la descripción del mismo (ver Anexo 3).

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a estudiantes (Universidad de Jaén, 2017) para indagar respecto a conflictos previos suscitados en el grupo, ubicando su tipo y nivel, preguntando acerca de las acciones llevadas a cabo, de la experiencia sentida durante el mismo, por qué se eligió determinada forma de responder y qué alternativas pudieron haber existido, así como el tipo de comunicación empleada (ver Anexo 4).

Esto se hizo con la intención de indagar de dónde provienen las acciones llevadas a cabo, es decir, qué influencias están haciéndose presentes para configurar dichas respuestas.

Esta información se recopiló con la finalidad de que se consideren estas acciones en el diseño del dispositivo para “reconstruirlas” mediante la toma de conciencia y el ejercicio de la libertad para determinar cómo actuar frente al conflicto.

Observando las interacciones en la convivencia escolar

La observación participante también permitió indagar la dinámica de interacción cotidiana del grupo. En el registro anecdótico se anotaron aspectos que muestran el tipo de convivencia que se manifiesta, además de identificar los participantes, cómo se relacionan, los roles establecidos y las interacciones establecidas entre ellos y con los demás (ver Anexo 5).

Las entrevistas semiestructuradas fueron útiles para profundizar en estos aspectos y corroborar las observaciones realizadas, además de indagar respecto a su grado de satisfacción con la convivencia escolar actual, la relación que han establecido al interior del grupo, así como factores de convivencia escolar presentes que permiten la sana interacción y cuáles son aquellos que deben fortalecerse o cambiarse para este fin (ver Anexo 6).

Observando la autonomía

Los registros anecdóticos (Díaz, 2011) fueron también útiles para recuperar aquellas acciones cotidianas de los estudiantes que fortalecen o debilitan el ejercicio de su autonomía. Contribuyeron así para observar la construcción de la libertad en sus personas, en el sentido de lo que implica la libertad para expresar sus puntos de vista, acciones de docentes o de padres de familia que los limitan o potencian, imposición o libertad para elegir determinadas ideologías, apertura o negación para expresar puntos de vista y necesidades, etc., así como puntos intermedios (Ver Anexo 7).

La intención de este proceso fue incorporar estas manifestaciones en el dispositivo de intervención de manera que se construyera una intervención contextualizada y sensibilizada ante estos momentos cotidianos, y se aprovechen aquellas manifestaciones presentes en la comunidad escolar que coadyuvan en el desarrollo de la autonomía, así como atender aquellas áreas de oportunidad explicitadas por ellos mismos.

El Sismo del 19 de Septiembre de 2017 como un factor contextual en el diagnóstico

Del inicio del proceso de indagación al sismo

Como parte del proceso de indagación de la fase de diagnóstico, se realizó una planeación de actividades fundada en aspectos teóricos que buscaba conocer el tipo de convivencia existente entre los estudiantes, para su posterior inserción en la fase formativa del dispositivo de intervención que se estaba configurando en esos momentos.

Se habían previsto un conjunto de actividades para indagar con los estudiantes, se había generado empatía con los jóvenes e indagado sobre los temas de autonomía y de responsabilidad sobre las propias acciones, que comenzaba a tomar sentido y a hacer eco entre algunos estudiantes, en fin, el dispositivo estaba siendo bien recibido por parte de ellos.

El inicio de semestre permitió generar un ambiente de trabajo óptimo para el diagnóstico. Se habían realizado las primeras observaciones de tipo participante, en donde la interacción con los estudiantes y el conocerlos de manera mutua permitía explorar algunos aspectos. Así mismo, se identificó la figura de otros profesores afines a escuchar de manera atenta a los jóvenes, lo que propició la idea de poder generar algún cambio de manera positiva en la dinámica de interacción grupal en otros grupos de la escuela.

Los estudiantes se empezaron a comunicar conmigo y me hablaron de los alumnos preferidos, los alumnos que se burlaban de los demás, lo acostumbrados que estaban a seguir reglas sin cuestionarlas y algunos conflictos que tuvieron, todo de manera informal, como buscando conocer mi reacción y calibrar hasta dónde podían comunicarse conmigo.

Considero que iba bien el trabajo de ambientación del nuevo ciclo escolar, en lo académico y en lo personal, intercalando las actividades de la maestría con lo cotidianeidad de mi vida, hasta que ocurrió el terremoto del 19 de Septiembre de 2017.

Un terremoto es un rompimiento repentino de las rocas en el interior de la Tierra que se produce por la liberación repentina de energía que se propaga en forma de ondas que provocan el movimiento del terreno (Servicio Sismológico Nacional, 2018). El día 19 de septiembre de 2017 ocurrió un sismo con magnitud 7.1 localizado en el límite estatal entre los estados Puebla y Morelos, a 12 km al sureste de Axochiapan, Morelos y a 120 km de la Ciudad de México.

El sismo, ocurrido a las 13:14:40 horas, fue sentido fuertemente en el centro del país y hasta las 18:00 horas del 19 de septiembre se habían registrado 6 réplicas (Servicio Sismológico Nacional, 2017). Según Ciencia UNAM, en su reporte “¿Qué ocurrió el 19 de Septiembre de 2017 en México?”, dado que gran parte de la Ciudad de México está edificada sobre sedimentos blandos de los antiguos lagos que existieron en el valle, estos sedimentos provocaron una enorme amplificación de las ondas sísmicas en la Ciudad de México, explican que la amplitud de las ondas sísmicas con períodos cercanos de 2 segundos en la zona de lago puede llegar a ser 50 veces mayor que en un sitio de suelo firme (Cruz, Krishna y Ordaz, 2017).

De esta manera se entiende el nivel de devastación que sufrió la zona centro del país, y que existe un riesgo permanente ante eventos similares en lo futuro. Pero este fenómeno natural también volvió necesario replantear la importancia de valores como la empatía y la solidaridad en la sociedad mexicana, los cuales se manifestaron en los días posteriores al sismo y evidenciaron la capacidad que tenemos para pensar en el otro y brindar nuestro apoyo cuando es necesario.

En este contexto, es que fue interrumpido el proceso de diagnóstico así como la vida cotidiana en la preparatoria. Nos encontrábamos en labores normales, los alumnos en sus clases y yo acababa de atender a unos padres de familia, revisaba unos archivos en mi laptop, cuando comenzó el sismo.

Me levanté de mi escritorio y me coloqué debajo de la puerta, me sostuve fuertemente en lo que paso la sacudida, cerca de la escuela hubo una fuga de gas, los alumnos se colocaron en el centro de la explanada y se les dio la salida. Todos nos retiramos y durante la tarde fuimos testigos de la devastación.

Los días posteriores fueron de total incertidumbre, a veces íbamos los docentes pero era solo un acto de presencia efímero sin propósito por la imposibilidad de retomar actividades dadas las dificultades experimentadas por todos y todas.

Este período de incertidumbre estuvo plagado de dudas por los estudiantes y sus padres, tuve la oportunidad de comunicarme con ellos por internet, vía correo electrónico, pero esta comunicación se convirtió en una serie de prórrogas interminables, de zozobra sin sentido y de expectativa ante la fecha de volver a retomar nuestras vidas. A continuación algunos ejemplos de dicha comunicación:

Comunicación establecida por la tarde el día del sismo:

Escuela: ...se les notifica que el día de mañana miércoles 20 de septiembre se suspenden las clases. Recordando que su seguridad es lo más importante es que se ha tomado esta determinación (RA2-19/09/17)¹

Dudas y comentarios de los estudiantes:

Estudiante:... ¿sí va a haber clases mañana? Lo que pasa es que en las noticias están diciendo que no hay clases y pues EDO MEX está en la lista que se suspenden las clases y que se reanudan el día viernes 22 de este mes (RA2-20/09/17).

Los alumnos se organizan para realizar una colecta:

Estudiante: Buenas noches mis compañeros están haciendo una colecta...el día de mañana a las 2:40 nos veremos los que dejaran los víveres (RA2-20/09/17).

Se establece comunicación con los estudiantes haciendo referencia al dictamen de protección civil, el cual era indispensable para reanudar actividades:

Estudiante: ¿Mañana habrá clases? es que me comentaron que no... por la hoja que requieren (RA2-24/09/17).

Escuela:...les comunico que las clases siguen suspendidas, pero hemos recibido la visita de protección civil a valorar las instalaciones, primer paso para la reanudación de las mismas (RA2-28/09/17).

¹ He colocado el código RA2, que significa información recolectada con Registro Anecdótico 2- Interacciones Cotidianas.

Estudiante expresa su necesidad de regresar a sus actividades normales, ofreciendo una mirada a la forma en que vivenció esta experiencia:

Escuela: Les notifico que el día de mañana se mantiene la suspensión de labores, les envió el comunicado donde se aborda esta situación (RA2-02/10/17).

Estudiante: ...okey, no me lo va a creer pero ya quiero ir a la escuela (RA2-02/10/17).

Comunicación establecida cuando la escuela salió en el listado de la SEP, en donde se avisaba que ya se podían retomar actividades, siempre y cuando se tuviera el dictamen de protección civil:

Estudiante: buenas noches, lo que pasa es que vi que en la lista de la SEP, que ya estamos publicados en la lista, ¿ya mañana entramos? (RA2-12/10/17).

Se notifica el regreso a actividades:

Escuela: Les notifico que el día lunes 16 de octubre regresamos a clases. Se ha entregado el dictamen y hemos sido publicados en la lista de la SEP (RA2-14/10/17)

Regreso a la normalidad: oportunidades

Luego de un proceso de revisión de las instalaciones y de emisión de dictámenes por la autoridad educativa con la autorización para retomar actividades, nos dieron el aviso de que regresábamos a labores el día 16 de Octubre de 2017. Ese día nos presentamos con “normalidad”.

Realicé algunas reflexiones con los estudiantes el primer día de actividades. Ellos narraron su experiencia y me parece importante referirlas para tener un momento para explorar su percepción de dicho evento, y su relación con las capacidades de los alumnos para tomar decisiones. Una estudiante menciona que:

Empezó a temblar y nos miramos todos, una compañera salió corriendo y le dijimos al profesor que estaba temblando, él dijo que no lo sentía hasta que se vino más fuerte y nos salimos todos (RA2-16/10/17).

Otra estudiante menciona cómo vivió la salida de las aulas:

Íbamos bajando las escaleras y se sacudió más fuerte, nos aventó a un lado y ahí nos quedamos un rato, hasta que se detuvo y seguimos bajando (RA2-16/10/17).

Un estudiante comenta los momentos finales en la preparatoria:

Cuando bajamos todos estaban con sus celulares tratando de hablar, hasta los profesores, hasta que el director nos dijo que nos fuéramos (RA2-16/10/17).

Esta actividad permitió retomar de alguna manera la empatía con los estudiantes y comenzar a establecer algunos aspectos para comenzar con la indagación, así como conocer sus vivencias en ese momento, situación importante para la convivencia del resto del semestre.

Para continuar con esta narrativa de hechos, se plantearon algunas preguntas para que aquellos estudiantes que en ese momento no habían expresado su experiencia tuvieran la oportunidad de hacerlo. Una de ellas fue: ¿Qué piensas de lo ocurrido durante y después del sismo?, se obtuvieron algunas narraciones entregadas por escrito. Aquí algunas de ellas:

Durante el sismo pensaba en salvar mi vida y ponerme en un lugar seguro, después pensé en mi familia, en como estarían... me puse a pensar en toda la gente que iba falleciendo y me ponía triste y pensar en cómo se estarían sintiendo las personas atrapadas y que cómo fue estar así y en cómo estarían las personas que perdieron a sus familiares.

Fue un incidente muy cruel que marcará la historia de nuestro país... pero a pesar de la tragedia nos dimos cuenta que unidos lo podemos lograr, y esto también nos ha dado una buena oportunidad de empezar a vivir la vida como quieres, pues hay que agradecer que a pesar de todo tenemos una oportunidad de vivir.

Después del sismo y durante, las personas en general fuimos solidarios, sin importar la edad, sexo, o religión, todos de una u otra cierta manera ayudamos. El país se unió para poder seguir adelante, porque son cosas que no se tienen previstas y le pueden pasar a cualquiera (RA2-17/10/17).

Con estas respuestas es posible identificar la manera como fue percibido el sismo y cómo interiorizaron las diversas acciones que la población en general realizó. Además, se pudo identificar la solidaridad y empatía como elementos importantes en las narraciones de los estudiantes.

En otra pregunta se les planteó: ¿Algo cambio en ti después del sismo? Se presentan algunas respuestas:

Solidarizarme aunque no haya una catástrofe, que todos necesitamos de todos, principalmente ser una persona agradecida con la vida por lo que tengo.

Aprendes a valorar los momentos felices, la familia, los amigos, a aprender a perdonar a las personas... a que se disfruta el momento con los que te rodean, aunque no los conozcas o no les hables.

Me puse a reflexionar y sí cambiaron mis acciones con mi familia, ya que soy muy impaciente y me dicen algo y duro días sin hablarles, y ahora con lo sucedido lo quiero cambiar porque a fin de cuentas la familia es quien siempre está ahí (RA2-17/10/17).

En este segundo grupo de respuestas se observa disposición para el cambio. Refieren aspectos personales y familiares que desean ser modificados para mejorar la experiencia de vida propia, además de que realizan un análisis personal de aspectos a modificar de manera concreta, lo cual es un indicador de una necesidad de reflexión respecto a las acciones cotidianas que llevaban a cabo y en ese momento deseaban cambiar.

A partir de la pregunta ¿Qué te gustaría aportar para que tengamos una convivencia más sana, solidaria y respetuosa en la escuela?, respondieron:

Pues ser más solidaria tratar de convivir de una manera más estable, controlar mis impulsos.

El tener respeto por las demás personas, no juzgar por su apariencia, ser amables con todos.

Más comunicación entre nosotros, a pesar de tener muchas diferencias, ya que en estas situaciones si estamos comunicados entre nosotros nos podemos ayudar.

Que sean más conscientes mis compañeros para la convivencia de otros, saber que otras personas necesitan un apoyo, algo respetuoso porque lo que demuestran ellos como burlas o ignorancia hace ver que se encuentran mal (RA2-17/10/17).

En este grupo de respuestas se observa la identificación de acciones concretas referidas como no favorables para la sana convivencia, así como la necesidad de trabajo colaborativo para mejorar estos aspectos.

A pesar de esta disposición para generar un cambio y de la identificación de aspectos a modificar, la comunicación en el grupo no era fluida. Es decir, se les dificultaba expresar estas ideas, tal y como se observa en la siguiente observación realizada cuando se comentaron estas respuestas con el grupo:

¿Por qué es tan difícil comentar sus opiniones en el grupo?, pero no hubo participación alguna y ¿por qué en ciertas ocasiones la gente no se suele expresar libremente?

Una alumna contestó que por miedo a las burlas. Ante lo cual observé que varios coincidieron, reflejando esta situación asintiendo con la cabeza pero sin emitir palabra alguna (RA2-18/10/17).

Esta secuencia de acciones expone un primer aspecto respecto a dificultades concretas para comunicarse: “las burlas” y el miedo a ser expuesto a ellas, situación que más adelante se encontró en otras observaciones realizadas.

Es importante identificar cómo los estudiantes tienen clara cuál es una de las dificultades principales y la necesidad de ser al expresar cierto rechazo a la normalización de este tipo de comportamientos, mencionando que “nadie” tiene autoridad acerca de lo correcto e incorrecto en la dinámica grupal.

Estas experiencias respecto al terremoto son fundamentales, debido a que se consolidaron como punto de partida para el resto de la indagación y se logró la observación de ciertos aspectos que se profundizarían en el resto del proceso de indagación, los cuales serán referidos más adelante.

Regreso a la normalidad: cambios

Luego de este proceso inicial de reflexión tuvimos que seguir adelante y paulatinamente comenzar con las actividades cotidianas en la escuela. Clase tras clase, día tras día, me di cuenta que tenía que pasar un tiempo para que pudiéramos retomar el trabajo del diagnóstico. En ese momento no era prioritario, lo que se necesitaba era platicar lo ocurrido, ponernos de acuerdo en cómo íbamos a proceder, notificar a la comunidad escolar de esto y retomar los tiempos perdidos.

Los profesores de la maestría comenzaron a manejar en su discurso la importancia del diagnóstico, lo cual era entendible, era la razón de ser de dicho programa de posgrado en ese momento.

Una vez pasadas las evaluaciones escolares, las cuales fueron naturalmente atípicas, fue posible hacer un espacio para comenzar con las observaciones y entrevistas dirigidas para esta intervención. Pero ya no fue lo mismo, la empatía y el ambiente escolar se habían perdido, es como si hubiesen regresado al inicio del semestre, lo que dificultó un tanto las interacciones con este fin.

Si bien la actividad del recuento de las experiencias del sismo había servido de reinicio, las actividades escolares con fines de retomar el tiempo perdido abrumaron a los estudiantes y se hizo complicado establecer un trabajo de indagación como se tenía planeado.

En esos momentos me encontraba desorientado ante lo ocurrido, quizá todos lo estábamos, así que el comentar mi experiencia ante lo ocurrido y centrarme en el desarrollo personal, antes que en el académico, me facilitó generar las condiciones para comenzar otra vez con el diagnóstico y con todas las actividades que diseñé para la intervención. Lo planeado se vio acortado en tiempo, las posibilidades de indagación disminuyeron debido a la dinámica escolar antes mencionada, generar calificaciones y retomar a como diera lugar los contenidos.

Adecué las actividades enfocándome en lo estrictamente necesario y tratando de ser muy específico en lo que indagaba. Al final no puedo saber qué tanto alcanzó a ver mi mirada en estas circunstancias, pero la intención fue retomar las

necesidades expresadas a partir del terremoto con la intención de generar un cambio positivo en el ambiente escolar. Primero, desde la reflexión de lo cotidiano y luego desde acciones específicas para modificar comportamientos y llegar a acuerdos de convivencia.

Adecuaciones para la indagación

Considerando lo anterior, realicé una serie de adecuaciones para poder llevar a cabo el diagnóstico de la mejor manera posible. Retomé los formatos que había generado para dicha indagación, pues me parecieron adecuados para poder registrar los aspectos que me interesaba conocer.

Además, ya los había empezado a trabajar y me había familiarizado con este tipo de indagación y registro, comenzando con un cuaderno de observaciones que tuve que dejar de lado ante la premura de tiempo para dar paso a un registro directo a la computadora, registrando y digitalizando al mismo tiempo.

Esto me ayudó a poder captar en esencia algunos aspectos importantes de las entrevistas y de las observaciones realizadas con los estudiantes. Cabe mencionar que mi posición en la escuela no me permite permanecer ajeno a la dinámica de los estudiantes, por lo que llevar un formato conmigo en todo momento y comenzar a redactar era imposible.

Debido a esto comencé a ocupar espacios libres para realizar dichas anotaciones lo más fiables posibles, reduciendo así la pérdida de elementos en las interacciones con los estudiantes y con los aspectos que manifestaban y que me parecían importantes de referir en los registros.

Por la situación del tiempo generé una estrategia con base en cuestionarios cortos que me dieron la posibilidad de recabar información en períodos cortos de tiempo, después de abordar distintas temáticas propias de mi práctica y de relacionarlas con el factor de la convivencia escolar, la actividad consistía en una serie de preguntas que me ayudaron a conocer sus puntos de vista y experiencias.

También me concentré en establecer como prioritario el hecho de dialogar respecto a sus inquietudes y a lo que habían vivido al convivir con sus compañeros y conmigo, luego de estar cierto tiempo juntos como grupo. Esto fue favorable debido a que, de esta manera, pude establecer comunicación con diferentes alumnos y conocer sus necesidades, además de poder identificar la manera en cómo la expresaban.

CAPÍTULO IV. Resultados del Diagnóstico

*“Hace falta toda una vida para aprender a vivir”
Séneca*

Análisis de resultados

Se realizó una categorización de las observaciones con la finalidad de agrupar hallazgos similares y organizarlos de tal manera que hicieran sentido con los propósitos de la indagación.

Los datos recabados fueron muy dinámicos, es decir, que si bien tenían el propósito de indagar respecto a cierta situación planteada desde el inicio de la intervención, ofrecían información relacionada con situaciones cotidianas y pasadas que enriquecieron el diagnóstico, situación que constituyó uno de los elementos instituyentes que arrojó la investigación.

A partir de la indagación se organizaron los hallazgos en tres categorías, Conflicto, Interacciones Cotidianas en la Convivencia Escolar y Construcción de la Autonomía, como se observa en la Tabla 1.

Categorías	Subcategoría	Descripción
Conflicto	Configuración del Conflicto	Esta categoría se refiere a cómo se han configurado los conflictos en este grupo de estudiantes, identificado cuales son las acciones concretas que realizan algunos estudiantes y que son percibidas como poco asertivas, incómodas y con la intención de molestar.
	Conflictos Anteriores	La indagación respecto a conflictos anteriores ofrece una mirada a la evolución de esta condición en el grupo, además de poder identificar que existen efectos en las relaciones de los estudiantes derivados de estos conflictos, los cuales se mantienen y repercuten en las relaciones con sus compañeros.

	Manejo de los Conflictos	En el manejo del conflicto realizado por los estudiantes, se observan las distintas maneras que han elegido para solucionar sus problemas en el marco de las interacciones personales.
	Aprendizaje Previo	Aquí se observan los senderos que han recorrido los estudiantes para reaccionar como lo hacen, recuperando aprendizajes en lo familiar y en lo escolar para abordar el conflicto.
Interacciones Cotidianas en la Convivencia Escolar	Mejora de la Convivencia	Los estudiantes identifican que comportamientos son aquellos que favorecen o no favorecen la sana convivencia, además proponen posibles caminos para mejorar su convivencia
	Pasividad: Indiferencia y Enojo	Se constituyen como maneras de abordar las dificultades que viven en el aula, manifestando no estar de acuerdo con determinados comportamientos, pero manteniendo una postura pasiva e indiferente ante las dificultades del otro.
Construcción de la Autonomía	Necesidad de Ser	Los estudiantes reconocen la importancia de decidir sobre sí mismos y de profundizar en la búsqueda de espacios para encontrar esta oportunidad de toma de decisiones y acciones consecuentes.

A continuación se presentan los resultados para ofrecer una mirada amplia de las categorías antes mencionadas.

Factores diversos del conflicto

En lo referente a las observaciones destinadas a indagar respecto a la presencia de conflictos y su manejo en el grupo de estudiantes, así como la identificación de conflictos pasados, se lograron identificar las siguientes subcategorías: Configuración del Conflicto, Conflictos Anteriores, Manejo de los Conflictos y Aprendizaje Previo.

Configuración de conflictos

En esta subcategoría se observó la intención de realizar acciones para modificar interacciones poco asertivas presentes en la cotidianidad, tal y como se aprecia en la siguiente observación, derivada de una plática introductoria respecto al

abordaje de la convivencia en el grupo:

Estuvo bien haber hablado de cómo nos llevamos en el grupo, porque saber que algunos comportamientos del diario no son correctos, hace que se den cuenta y lo digan (RA3-13/09/17)².

Así mismo expresa las repercusiones de una convivencia no asertiva en su persona:

A mí no me gusta participar porque cuando lo hago hay comentarios a manera de burla u ofensa y que la plática ayudó a que se den cuenta de que lo que hacen no está bien (RA3-13/09/17).

Aquí se observa “la burla” como aspecto a considerar en las interacciones de los estudiantes y como elemento que detona una convivencia no asertiva, este aspecto es señalado de manera reiterada por los estudiantes en la indagación y hace sentido con los datos de la OCDE (2017) respecto a que un 20% de los estudiantes en México declaró sufrir acoso escolar al menos unas pocas veces al mes (media OCDE: 19%), y el 13% que otros se burlaban de ellos (media OCDE: 11%).

Este hallazgo se ve reflejado en interacciones poco asertivas en diversas situaciones de los estudiantes, dado que tal y como se observa en las siguientes observaciones de conflictos que se suscitaron durante la indagación, la manera en cómo se comunican configura los conflictos.

En una clase un par de estudiantes interactuaron de la siguiente manera:

Una estudiante arrojó cáscara de mandarina y no cayó adentro del bote, entonces un alumno le dice en voz alta y en tono de reclamo: ¡ten cuidado, no estás en tu casa!; la joven responde: pues si te parece y si no... (RA3-13/09/17).

También se observó la existencia de interpretaciones erróneas sobre los comportamientos de sus compañeros pueden ser parte de los conflictos, como se da cuenta en la siguiente situación que ocurrió en un evento conmemorativo:

² He colocado el código RA3, que significa información recolectada con Registro Anecdótico 3- Construcción de Autonomía.

...una alumna mencionó: nos estaban enseñando su comida, burlándose de que ellos ya estaban comiendo y nosotros seguíamos trabajando.

Uno de los alumnos señalados menciona: la verdad todo fue un malentendido, luego de que nos llamaron la atención, subimos al salón a lo nuestro, pero ya habíamos pedido comida y empezamos a comer y desde la ventana estábamos viendo al patio, pero nada más.

También menciona: tal vez ellos pensaron que nos estábamos burlando, pero solo estábamos ahí parados (RA1-01/11/17).

Esta situación también está presente en la siguiente observación, en la cual se atiende el reporte de una estudiante respecto a comentarios ofensivos, emitidos de manera indirecta hacia su persona por uno de sus compañeros. El joven refiere lo siguiente:

En algún momento sí hice comentarios de ese tipo, pero no eran para ella, eran para (menciona el nombre de otra compañera) que estaba tomando unas fotos, pero pues me comprometo a cambiarlo” (RA1-27/11/17)³.

En entrevista a algunos estudiantes expresan qué tipo de conflictos han tenido y cómo ha estado presente una débil comunicación en estos casos:

1.-Me escondieron mis lentes, fui al laboratorio, los dejé en mi mochila y cuando regresé ya no estaban, por la tarde una compañera posteó que en su mochila había unos lentes y eran los míos, me dijo que me los traía.

¿Por qué se originó? No sé.

¿Cómo fue la comunicación durante el conflicto? No hubo, porque nadie me dijo nada, nadie sabía algo (ES1-14/11/17)⁴.

2.- Una compañera estaba besándose con otro compañero y yo le dije a su novio, ellos tuvieron problemas y ella vino a reclamarme, y yo lo hice porque ella me molestaba. Sí lo acepto, quise hacerlo, pero ella no tenía por qué molestarme.

¿Por qué se originó?

Se originó porque ella y su amiga me molestaban, haciéndome caras y eso, yo también, pero yo soy directa, ella me hacía cosas como comentarios y ni quien la péle (ES1-16/11/17).

³ He colocado el código RA1, que significa información recolectada con Registro Anecdótico 1- Conflicto y Comunicación.

⁴ He colocado el código ES1, que significa información recolectada con Entrevista Semiestructurada 1- Conflicto y Comunicación.

Se puede observar cómo las interpretaciones de comportamientos y la falta de comunicación y de solidaridad por compañeros del grupo es parte de la configuración de conflictos.

Además, aquí se observa una acción premeditada para generar un conflicto, aspecto que suele ser poco aceptado por los estudiantes. Se logra identificar una justificación para dicho acto, aspecto que ofrece la posibilidad de poder visibilizar este tipo de prácticas y desnaturalizarlas en este contexto escolar.

Esta serie de observaciones coinciden con lo que mencionan Santoyo y Frías (2014), respecto a que se suele conceptualizar el acoso escolar como algo “normal” e intrínseco a la propia experiencia de “ir a la escuela”. Este emerge en las etapas difíciles del desarrollo de los menores, como puede ser la adolescencia, concepción interiorizada de manera cultural que permite que este tipo de comportamientos se reproduzcan como en el grupo observado.

En entrevista, estudiantes expresan por qué consideran que se han dado conflictos en la escuela:

Porque no están de acuerdo unos con otros, en acciones y porque hay un trato distinto (ES2-13/11/17)⁵.

Se han dado porque hay compañeros a los que solo les gusta molestar, no hacen nada y agarran a alguien para molestarlo (ES2-14/11/17).

Un docente expresa al respecto:

Por los trabajos en equipo, diferencias entre percepciones en las relaciones que llevan los chicos, en las relaciones interpersonales (ES2-06/11/17).

De manera que se observan diferencias de opiniones y de percepciones como motivos de conflictos, así como un trato distinto para favorecer la presencia de conflictos en la escuela.

⁵ He colocado el código ES2, que significa información recolectada con Entrevista Semiestructurada 2- Interacciones Cotidianas.

En este sentido Fuquen (2003), menciona que el abordaje del conflicto implica recurrir a su mismo punto de partida, por lo cual es necesario determinar los factores que lo configuran, entre ellos refiere “la subjetividad de la percepción, teniendo en cuenta que las personas captan de forma diferente un mismo objetivo” (p. 268).

Es importante referir esto debido a que la percepción de las acciones del otro son referidas continuamente durante la indagación, pero al conocer las versiones de las partes involucradas, en ocasiones, se identifican conflictos con base en estas percepciones erróneas.

Conflictos previos

En esta subcategoría es posible identificar la influencia de conflictos anteriores en las situaciones de convivencia; en entrevista una estudiante refiere el manejo de un conflicto (le escondieron sus lentes) derivado de un antecedente, el cual influyó en su decisión para abordar el conflicto presente:

Hoy llegué y le dije a un compañero que creo que fue, que se calmara y no me molestara, porque no me iba a dejar, que ya eran muchas, antes, como hace cuatro meses me escondieron el celular y lo mismo, de repente apareció en mi banca y nadie dijo nada, pero estoy segura que fueron ellos (ES1-14/11/17).

Se observa una situación no resuelta que predispone una reacción en la estudiante, lo que determina que tome la decisión de actuar de forma directa y poco asertiva, además de no buscar asesoría o mediación para resolver este caso desde un primer momento.

En un conflicto suscitado por un evento conmemorativo, un grupo de alumnas manifiesta la presencia de eventos pasados como determinantes de comportamientos actuales. Si bien no se refieren en concreto a las situaciones,

identifican aspectos como falta de diálogo y nula disposición para participar por parte de sus compañeras como causas del conflicto. Una alumna mencionó:

...es que siempre son así, nunca quieren participar y no están de acuerdo con nada, además no se prestan para hablar, pregunté para aclarar esta situación: ¿quién no se presta para hablar?, a lo cual me respondieron al unísono, con un tono de voz elevado y con una mirada seria: pues ellas. En este momento les pedí que se calmaran y que busquemos dialogar sobre esta situación, ellas se retiraron... (RA1-29/11/17).

El grupo de alumnas referido se maneja del mismo modo, identifican el hecho de ser excluidas de forma reiterada como causa del conflicto:

...una alumna dijo: es que siempre es lo mismo, ellas hacen lo que quieren y no nos toman en cuenta. Otra de ellas dijo: es que no estoy de acuerdo y yo si quiero que se haga algo. Ambas lo expresaron de manera enérgica y con un semblante serio... (RA1-29/11/17).

Es importante mencionar que en ambos casos, los grupos de alumnas mencionan la disposición por realizar el proyecto, pero la falta de diálogo y la predisposición de situaciones pasadas, generan posturas incompatibles que no permiten el diálogo y por ende la consecución de este evento.

Siguiendo con Fuquen (2003), también configuran el conflicto la información incompleta. Esto es que cuando quienes opinan frente a un tema sólo conocen una parte de los hechos. También se hace presente las diferencias de carácter, que es cuando las diferentes formas de ser, pensar y actuar conllevan a desacuerdos.

Por otra parte, en narraciones escritas estudiantes mencionan antecedentes de conflictos en el grupo y su manejo, además reflexionan respecto a alternativas para su manejo:

Caso 1

Una chava de mi salón me empezó a insultar y me quería golpear porque le había hecho algo a su amiga y para defenderla, buscó pelea conmigo.

¿Cómo lo manejaste? La verdad no le tome importancia, ya que si le seguía el juego el problema se iba a hacer más grande, por eso la ignoré.

¿Por qué elegiste esa forma de hacerlo? Porque si le reclamaba o le hacía pleito iba a acabar mal, entonces lo dejé pasar, y no le tomé mucha importancia.

¿Qué alternativa pudiste haber elegido? Tal vez en el momento le hubiera respondido con golpes, pero me contuve, yo siento que estuvo bien que no le haya hecho o dicho nada, sino el problema se hubiera hecho más grande (RA1-28/11/17).

Se observa el manejo realizado ante una posible agresión física. Se toma como estrategia evitar el conflicto ignorando a su compañera. Un elemento importante es que considera establecer comunicación con su compañera a manera de reclamo.

Esta serie de observaciones hacen notar la presencia de un aprendizaje previo de tipo social que determina algunos comportamientos respecto a sus compañeros debido a la manera en cómo han interactuado entre ellos.

En este sentido Vielma y Salas (2000), refieren luego de un análisis de los postulados de Bandura, que el ser humano aprende “a través de la observación e imitación de las conductas más resaltantes, las cuales son la expresión de una sumatoria de factores que los modelos reflejan en una situación determinada y que son importantes para quien lo observa” (p. 35).

De manera que se puede afirmar que las interacciones pasadas en este grupo de estudiantes han construido las interacciones presentes y se han vuelto importantes, debido a que han observado que ésta es la manera en que este grupo de estudiantes interactúa, normalizando estas prácticas al reflejarse en conflictos actuales.

Por otra parte, también se encontró una actitud pasiva ante el conflicto. En la siguiente observación se elige ignorar el conflicto como alternativa principal para su abordaje, además de la necesidad de tener un diálogo directo para resolver esta situación:

Caso 4

Realmente han pasado varias situaciones, pero trato de seguir igual y realmente que no me afecte y no me importe lo que digan los demás, siempre y cuando no rebasen su límite.

¿Cómo lo manejaste? Ignorándolos.

¿Por qué elegiste esa forma de hacerlo? Porque no vale la pena discutir con una persona necia que sabe que está haciendo mal pero no lo reconoce.

¿Qué alternativa pudiste haber elegido? Una alternativa es decir las cosas como son, para que pues me diga lo que tenga que decirme (RA1-28/11/17).

Existe también otra manera de resolver estas situaciones cuando hay conflictos previos, dado que en el siguiente caso se observa el diálogo como una alternativa para afrontar conflictos. Así mismo, se manifiestan los motivos para elegir esta forma de proceder, manifestando de forma muy clara la necesidad de escuchar para poder emitir una opinión:

Caso 3

En una ocasión fue por un trabajo en equipo, cada persona hizo lo que quiso, afortunadamente todo salió como lo esperaba, pero existió un pequeño conflicto.

¿Cómo lo manejaste? Escuché los argumentos de las otras personas y después decidí contar mi versión de los hechos.

¿Por qué elegiste esa forma de hacerlo? Porque creí que era lo más conveniente, primero se escucha y después se da una solución.

¿Qué alternativa pudiste haber elegido? Yo creo que esa fue la mejor alternativa (RA1-28/11/17).

Después de revisar estas observaciones, se puede concluir que la presencia de situaciones no resueltas en el trayecto de la convivencia con el grupo, debido a indiferencia o falta de diálogo, se convierten en antecedentes que afectan las relaciones actuales. En cierto sentido, el conflicto permanece latente, aun a pesar de que en un momento previo se había resuelto de una u otra manera.

Debido a esto es importante promover formación en el manejo de conflicto y en el establecimiento de lazos afectivos, para poder tomar como oportunidades de aprendizaje estas situaciones y evitar que se arraiguen de forma negativa y determinen formas no asertivas de interacción en la convivencia escolar.

Manejo de los conflictos

Respecto a la manera en la que han manejado esta serie de conflictos, considerando la configuración de los mismos, los estudiantes refieren una intervención directa con la persona que los molesta y genera el conflicto. Esto se puede observar en la siguiente observación del manejo de un conflicto por parte de una estudiante:

Yo iba entrando al salón profesor, cuando (menciona el nombre del compañero) me dijo que me creía mucho y que le bajara...me regresé y le dije que a mí no me gusta que haga ese tipo de comentarios y que si a los demás no les importa a mí sí, y que me tiene que respetar. Respecto a la reacción del compañero ella menciona: al principio me dijo que no era para tanto y luego se quedó callado (RA1-01/11/17).

Esta situación también se observa en la siguiente entrevista, en la cual una estudiante refiere su manejo de conflicto de forma directa y a manera de revancha ante dificultades anteriores:

...sí lo acepto, quise hacerlo, molestarla...pero ella me hacía cosas desde mucho tiempo atrás (ES1-16/11/17).

En una actividad para expresar el sentir de los estudiantes respecto a acciones favorables y no favorables, cuyas respuestas se retomarán más adelante, se cuestionó otra manera de manejar los conflictos:

Por qué si lo escriben, no mejor lo dicen al grupo, sería mejor y más directo, una compañera respondió: por miedo, a que se burlen de ellos, por eso nadie dice nada (RA2-07/11/17).

Esto constituye otra manera de manejar el conflicto, debido a que se expresa la necesidad de poder hablarlo abiertamente para poder llevar a cabo alguna acción. Pero la presencia de burlas, como dinámica de interacción, frena esta posibilidad y deja las cosas estáticas, imposibilitando tomar acciones como estudiantes o solicitar asesoría con docentes.

Este tipo de intervenciones contemplan el uso de mecanismos reglamentarios y mediaciones para manejar estos conflictos, situación expresada por un docente en una entrevista:

¿Cómo se suelen manejar los conflictos en la escuela? Con alternativas al reglamento como mediación escolar a través de la orientación educativa, con mediaciones informales y directas. Con el reglamento cuando hay algún riesgo de la permanencia del estudiante en la escuela (ES1-06/11/17).

Se menciona la posibilidad de una mediación, que consiste en un proceso en el que “una persona imparcial coopera con los interesados para encontrar una solución al conflicto, escuchando a las partes para determinar los intereses y facilitar un camino que permita encontrar soluciones equitativas” (Fuquen, 2003, p. 275).

Se abre una posibilidad de intervención y de formación para que los estudiantes recuperen los principios de la mediación y de forma autónoma logren encontrar soluciones justas a sus dificultades, retomando experiencias exitosas en este sentido.

Referente a lo anterior, algunos estudiantes refieren en entrevistas su experiencia en el manejo de conflictos. En el primer caso se observa la posibilidad de expresar estas situaciones y repercusiones positivas de buscar asesoría, así como una formación en este sentido que brinda herramientas para manejar este tipo de situaciones:

¿Cómo se suelen manejar los conflictos en la escuela? Solicitando asesoría con el orientador, dialogando.

¿Por qué consideras que los estudiantes eligen manejarlos de esta manera? Es la mejor opción, porque los orientadores nos escuchan y nos dicen si cometemos errores y nos dan alternativas.

¿Cómo lo manejaste? Hablamos entre nosotros y con el orientador para buscar aclarar la situación con la maestra, aunque no hubo necesidad porque no hubo problema con la calificación.

¿Por qué elegiste esa forma de manejarlo? Porque fue la mejor para solucionarlo.

¿Dónde aprendiste a hacerlo así? Aquí en la escuela, con los profesores y orientadores (ES1-13/11/17).

En el siguiente caso se observa que se responde de manera distinta, debido a que se manifiesta falta de acción para manejar conflictos, y se comienza a visualizar la indiferencia como elemento normalizado de manejo de conflictos.

¿Cómo suelen manejar los conflictos los estudiantes en la escuela? Por lo general nadie hace nada, son indiferentes hasta que les pase a ellos, entonces sí se molestan.

¿Por qué consideras que los estudiantes eligen manejarlos de esta manera? Para no meterse en problemas y evitar que a ellos los molesten (ES1-14/11/17)

De manera que en el manejo de conflictos se observan distintas formas de afrontarlo. Algunos buscan asesorarse para tener la mejor opción, otros buscan confrontar de manera directa y poco asertiva a sus compañeros, y una tercera alternativa es la indiferencia ante estas situaciones.

Estos resultados ofrecen la posibilidad de generar formación en este sentido para establecer una mejor convivencia y evitar que los conflictos erosionen sus relaciones, tal y como se puede observar en los resultados mencionados a lo largo de este apartado.

Aprendizaje previo

La presente categoría recupera observaciones que ilustran los aprendizajes previos de los estudiantes en lo que respecta al manejo del conflicto, se puede observar en la indagación que la formación recibida en sus familias tiene una importancia primordial para algunos de los estudiantes.

En entrevista, se observa esta situación en las respuestas de una estudiante, cuando se le cuestiona respecto a la confrontación que hizo de un compañero, el cual considera como responsable de haberle escondido los lentes:

¿Por qué elegiste esa forma de manejarlo? Porque es lo mejor y no está bien que hagan eso.

¿Dónde aprendiste a hacerlo así? Desde niña me enseñaron a no dejarme de nadie, además siempre he tenido un carácter fuerte y no me dejo (ES1-14/11/17).

Retomando la actividad de indagación respecto a aspectos que favorecen o no favorecen la sana convivencia, algunos estudiantes escriben porque eligieron determinada forma de reaccionar ante situaciones poco asertivas de convivencia escolar, aquí algunas respuestas:

Porque desde pequeña me han enseñado a analizar primero la situación para de ahí partir.

Porque en mi casa me enseñaron a que me de igual cualquier insulto, pero a veces es bueno ponerlo en su lugar respetuosamente.

Porque mis papás me han educado de cierta manera (RA2-07/11/17).

Esta situación también se observa en narraciones escritas respecto a conflictos anteriores:

¿Dónde aprendiste a hacerlo de esa manera?

Mi familia me ha enseñado, me ha dicho que me defienda, pero que a golpes y diciéndose groserías no es bueno.

Mi mamá siempre me ha dicho que hable con los profesores y tratar de arreglar la situación.

Por mi familia, siempre me enseñaron que los problemas se solucionan hablando.

Lo aprendí por todo el transcurso de mi vida, todo lo que me ha pasado y de mis amigos (RA1-28/11/17).

En este último bloque de respuestas, también se identifica la influencia de la familia como referente para afrontar conflictos, además del reconocimiento del trayecto de vida y de los amigos como fuente de aprendizaje.

En el aula, “coexisten diversos esquemas valorativos presentándose contradicciones e inconsistencias que se manifiestan en la cultura escolar a través del discurso, los comportamientos, actitudes y acciones que se practican” (Pinto-Archundia, 2016, p. 275). También coexisten puntos de encuentro como la importancia de la familia y de las enseñanzas ahí recibidas, generando pertenencia a las mismas. Estas pueden ser aprovechadas como un área de oportunidad para la formación generada en la siguiente etapa del dispositivo de intervención.

En las narraciones anteriores se observa que la formación familiar prioriza el diálogo como fuente de manejo de conflictos, además de observarse la necesidad de solicitar asesoría con los docentes. También se identifica un ánimo de confrontación en un sentido positivo, de hacerse respetar por el otro, primeramente por el diálogo pero manifestando la necesidad de reconocimiento por el otro y de “poder ser” en el contexto escolar.

Interacciones cotidianas en la convivencia escolar

Respecto a las observaciones destinadas a indagar sobre el tipo de convivencia en las interacciones cotidianas, se identificaron las siguientes categorías: Mejora de la Convivencia y Pasividad.

Mejora de la convivencia

En esta categoría se observó la percepción de los estudiantes respecto a la convivencia escolar, así como la identificación de factores que favorecen o no la sana convivencia.

En las respuestas de los estudiantes en un cuestionario corto, se logró observar la claridad de los estudiantes para identificar la convivencia escolar como producto de las decisiones de ellos mismos, así como acciones concretas como el respeto al otro, la tolerancia y la empatía para configurar la convivencia. Además de la necesidad de normas flexibles, no necesariamente provenientes del reglamento para regular dicha situación. Aquí algunas respuestas:

¿Qué piensas acerca de la convivencia escolar?

No solo se trata de un reglamento, sino de llevar una buena relación con todas las personas que los rodean en esos contextos, no se necesitan normas para una convivencia escolar sino una buena educación.

Tener convivencia en el salón y escuela, sea buena, empática, respeto, humildad, tolerancia y ante todo respeto aunque lo repita pero es muy importante en todo lugar y más en la escuela, porque casi diario estamos aquí (RA2-07/11/17).

Profundizando en los aspectos que favorecen la sana convivencia se observa la tolerancia a la diversidad, el trato equitativo y una convivencia con valores, además de una comunicación más empática y asertiva como factores que pueden mejorar la situación actual:

Pues el ser tolerantes y aceptar la diversidad de gustos y pensamientos. Tener una convivencia que pueda tener los valores necesarios (RA2-07/11/17).

Respecto a aspectos que no favorecen la sana convivencia los estudiantes:

*Hablar con respeto, no hacer algún comentario que pueda llegar a ofender a las demás personas
El que todos se traten igual y no se sientan superiores (RA2-07/11/17).*

Se reiteran situaciones antes mencionadas como las burlas, las faltas de respeto, intolerancia, la presencia de percepciones erróneas y la noción de una convivencia inequitativa, situación reflejada en el hecho de que algunos estudiantes se sientan “más” o “menos” que otros, aquí las respuestas emitidas:

La intolerancia y la falta de respeto en el grupo.

No aceptar a los demás como son.

Se hacen ideas y se creen algo que no son y que a veces no se respetan.

Burlas, apodos, no respeto.

No favorece que unos compañeros se sientan demasiado y puede que por eso no se lleven bien (RA2-07/11/17).

Un docente en entrevista, comparte sus puntos de vista respecto a este tipo de situaciones:

¿Qué elementos son importantes para que los estudiantes elijan con responsabilidad y libertad cómo relacionarse con los demás?

Una guía acerca de qué es la sana convivencia, realizar un decálogo o encuadre grupal de cómo se van a dar las bases de convivencia en el grupo y en la escuela, sondear cada determinado tiempo cómo van estas relaciones en la escuela.

¿Qué propondrías para mejorar la convivencia en la escuela?

Lenguaje más homogéneo en cuanto a la forma de establecer relaciones interpersonales en la escuela, los mismos valores, respeto y tolerancia pero con todos, no solo con lo más allegados. Evitar dar puntos de vista a terceros de problemas con otras personas, es mejor ir directamente con los involucrados y evitar el sarcasmo (ES2-11/11/17).

En esta entrevista se observa una visión más general de las dificultades existentes en la dinámica de convivencia escolar. Un aspecto importante es el uso del lenguaje para establecer lazos afectivos entre los estudiantes, haciendo referencia al lenguaje inapropiado y a sarcasmo como algunos elementos que no favorecen la convivencia.

Como alternativa, señala la implementación de acuerdos de convivencia, tal y como lo mencionaba un estudiante, así como el seguimiento a dichos acuerdos para asegurar sean respetados y favorezcan la sana convivencia.

Otro aspecto que se menciona en la entrevista es la necesidad de manejar las dificultades experimentadas en la escuela solo con las personas involucradas. De esta manera, las situaciones que contrapongan a los estudiantes y que no necesariamente son conflictos, puedan tratarse, dialogarse antes de generar conflictos cuyo manejo involucre a terceros, se distorsionen los hechos y las intenciones.

Esta serie de observaciones sirven para poder identificar que los estudiantes saben qué pueden mejorar y qué aspectos no favorecen su convivencia escolar. De ahí que es necesario generar que este grupo de estudiantes genere cohesión para poder cooperar para este fin.

La tarea de generar cohesión en un grupo “consiste en favorecer las condiciones para que el alumnado sienta satisfacción por asistir al centro y se sienta integrado en el grupo” (Cascon, 2000, En: Caballero, 2010, p. 162), mejorar la convivencia y propiciar nuevas formas de relacionarse al reconocer acciones que dañan al otro, coadyuva a generar este estado de armonía en el grupo en donde las interacciones y los vínculos afectivos puedan reorganizarse en beneficio de todos y todas, tomando decisiones con autonomía sabiendo del impacto generado en el otro.

Pasividad: indiferencia y enojo

Esta categoría representa a una parte del grupo que no expresa sus inconformidades respecto a la convivencia poco asertiva, aquellos que prefieren guardar silencio y permanecer indiferentes en lugar de buscar dialogar con los compañeros o solicitar asesoría para solucionar este tipo de actitudes.

Pero también se observan las repercusiones de dicho silencio, y la presencia de reacciones como enojo y tristeza, las cuales han sido interiorizadas y se perciben como una reacción normal ante este tipo de comportamientos, situación que se hace evidente al observar cómo se repite este tipo de respuestas en los estudiantes al preguntarles acerca de sus reacciones ante acciones que no favorecen la convivencia:

Pues realmente he aprendido a ser tolerante y solo reaccionar con calma, ya que pues me da igual lo que la otra persona haga, si sabe que está mal y no cambia es mejor reaccionar bien a reaccionar mal y que haya dos locos.

Pues simplemente observo, realmente no me gusta que sean así, pero prefiero evitar problemas, a menos que se metan con alguien que no se defiende por equis cosa o conmigo. Pienso que no hay que reaccionar con algún fin de lastimar o crear un conflicto.

Me pone triste el hecho de que en la escuela más bien salón de clases no haya una buena convivencia a pesar de pasar la mayor parte del día dentro de él.

Yo pienso que no he hecho nada para solucionarlo a veces hasta yo lo he hecho (RA2-07/11/17).

Ante este tipo de interacciones poco favorables para la convivencia, y ante este tipo de reacciones, los estudiantes refieren los motivos por los cuales han elegido esa forma de reaccionar:

No hablo o tal vez no digo lo que hicieron para evitar problemas y que no existan más dificultades.

Porque no veo otra manera de reaccionar.

Porque creo que mientras no se salga de control y afecte a alguien, no me interesa, solo procuro ser amable con todos.

Porque la mayoría de las personas creen que no sabes defenderte o que pueden tratarte como quieren (RA2-07/11/17).

Se puede observar la normalización y aceptación de comportamientos no favorables para la sana convivencia, así como la percepción de que realizar

acciones para solucionarlo no tendrán el impacto necesario para generar un cambio real.

También se observa la necesidad de formación en este sentido, debido que hay quien manifiesta no conocer otra forma de reaccionar. Considero que ésta es una oportunidad para que la escuela pueda proveer dicha formación e involucrar al grupo de estudiantes para favorecer la convivencia escolar, en particular en el establecimiento de acuerdos de convivencia.

Debido a que, “cuando un colectivo decide cuáles deben ser las normas que lo regulan, es necesario que sean reconocidas y asumidas por todos sus miembros, y la única forma de garantizar su reconocimiento es haciéndolos partícipes de su gestión” (Cascon, 2000, En: Caballero, 2010, p. 162).

Se trata entonces de que se puedan encontrar puntos de acuerdo para convivir y mecanismos a los cuales acudir para que esta pasividad se convierta en una acción propositiva en la construcción de una mejor convivencia.

Construcción de autonomía

En lo que respecta a la indagación acerca de acciones cotidianas de los estudiantes que fortalecen o debilitan el ejercicio de su autonomía y a la percepción que han construido acerca de este concepto, se identificó la subcategoría Necesidad de ser.

Necesidad de ser

Esta subcategoría recupera la necesidad de los estudiantes de configurar su identidad al encontrar espacios que propicien la toma de decisiones, además de la importancia de asumir responsabilidades para este fin. Una estudiante expresa lo siguiente:

Yo creo que es bueno que tengamos libertad de decidir sobre nuestro futuro (ingreso a la universidad) y a cómo terminar el último año de la

preparatoria, porque de esa manera nos hacemos más responsables y se siente mejor... sería importante porque consideraba que muchos compañeros estaban acostumbrados a que se les diga qué hacer y ya no es tiempo de eso (RA3-07/09/17).

Otra estudiante, manifiesta su percepción respecto a asumir responsabilidades y a la conciencia de que cada acción tiene consecuencias de las que debemos hacernos cargo:

Estoy a gusto con que nos den responsabilidad sobre lo que hacemos en la escuela, así es mejor, porque de esta manera cada quien decide que hacer y sabe las consecuencias (RA3-01/11/17).

Estas observaciones nos hacen ver la búsqueda de identidad de los jóvenes en la adolescencia. En sus respuestas manifiestan su interés de actuar con libertad y con responsabilidad. Esto está vinculado con la construcción de identidad, con la cual “logran elaborar los significados de existencia que han movilizad su historia y han mediado su accionar hacia la configuración de una forma particular de habitar, sentir, vivir y pensar el mundo de la vida” (Echavarría, 2003, p. 8).

Otra estudiante en un discurso en un acto conmemorativo, manifiesta la necesidad de conocer para poder ser libre, refiriéndose a una educación integral más que a una formación escolar, lo que expresa la necesidad de ir más allá de los contenidos formales y atender esta necesidad de formación:

La única manera de triunfar en esta vida es cuando logre la libertad de mí misma y eso sólo se obtiene mediante el conocimiento...puse esta frase profesor porque considero que es importante buscar ser libre en una sociedad que busca adoctrinar a los jóvenes para que se adapten a la sociedad, lo importante es el conocimiento no la educación, saber para no dejarse encasillar en lo que otros piensan y tener criterio propio (RA3-13/09/17).

En un escrito realizado a manera de reflexión de los contenidos de una película, otra alumna expresa la necesidad de autodeterminación al perseverar en la

consecución de objetivos, así como el énfasis en decidir a partir de las condiciones de vida, aquí sus palabras:

Es más fácil rendirse y comienza tu cabeza a crear ideas, pero hay que seguir luchando... la vida siempre te va a poner altas y bajas ¡siempre!, pero es decisión de uno seguir luchando y no darnos por vencidos (RA3-14/09/17).

Siguiendo con Echavarría (2003), en la construcción de la identidad el individuo configura formas legítimas de convivir y organizar el mundo vital para reestablecerlo, si así lo quiere, como un espacio de calidad de vida, un espacio vital de la relación y continua interacción. El conocer e ir más allá de los contenidos formales ofrecen esta posibilidad, poder reconocer las influencias del medio e interiorizar de forma personal aquello que nos permite ser con el otro, un principio de la autonomía solidaria.

En este orden de ideas, derivado del terremoto se manifestó la presencia de un ánimo solidario, que si bien no es parte directa de este acontecimiento, es un reflejo de la formación que como personas han tenido en sus contextos familiares, y que pueden ser aprovechados como parte de la intervención y del desarrollo propio de una autonomía solidaria. Aquí algunas expresiones de este tipo:

Lo importante no es quienes eran (las personas afectadas) sino que necesitaban ayuda y qué bueno que la gente reaccionó de esa manera.

Si nosotros estuviéramos en esa situación me gustaría que alguien más pudiera ayudar (RA2-20/10/17).

Desde la pedagogía general, se entiende la autonomía como la competencia para realizar una toma de decisiones individual y colectiva de forma reflexiva, crítica y responsable (Puig y Martín, 2007, En: Gómez, Jiménez y Sánchez, 2015), de manera que, un ánimo solidario con el otro, es un buen punto de partida para establecer cambios positivos en la construcción de una convivencia escolar armónica desde las decisiones de cada estudiante.

Esto es observable en la conclusión de una serie de eventos derivados de un conflicto en un evento conmemorativo entre alumnas del grupo, donde las posturas parecían irreconciliables y las partes no estaban dispuestas a dialogar, se observó lo siguiente como el final de dicha disputa:

Ya hablamos con (menciona el nombre de las compañeras) y todo bien, ya no hay problema, de hecho ya nos estamos organizando para el proyecto. Le mencioné: qué bueno, las felicito, esto en referencia a su anterior postura de no ceder y tratar de imponerse las unas a las otras y viceversa, a lo que ella respondió: ya le estamos aprendiendo algo, se despidió y subió a su salón (RA1-30/11/17).

Esta última observación manifiesta la identificación de alternativas para el manejo de conflictos, pero también la identificación de la posibilidad de cambiar posturas y de abrirse a nuevas posibilidades de actuación frente a ellas.

Esto a pesar de que el grupo de amigas ejercía cierta influencia y que, a manera de círculo vicioso, las posturas rígidas se mantenían y retroalimentaban entre sí, ellas lograron de forma autónoma pero acompañadas, elegir un mejor camino para la consecución de sus objetivos en colaboración con el otro.

Esta observación sirve como conclusión de esta parte de los resultados y abre la puerta a la propuesta de formación para favorecer la convivencia escolar al desarrollar actividades que potencien al ser, mediante el desarrollo de autonomía solidaria y de la identificación de las ventajas de esta postura ante las dificultades que se manifiestan en la cotidianidad de este grupo de estudiantes.

Posibilidades de intervención

A partir de los resultados descritos, se identificaron áreas de oportunidad sobre las cuales centrar el proceso de intervención, las cuales se observan en la Tabla 2.

Tabla 2. Posibilidades de Intervención	
Categoría	Área de Oportunidad
Conflicto	1. Identificación de “burlas” como factor determinante de una

	<p>convivencia poco asertiva</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Necesidad de tener formación en el manejo del conflicto, para reorganizar la experiencia escolar cotidiana 3. Búsqueda de asesoría con docentes, identificados como alternativas viables para orientar estos comportamientos 4. Formación recibida en sus familias: priorizar el diálogo y buscar alternativas 5. Confrontación del conflicto en un sentido positivo, es decir, reestructura de esta noción en la escuela
Interacciones Cotidianas en la Convivencia Escolar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Configuración de sana convivencia: respeto al otro, tolerancia a la diversidad, empatía, trato equitativo y una convivencia con valores 2. Identificación de aspectos que no favorecen la sana convivencia: burlas, faltas de respeto, intolerancia, percepciones erróneas y convivencia inequitativa 3. Identificación de la convivencia escolar como producto de las decisiones propias y la importancia de dialogar antes de generar conflictos 4. Falta de expresión de inconformidades e indiferencia como alternativa ante dificultades de interacción 5. Normalización y aceptación de comportamientos no favorables para la sana convivencia
Construcción de Autonomía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Búsqueda de espacios que propicien la toma de decisiones 2. Reflexión de la importancia de asumir responsabilidades 3. Necesidad de ser libre en una estructura que impone un deber ser 4. Necesidad de autodeterminación y de configuración de la personalidad

Además de estas posibilidades de intervención derivadas del diagnóstico, también surgieron elementos interesantes para ser incorporados en la fase formativa, nutriendo el dispositivo de intervención y haciendo sentido con la investigación-acción, cuyos principios hablan de elementos que surgen durante la investigación y reconfiguran la misma.

Capacidad de agencia en la escuela

Tomando como punto de referencia el aspecto 9 del Preámbulo de Declaración de Incheon para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4:

“la educación de calidad propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales” (UNESCO, 2015).

Considero que al conocer cómo conciben la autonomía los estudiantes y la visibilización de las influencias que configuran sus decisiones en lo cotidiano y en los conflictos que se han suscitado, es factible intervenir en el desarrollo de la autonomía y en la reconfiguración de los conflictos generando espacios de reflexión para los estudiantes.

Debido a que la autonomía “se opone a los modelos de dominación y opresión, condena la imposición heterónoma de principios y normas de conducta, rechaza la dependencia producto de negar reconocimiento moral a las personas” (Álvarez, 2015, p. 14), se vuelve trascendental su abordaje de forma ética y constructiva en los centros escolares.

Esto con la finalidad de formar estudiantes críticos y reflexivos, con la capacidad de discernir entre los múltiples significados que otorga el mundo a diversas situaciones y en concreto, a las nociones de normalización de violencia y su uso como respuesta en los conflictos, que tanto han erosionado nuestras sociedades.

Para poder intervenir en el contexto escolar y determinar qué líneas de acción implementar, es importante resignificar el lugar de la escuela como agencia formadora de seres autónomos con capacidad de reflexión y acción real y concreta en sus ambientes de desarrollo inmediato y a futuro.

Considerando que el medio escolar ocupa un lugar importante en el desarrollo emocional y cognoscitivo del adolescente porque proporciona “un espacio para el aprendizaje formal y el ejercicio de la autonomía del alumno, al tiempo que las funciones psicológicas de percepción, pensamiento y juicio adquieren una nueva dimensión por medio de la abstracción” (Bautista, 2005, p. 43).

Es por esto que en la escuela se entiende la acción educativa como “un recurso más que facilita la autonomía de las personas y hacia ella se orientan todos sus recursos, considerando el desarrollo integral de las personas” (Vega, 2007, p. 243).

Es por lo anterior que llevar a cabo una intervención en la escuela que fomente formas asertivas, empáticas y solidarias de interacción es trascendental en la búsqueda de desarrollar personas autónomas, desde el enfoque del respeto a los derechos humanos en la convivencia escolar.

Perspectiva de género: lo instituyente en lo instituido

Como parte de las actividades de mi labor como docente, se encuentra la de platicar con los estudiantes de aquellas situaciones que deseen compartir y aquellas ante las cuales solicitan asesoría. Esto va desde lo académico, lo personal, familiar y dudas de aspectos generales de la vida adulta.

En este sentido, puedo mencionar que durante este proceso de diagnóstico tuve la oportunidad de presenciar la construcción de la identidad de los estudiantes en distintas facetas. Una que llamó mi atención fue la construcción de las relaciones personales y la presencia de violencia de género normalizada que empodera a los hombres y normaliza acciones poco asertivas que producen conflictos.

Este aspecto no era algo que tenía planeado incorporar al diagnóstico, pero dado que tuve la oportunidad de conocer distintas experiencias que tienen que ver con la construcción de la personalidad de los estudiantes, de su búsqueda de identidad y de poder estar abiertos ante la diversidad, me parece fundamental anotarlo e incorporarlo.

Cuando abordaba este tipo de cuestiones, desde una postura abierta y tratando de explicar a los estudiantes la necesidad de respeto por el otro, siempre encontré empatía y aceptación, que iba desde la apertura a tener un piercing, un tatuaje o a elegir pareja. En ese sentido, pude identificar terreno fértil para poder trabajar la

formación en convivencia incorporando una perspectiva de género a dicha intervención sin que sea el eje central, pero considero que puede ser un agente importante en la estructuración de una mejor convivencia.

Esto debido a que estos aprendizajes son producto de una serie de interacciones cotidianas y de una formación integral que contempla el desarrollo de identidad para respetar la diversidad al comprender la propia, en lo corporal y en cognitivo, lo que nos lleva a integrar esta perspectiva de género en lo referente al manejo de un lenguaje inclusivo y a permitir la expresión por igual de los y las estudiantes por igual.

Habermas sostiene que se debe permitir la tolerancia, la solidaridad y la pluralidad de las identidades. Esto se puede lograr al ir más allá de las costumbres de la propia comunidad, sin que eso signifique desconocer dicho vínculo, dado que la solidaridad de la ética del discurso “comprende la capacidad de identificarse con el otro, quien debe tener las mismas posibilidades de articular sus necesidades y argumentos, al igual que exigimos que se nos otorgue a nosotros” (Araya, 2011, p. 89).

En la escuela debemos tener la posibilidad de comprender que un aspecto tan fundamental de nuestra identidad como lo es el género, no está determinado y tampoco es inamovible, que también puede ser una elección. Como menciona Ferreyra (2016), “el género es producción de normas culturales sobre el comportamiento de los hombres y las mujeres en su interacción en las instituciones culturales, sociales, políticas y religiosas” (p. 3).

De manera que la escuela como institución primordial de esta sociedad tiene la oportunidad de formación con perspectiva de género, desde una perspectiva informativa que problematiza este tema, invite a la reflexión y otorgue la posibilidad de que de forma guiada, cada quien decida acerca de su propio cuerpo y respecto a su propia experiencia de vida, desarrollando autonomía para decidir.

Esto adquiere una mayor relevancia cuando se trata con adolescentes, debido a que ellos y ellas se encuentran en el proceso de construcción de su personalidad, como lo menciona la OMS:

“La adolescencia es un periodo de preparación para la edad adulta durante el cual se producen varias experiencias de desarrollo de suma importancia. Más allá de la maduración física y sexual, esas experiencias incluyen la transición hacia la independencia social y económica, el desarrollo de la identidad, la adquisición de las aptitudes necesarias para establecer relaciones de adulto y asumir funciones adultas y la capacidad de razonamiento abstracto.”

En este sentido, es importante señalar que la individuación adolescente es “un proceso interno de tipo psicológico, a través del cual la representación de sí mismo se diferencia de las representaciones de las figuras infantiles que fueron internalizadas durante los primeros años de vida” (Bautista, 2005, p. 42).

La escuela constituye entonces el lugar fundamental para el reconocimiento y la construcción de la identidad gracias a la convivencia que se construya en compañía de sus pares y bajo la guía de los docentes.

Lazos afectivos

El desarrollo de la libertad y la autonomía es precisamente la gran meta de la acción educativa. Y en este marco, se entiende la importancia de “tratar todo aquello que tiene que ver con la existencia de cada persona, más allá de las limitaciones, temas muchas veces olvidados en los ámbitos educativos, preocupados como estamos por el rendimiento académico” (Vega, 2007, p. 244).

En este sentido, considero trascendental una formación en el establecimiento de relaciones afectivas, que incorporen dicha perspectiva de género. Así mismo, que identifiquen diversas formas para establecer lazos con el otro, para potenciar el

desarrollo de sí mismos y lograr que cada quien tenga las mismas posibilidades de encontrarse en relación con el otro.

Se trata de que los jóvenes puedan conocer alternativas para interactuar, visibilizar nociones ideológicas que dictan cómo deben ser las interacciones, poder emanciparse e integrar la diversidad de pensamiento y acción que configura a cada ser humano, para interactuar de forma sana, respetuosa, cordial y profunda, si así lo deciden.

Se trata de que se reconozca a cada persona como importante y con una historia por contar, más aún cuando se trata de estudiantes desarrollando su personalidad y en un espacio como la escuela, cuyos aprendizajes pueden permanecer con nosotros de por vida.

Toma de decisiones

En la toma de decisiones existe tensión entre la preocupación por pérdidas objetivas y por pérdidas subjetivas, que propician deseos de acabar cuanto antes con el problema precipitando una decisión (cierre prematuro del problema) o con deseos de evitar o aplazar cualquier decisión (estancamiento del problema) (Luna, A. y Laca, F., 2014).

Es fundamental el manejo asertivo de dichas decisiones para asegurar en la medida de lo posible la consecución de metas y satisfacción de necesidades producto de dichas decisiones. Esto tanto en el contexto de lo escolar, como también en su vida adulta y en relación a la dirección que tomará la vida de los estudiantes luego de la preparatoria.

Es fundamental para este propósito incorporar el manejo asertivo de su autonomía para poder tomar decisiones con libertad, reconociendo al otro y a sus necesidades, pero buscando la satisfacción de las propias con responsabilidad y apertura por la diversidad de ideas, opiniones, personas y expectativas.

Ejercicio de la ciudadanía

Debido a la etapa que los estudiantes viven en el nivel medio superior, que están por incorporarse a la vida adulta como próximos ciudadanos, sea como estudiantes universitarios o como fuerza laboral, la formación ciudadana es un elemento que debe ocupar un lugar importante en su proceso formativo.

Como jóvenes que viven en un contexto de violencia, estudiar en la universidad es un asunto muy importante para ellos y para sus familias. Dado que hay quienes “ven que en medio de la ausencia de la seguridad económica y financiera, los estudios superiores les dan una posibilidad para mejorar sus condiciones sociales, manteniendo viva la promesa del progreso a través del mérito individual” (Rojas, 2011, p. 3).

Pero es cierto que el mérito individual no alcanza para salir adelante en los estudios universitarios, es necesario crear una red de apoyo que permita un desarrollo integral así como un área de confort para tener aprendizajes de manera colectiva.

Ante este escenario y sin la presencia de los padres en la universidad, es fundamental que estos estudiantes preuniversitarios sepan cómo relacionarse de manera asertiva, cómo enfrentar las dificultades que se les presenten y decidir con racionalidad e independencia sobre las opciones que la experiencia universitaria les ofrezca.

Esta formación en autonomía se vuelve más necesaria al reconocer que no todos los estudiantes se integrarán a la experiencia universitaria, sino que se incorporarán a la vida adulta, algunos con una familia propia y algunos otros al campo laboral para subsistir.

En este segundo escenario, el desarrollo de autonomía se convierte en una necesidad para poder identificar las lecciones que la vida comenzará a darles de manera inmediata y que puedan adaptarse a su nueva vida de la manera más adecuada posible.

Esto ha propiciado “la postergación de la autonomía de los jóvenes frente a la exigencia de una mayor preparación universitaria, por una parte, y los problemas de acceso a un mercado profesional que les permita ganar su autonomía por otra” (Rojas, 2011, p. 10).

Transformación del conflicto y autonomía: desde la necesidad y voluntad de ser libre

Necesidad de ser libre

Como conclusión de esta fase de la intervención, puedo mencionar que en el contexto antes mencionado, existe una necesidad de libertad manifiesta en las interacciones de cada miembro de la comunidad escolar.

Los estudiantes expresan la necesidad de ser escuchados, de solucionar sus problemas, de encontrar su lugar en la sociedad, de configurarse a sí mismos para convivir con el otro y de lograr sus metas. De alguna manera todos tenemos estas necesidades, pero no todos tenemos los elementos para satisfacerlas.

Considero que el desarrollo de autonomía es una posible respuesta que provee una formación personal sólida y en consecuencia, maduración con una visión amplia para poder ser activo en la construcción de su propia historia.

En este sentido es importante referir lo que menciona Parent (2000) acerca de que “la liberación del ser constituye la libertad porque no la poseemos, la conquistamos. En este movimiento existencial, nuestra libertad adquiere su ser, la liberación no es la separación o el aislamiento del individualismo, sino el encuentro con el otro” (p. 145), de manera que sea posible reconocer nuestras similitudes sobre nuestras diferencias, y que mediante la cooperación y la empatía, sea más fácil alcanzar nuestras metas.

La autonomía es la posibilidad de ser diferente pero perteneciendo a algo más, aunque es un camino sinuoso que requiere tener que decidir por sí mismo en la

soledad del compromiso, siendo un resultado a largo plazo que se alcanza después de muchos ejercicios personales y de grupo.

Necesitamos la presencia de los demás “para imitar las acciones exitosas y para que se nos corrijan los errores cometidos. Los errores más graves consisten en tomar decisiones que en vez de liberarnos, nos esclavizan más” (Parent, 2000, p. 156).

La voluntad de ser libre

Es importante aclarar que esta conquista de la libertad gracias al desarrollo de la autonomía, no debe confundirse con el libertinaje. Hacer lo que se quiera no es necesariamente una expresión de libertad, pues equivale a institucionalizar una anarquía destructora del individuo y desintegradora de la sociedad.

Las personas encuentran en su libertad la posibilidad de sustentar su dignidad, dado que “las personas tienen derechos que no pueden ser violados y, además que otorgan un real sentido a la vida y al quehacer humano, contexto en el cual la libertad cumple su rol” (Jaraquemada, 2005, p. 75).

Otra aclaración tiene que ver con el ejercicio de las libertades para justificar la violencia, dado que la libertad pierde legitimidad en la medida en que es utilizada para un acto violento (Plata, 2009).

De manera que tanto libertinaje como legitimación de la violencia son conceptos que no pueden ser empatados con el ejercicio de las libertades. De ninguna manera puede modificarse este significado para argumentar en favor de atentar contra la dignidad de las personas.

Habría que referir una libertad de la voluntad para poder esclarecer este tipo de confusiones. Esta libertad se refiere a que una persona “es libre cuando tiene la facultad de determinar su voluntad, de determinar qué motivos, deseos y

convicciones han de ser eficientes para actuar” (Beckermann, c/f, en: Hoyos, 2009, p. 90).

Es importante hacer estas aclaraciones debido a que la autonomía es una construcción individual desde lo social, reflejando lo que observamos e interiorizando lo que identificamos como correcto. Pero no deja de ser una construcción subjetiva, de manera que, aquellos que nos consideramos gestores de la convivencia en la escuela, debemos considerar una formación que de alguna manera explicita las violencias normalizadas para poder abordar la construcción de la identidad.

Esto con la finalidad de asegurar que una intervención para favorecer el desarrollo de una autonomía solidaria, se apegue a derechos humanos, al interés superior de la niñez, y en general al respeto por el otro, sin modificar significados en nombre de tendencias o concepciones mal entendidas.

CAPÍTULO V. Estrategia de Intervención

*“Imagina toda la gente viviendo la vida en paz.
Podrás decir que soy un soñador,
pero no soy el único”
John Lennon*

Dispositivo de intervención

Considerando los resultados del proceso diagnóstico de la intervención y recuperando los hallazgos más significativos de dicha indagación, se procedió a diseñar el dispositivo de intervención en su fase formativa e implementarlo.

La intención fue la de transformar las relaciones personales de los estudiantes en un sentido constructivo, estableciendo nuevas maneras de mirar al otro y reconociendo que la normalidad de lo que ocurre en la escuela es susceptible de ser modificado gracias al trabajo colaborativo en compañía de los otros, en acuerdo con ellos y en beneficios de todos y todas.

Ante la presencia de violencia, en las interacciones de los jóvenes y la normalización de este tipo de prácticas al interior de la institución, así como en el núcleo familiar y en la cotidianeidad de la sociedad en donde viven, el dispositivo buscó ser sensible a estas situaciones incorporando actividades que invitaron a la reflexión y brindaron herramientas en este sentido.

Lo anterior hace sentido con la violencia observada en el contexto de la preparatoria y su presencia en la escuela, debido a que la violencia escolar es “un reflejo de la descomposición de la sociedad, en el marco de un Estado de derecho débil, una estructura socioeconómica incapaz de satisfacer necesidades básicas y una ruptura del tejido social” (Tello, citado en Ayala, 2015, p. 495).

Situaciones que no pueden ser cambiadas desde la escuela, pero que si pueden ser atendidas preparando a los estudiantes para afrontarlas y generando en la escuela un espacio libre de estas condiciones.

Así, el dispositivo buscó educar para la paz y la convivencia, reconociendo “una visión de la realidad susceptible de ser transformada, que no es estable ni definitiva, sino cambiante y provisional, y que puede construir otro tipo de relaciones sociales” (Gutiérrez y Pérez, 2015, p. 67), de esta manera, las acciones implementadas se basaron en la protección de los derechos humanos de los estudiantes, en particular aquellos que como escuela pueden abordarse.

Además, buscó movilizar las subjetividades de los estudiantes, al otorgarles un papel protagónico mediante el uso de la palabra, recuperando sus necesidades de su propia voz, estableciendo un programa de acciones en el cual fuese factible expresarse libremente.

Y que, paulatinamente se adecuara para dar sentido al desarrollo de autonomía durante el proceso de transformación de las relaciones personales y el reconocimiento de uno mismo y del otro.

Objetivos

Objetivo general

Fortalecer la autonomía de los estudiantes al analizar el conflicto y la violencia en la escuela, con la finalidad de coadyuvar en el desarrollo de su ciudadanía desde el enfoque de los derechos humanos.

Objetivos específicos

- Visibilizar practicas violentas en el contexto de los estudiantes y en la escuela
- Reconocer la importancia del otro en la configuración de la propia identidad

- Transformar el conflicto y establecer alternativas para su afrontamiento
- Generar en los jóvenes capacidades y disposiciones favorables para la autonomía en su formación personal, académica y ciudadana.

Metodología

La metodología de investigación siguió en la misma línea de trabajo que la fase diagnóstica de la intervención, siendo un estudio cualitativo desde la investigación-acción, debido a que es un proceso de “indagación y análisis de problemas cotidianos del aula, desde la visión de quienes lo viven a partir de la observación sistemática, el registro de lo que ocurre, las acciones que se implementan y la reflexión crítica” (Bogginio, 2007, p. 56).

Se diseñaron una serie de actividades considerando el enfoque de derechos humanos de la investigación, con la finalidad de indagar sobre la violencia en el contexto (familiar, social y en redes sociales) y reflexionar respecto a su manifestación al interior de la escuela. Para resignificar las interacciones con sus pares, generar alternativas ante relaciones violentas y plasmar estos aprendizajes en acuerdos de convivencia.

Se diseñaron 4 fases de intervención, en cada una de ellas se realizaron actividades con base en los principios de la cultura de paz, es decir, fomentando el diálogo, la expresión asertiva de opiniones, el trabajo colaborativo y la búsqueda de alternativas.

Con la finalidad de desarrollar una toma de conciencia respecto a la normalidad de prácticas violentas en la escuela, modificando estas nociones y reestructurando prácticas cotidianas respecto a cómo tratar a sus pares coadyuvando en el desarrollo de su autonomía, para finalmente trasladar estos aprendizajes en la toma de decisiones trascendentales para la vida de los estudiantes, como lo son el desarrollo de un plan de vida y la elección de una carrera.

Durante las fases se llevaron a cabo actividades específicas enfocadas en el desarrollo de la autonomía, para propiciar una asociación cognitiva en los estudiantes entre los temas a desarrollarse en cada fase y la construcción paulatina de su autonomía, fortaleciéndose de manera bidireccional los objetivos de cada fase.

Las actividades se llevan a cabo en sesiones de tipo seminario, utilizando los espacios con los que se cuenta en la preparatoria y adecuándose a los tiempos que se lograron gestionar, se realizaron observaciones participantes y se utilizaron registros anecdóticos, cuestionarios cortos y reflexiones escritas (Díaz, 2011), para documentar los hallazgos realizados y el avance en este proceso formativo.

Escenario y participantes

La intervención se llevó a cabo en la Escuela Preparatoria Oficial No. 257, ubicada en el municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México, lugar que, al momento de esta fase de intervención, mantenían los índices de violencia mencionados en la fase diagnóstica.

La Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana Septiembre, 2018, menciona que en Ecatepec el 96.3% de la población de 18 años y más se sintió insegura, atestiguando incivildades como robos (89.2%), vandalismo (69.1%) y disparos con armas (80.7%).

También se observa este fenómeno de la violencia en redes sociales, puesto que el Módulo sobre Ciberacoso (MOCIBA) 2015 refiere que el 24.5% de los usuarios de internet o celular de 12 años o más ha vivido ciberacoso, de entre los jóvenes de 12 y 19 años el 26.7% sufre estas prácticas y entre los cinco estados más afectados se encuentra el Estado de México (INEGI, 2015).

Ante este contexto, es que se vuelven necesarias acciones concretas para desarticular el entretejido de violencia contextual reproducido en las escuelas, el

cual produce ciudadanos igualmente violentos y reproductores de prácticas que lesionan la dignidad de los otros.

Debido a que estas prácticas enseñan que el uso de la fuerza, ya sea verbal, física o emocional es aceptable, especialmente cuando “se dirige a personas más jóvenes y débiles, esto da lugar a un mayor número de incidentes de acoso y a una cultura general de violencia en las escuelas” (UNESCO, 2018, p. 10).

El grupo de intervención fue un grupo de estudiantes de la Escuela Preparatoria Oficial No. 257, compuesto por 42 alumnos de los cuales 16 eran hombres y 26 mujeres, con una edad entre 17 y 18 años. En este grupo estaban presentes jóvenes que generaban comportamientos poco asertivos en sus interacciones cotidianas.

Se eligió un grupo para intervenir. En él se identificaron alumnos que se comunican de forma agresiva (con insultos, tono de voz elevado) y generan comportamientos que afectan al resto del grupo, desde interrupciones en clase, hasta insultos, como parte de su dinámica de interacción. Estos comportamientos se dan con el resto del grupo, con compañeros de otros grupos e incluso con los docentes, generando relaciones tensas, incómodas y malestar generalizado.

Entre los casos de alumnos con comportamientos poco asertivos en sus interacciones, presento el caso de uno de ellos, quien ha estado involucrado en problemas de agresión física con compañeros de otro salón, dentro y fuera de la institución. Otro caso es el de una compañera de otro subgrupo que interactúa con sus compañeros de grupo de forma ofensiva, poco cooperativa e influencia a otras compañeras para comportarse de la misma manera.

También recupero el caso de un grupo de alumnas que interactúa con estos alumnos de manera agresiva, esto lo hacen a manera de defensa ante las actitudes antes descritas. Ante este tipo de interacciones, es importante indagar respecto a qué aspectos fungen como atractores en estos comportamientos agresivos que mantienen la unión y reproducen la violencia.

Puede observar que el grupo no verbaliza su inconformidad por estas situaciones y la presencia de estos casos, que tienden a generar problemas en el aula. A pesar de que los diferentes miembros del grupo pueden ser afectados, esta falta de reacción parece favorecer la normalización de este tipo de interacciones, intentado ignorar a los compañeros. Si bien se manifiesta inconformidad al interior de sus subgrupos, esta se queda en este nivel, sin trascender hacia los docentes (ver Figura 2).

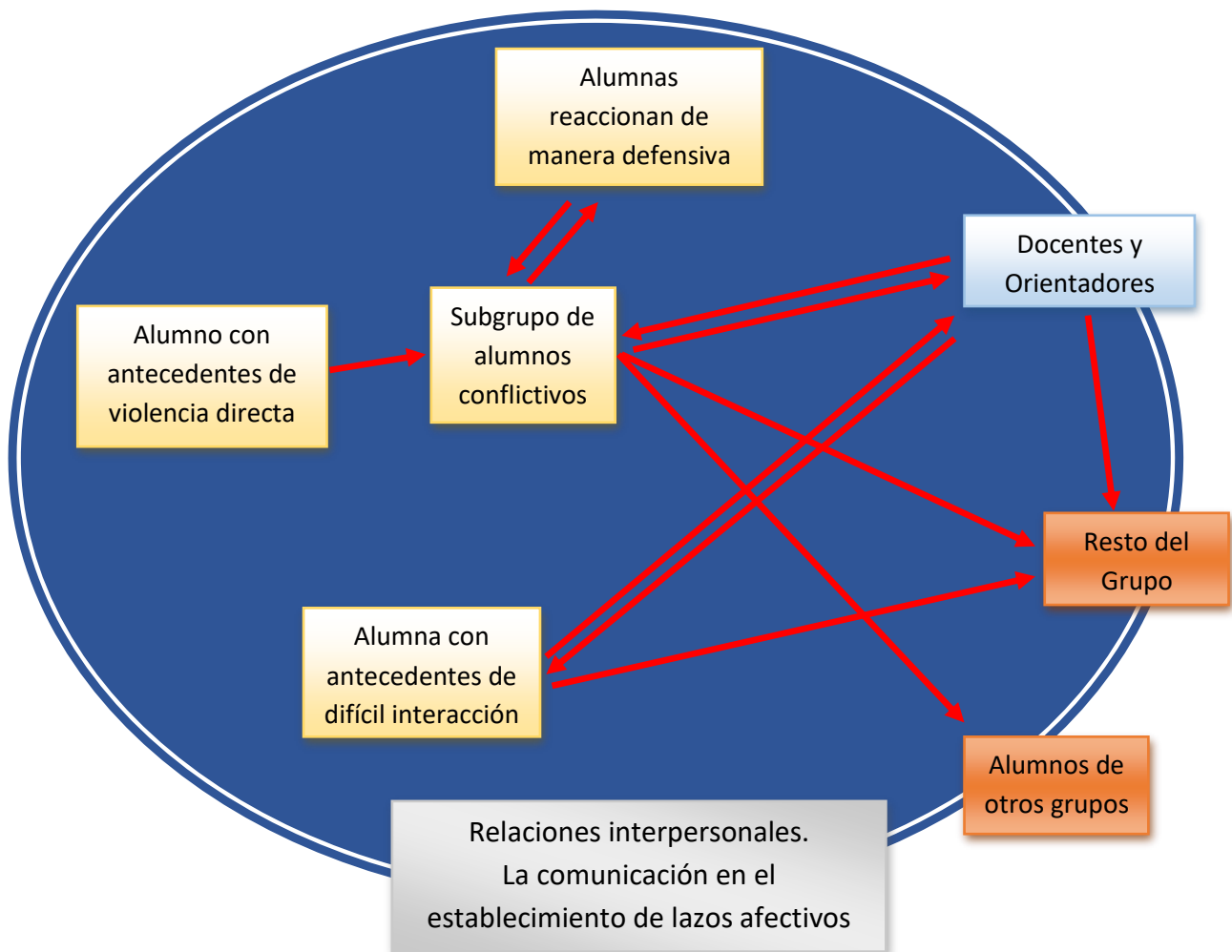


Figura 2. Esquema de relaciones desde subgrupos al interior del grupo

Fases del proceso de intervención

Parte de los objetivos de la intervención fue la protección de los derechos humanos de los estudiantes, diseñando actividades que mediante la reflexión y sus propias acciones coadyuvaran en este sentido.

Para esto, se diseñaron actividades con base en la cultura de paz y se eligieron derechos humanos para fortalecerse durante la intervención los cuales fueron el derecho a una vida libre de violencia y a la integridad personal, derecho a la libertad de expresión y acceso a la información, derecho a la educación, derecho a la participación y derecho de la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura (Diario Oficial de la Federación, 2014).

Las 4 fases de formación corresponden con los objetivos específicos, en cada una de ellas se describen los objetivos que persiguen, las actividades a realizarse y los productos esperados, las fases quedaron de la siguiente manera:

Tabla no. 3. Fases de la intervención	
Fase 1	Visibilización y Desnaturalización de Prácticas Violentas en la Escuela. Base para la Construcción de Autonomía
Fase 2	Reconocimiento de la Valía del Otro. Principio de Autonomía
Fase 3	Transformación del Conflicto como Proceso Autónomo. Reconfiguración y Reconciliación
Fase 4	Toma de Decisiones para la Construcción de la Autonomía

Fase 1. Visibilización de prácticas violentas en la escuela. Base para la construcción de autonomía

Como punto de partida se replanteó la normalidad de las interacciones que llevan a cabo los estudiantes y su abordaje del conflicto, para buscar que ellos consideraran las influencias que se encuentran presentes en sus decisiones y

lograran emanciparse de ellas, sin dejar de reconocerlas, pero actuando de manera autónoma y con ánimo de reconciliación.

Para esto se llevaron a cabo una serie de actividades que propiciaron la reflexión respecto a la normalidad de la vida escolar, desde la reconstrucción de su papel como estudiantes y de algunos escenarios escolares en los cuales se han presentado conflictos, para deconstruirlos y evidenciar como se construyen las relaciones en este contexto.

Esta práctica se fundamenta en la cultura de paz, respecto a lo que menciona Freire (1997), de la necesidad de plantear un análisis de estas situaciones cotidianas en un proceso de descodificación, exteriorizando temáticas importantes y explicitando la conciencia real experimentada.

Gracias a este proceso los participantes van percibiendo cómo actuaban al vivir la situación analizada y alcanzan a discernir su percepción anterior de estos hechos, lo que promueve el surgimiento de una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento.

Al identificar acciones que parecieran normales, como el uso de lenguaje misógino o discriminatorio para interactuar con los otros, se posibilita entrar en un bucle de reflexión que permite analizar cómo hemos sido partícipes del ciclo de violencia. Esto, desde la sutileza del lenguaje o de las acciones que consideramos como normales y que constituyen formas de violencia instauradas en una cultura que nos impregna y nos determina hasta donde lo permitamos.

Dicho análisis de lo normalizado genera una nueva perspectiva de nuestros actos, brinda la oportunidad de cambiar, de ser mejores y de respetar de nuevas y mejores maneras la dignidad de los otros, de forma genuina y cuidando las formas.

El proceso de desarrollo de autonomía que planteo tiene esta finalidad, el desencuentro con prácticas normalizadas que son violentas y que generan más violencia y la posibilidad de ser distintos, pero desde un aspecto metodológico que

permita que dichas situaciones a analizar sean significativas para los estudiantes. La sucesión de actividades se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Visibilización de prácticas violentas. Base para la construcción de autonomía				
TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	PRODUCTO
<p>Normalidad en la escuela: ¿Cuál es nuestra cotidianeidad?</p> <p>¿Qué es lo que siempre ocurre?</p>	<p>Reconocer las maneras de relacionarse con los otros como una parte fundamental de la experiencia escolar</p>	<p>Se propone la actividad “¿Qué pasa en mi escuela?”, solicitando a los estudiantes discutir con sus compañeros respecto a la manera en cómo se relacionan entre ellos, señalando que aspectos no favorecen la convivencia</p>	<p>Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo</p>	<p>Reflexión escrita que identifique los comportamientos que no favorecen la sana convivencia y aquellas acciones que están dispuestos a realizar para mejorar su ambiente escolar</p>
<p>Comunicación en la escuela: El recuerdo de lo vivido</p> <p>¿De qué hablamos?</p>	<p>Establecer un espacio de comunicación que permita a los estudiantes establecer un diálogo honesto recuperando vivencias importantes</p>	<p>Se pide a los estudiantes que platicuen entre pares una anécdota referente al primer día de la preparatoria, recordando sus pensamientos y emociones en aquel momento, así como recordar qué compañero les caía mal y ahora les cae bien, con la finalidad de identificar aquellos aspectos que influyeron en esta primera percepción y en el cambio de la misma</p>	<p>Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo</p>	<p>Narrativa del primer día de clases y explicación puntual de los motivos que los llevaron a pensar de cierta forma de una persona y como cambiaron dicha perspectiva</p>
<p>Frases hechas: Violencias encubiertas</p> <p>¿Porque lo decimos?</p>	<p>Analizar frases utilizadas con normalidad en sus interacciones que violentan al otro</p>	<p>Se plantean las frases: “que no eres hombre” “calladita te ves más bonita” “tenía que ser mujer” “primero las damas”, y se pide a los estudiantes que discutan su significado, analicen en que momentos se utilizan</p>	<p>Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo</p>	<p>Análisis de frases contextualizando su uso y estableciendo un posicionamiento ante las mismas</p>
<p>Acciones en el aula: Una mirada al otro</p> <p>¿Cómo nos afectamos?</p>	<p>Analizar prácticas en el aula durante las clases que son violentas</p>	<p>Se propone la actividad “solo escucha”, donde se establece un diálogo con los estudiantes en donde se les solicita que cierren los ojos y que solo hablen cuando se les toque el hombro y los demás</p>	<p>Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo</p>	<p>Escrito donde se narren estas prácticas violentas, recuperando que es lo que piensan y sienten cuando son víctimas de</p>

		permanezcan callados, se solicitan participaciones respecto a las acciones que no les gustan de la convivencia escolar		estas acciones
Clima Escolar: No estás solo ¿Qué sentimos?	Compartir la vivencia de los otros y reconocer su experiencia ante la violencia escolar	Se solicita que en grupos comenten alguna mala experiencia en la preparatoria y que sus compañeros emitan algunas palabras para reconfortar a los compañeros dependiendo de la situación en la que fueron afectados	Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo	Reflexión final donde escriban como se sintieron ante las palabras de sus compañeros y una respuesta a manera de agradecimiento
Somos un grupo: Trabajo en equipo ¿Qué podemos lograr?	Exponer las posibilidades de logro que son factibles de alcanzar mediante el trabajo colaborativo	Proyección de la película “Un paso adelante” y análisis del contenido	Salón Audiovisual, equipo de proyección	Reflexión que exponga de qué manera cada estudiante aporta algo para el beneficio de los otros en la familia y en el contexto escolar

Fase 2. Reconocimiento de la valía del otro. Principio de autonomía

Una vez analizadas prácticas cotidianas y establecidos potenciales de acción, así como escenarios deseados por parte de los estudiantes para consolidar una mejor convivencia, es importante incorporar en las prácticas consecuentes algunas nociones de cultura de paz que permitan el diálogo y comiencen a mover sensibilidades y la posibilidad de aprecio por el otro.

Ospina y Ospina (2017) refieren que es importante reconocer el potencial afectivo como facilitador para la construcción social de las niñas, los niños y adolescentes, y que el desarrollo del potencial afectivo requiere el reconocimiento del impacto sobre otros.

Esto para la construcción de sus vínculos, relaciones y sus maneras de establecer su identidad, el autoconcepto y la autoestima, las cuales son herramientas que les permiten establecer relaciones con el mundo.

En esta parte de la intervención, se planteó la necesidad de reconocerse como valiosos a la mirada propia y la posibilidad que, mediante el diálogo, los estudiantes pudieran expresar la valía que observan en el otro, un reconocimiento que requiere la construcción colectiva para afianzarse mediante el diálogo. Considerando que “el discurso articula la realidad, porque los seres humanos formamos una comunidad discursiva en la que todos somos interlocutores con competencia y derechos para comunicarnos” (Nos Aldás, 2002, p. 313).

En la adolescencia los jóvenes “buscan su identidad, aprenden a poner en práctica valores aprendidos en su primera infancia y a desarrollar habilidades que les permitirán convertirse en adultos atentos y responsables” (UNICEF, 2002, p. 1).

De manera que el generar una fase del dispositivo que construya la convivencia desde el reconocimiento y la construcción de la identidad, gracias a la convivencia que se construye en compañía de sus pares y bajo la guía de los docentes, fortalece dicha identidad y los prepara para las dificultades que se experimentan cotidianamente en la escuela y posteriormente en la edad adulta. La sucesión de actividades se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Reconocimiento de la valía del otro. Principio de autonomía				
TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	PRODUCTO
Autoconcepto: Estoy con los otros ¿Cuál es mi lugar?	Reflexionar respecto al lugar que cada persona tiene respecto a los otros	Se presenta el poema “ Yo soy yo ”, a partir del cual se establece una discusión para generar un panorama de la importancia de la individualidad en un contexto social	Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo	Análisis del poema considerando la experiencia personal y la mirada de los otros
Autoanálisis: Este soy yo ¿Cómo me veo?	Analizarse a sí mismo reconociendo la propia valía	Se solicita a los alumnos elaborar un autoretrato considerando sus virtudes y exponiendo las mismas	Salón de clases, cuaderno de notas, lápices y colores	Análisis de cualidades considerando la manera en cómo interactúan con los otros
La imperfección del ser: Me importo lo suficiente	Analizar la crítica social a la estética del cuerpo y reconstruir la mirada hacia	Proyección del video: “ Si pudieras cambiar una parte de ti ” y análisis de contenido	Salón Audiovisual, equipo de proyección	Reflexión que contemple la postura de los estudiantes ante la violencia

¿Me afecta o dejo que me afecte?	uno mismo en este sentido			simbólica de los estereotipos de belleza
La Mirada del otro: Soy a través de ti ¿Quién dices que soy?	Explorar la perspectiva de los integrantes del grupo hacia el resto de sus compañeros, identificando cualidades y actitudes características de los estudiantes	Se lleva a cabo la actividad “Cualidades de todos” retomando los principios de la actividad “Tarjetas de Chehaybar”, que busca recuperar la mirada del otro respecto a la personalidad propia. Se solicita a los alumnos realizar un listado de cualidades importantes para ellos y que las asignen, justificando su elección, a los compañeros de su grupo de amigos	Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo	Escrito en donde se realice la asignación de cualidades y la justificación de las mismas
El mejor desempeño en la escuela: Reconocer el esfuerzo del otro ¿Qué te hace mejor?	Reconocer el esfuerzo de los otros para mejorar mediante su toma de decisiones	Se pide a los estudiantes elijan al compañero(a) que mejor se haya desarrollado en la preparatoria, considerando todos los aspectos de la dinámica escolar y su evolución durante este tiempo	Salón de clases	Diálogo entre los estudiantes narrado en el registro anecdótico
Importancia del otro: Libertad compartida ¿Podemos ser libres?	Considerar la presencia del otro en el ejercicio de las libertades en el aula	Se lleva a cabo la actividad “Las grandes libertades” retomando los principios de la actividad “Las cinco libertades” de Virginia Satir. Se enlistan tres libertades (vivir el presente, pensar lo que quiero y decir lo que siento), y se lleva a cabo un análisis en equipos de la vivencia de estas libertades en las interacciones con los otros	Salón de clases, cuaderno de notas, lápices y colores	Reflexión colectiva que aborde estas libertades y su significado en las interacciones interpersonales
El uso del Lenguaje: Lo que decimos afecta a los otros ¿Se puede cambiar?	Reconocer prácticas que construyen la convivencia violenta desde el discurso	Se lleva a cabo la actividad “reconocimiento de formas violentas de relacionarse” , se solicita a los estudiantes que recuperen acciones concretas en pequeñas frases, las cuales representan modos violentos de relacionarse (“ya cállate” “tu mejor ni opines” “tenías que ser otra vez tú” “ya sáquelo maestro”) y que discutan con sus compañeros	Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo	Cuadro comparativo en el cual se coloquen las frases identificadas y alternativas para establecer mensajes asertivos y cordiales

		cómo los hace sentir cuando son víctimas de dichas frases		
<p>Baile del reencuentro: Un espacio para convivir</p> <p>¿Construimos la convivencia?</p>	Establecer un espacio de convivencia que permita a los estudiantes relacionarse y encontrarse con los otros mediante actividades lúdicas	Se gestiona una convivencia aprovechando las fechas conmemorativas en el ciclo escolar y se proponen actividades en equipo, ofreciendo un momento de reencuentro entre los estudiantes	Explanada central	Se llevan a cabo observaciones del proceso de organización del evento y de las acciones de los estudiantes durante el mismo
<p>Conciencia colectiva: Avanzamos juntos</p> <p>¿Predicamos con el ejemplo?</p>	Dar a conocer los resultados de la intervención en esta fase a la comunidad escolar, con la finalidad de que los estudiantes empaticen con las vivencias expresadas hasta el momento	Se organiza al grupo para dar a conocer parte de los resultados obtenidos al momento en la intervención a la comunidad escolar	Materiales diversos para la elaboración del periódico mural	Periódico mural y registro anecdótico del proceso de elaboración y respuesta de los estudiantes observadores

Fase 3. Transformación del conflicto como proceso autónomo. Reconfiguración y reconciliación.

En la siguiente fase se abordó el conflicto y su transformación, de manera que se buscó dar formación y generar actividades que posibilitaran escenarios de conflicto en lo escolar, para buscar la transformación de las maneras actuales de abordarlo por acciones que busquen consolidar la reconciliación de las partes.

Considerando que Lederach (2000) menciona que, en el conflicto, la percepción de los involucrados es lo principal, su forma de percibir el conflicto, los objetivos, las intenciones y los motivos del otro determinarán casi siempre la intensidad del

mismo, por tal motivo, atender estos aspectos en esta fase de intervención fue fundamental en el diseño de actividades.

Gracias al trabajo previo de desnormalización de prácticas y con la formación en la recuperación de vínculos afectivos luego del reconocimiento del otro, fue factible reorganizar la idea del conflicto, para transitar hacia una visión positiva del mismo y a la toma de decisiones informada e independiente, es decir, autónoma.

Para esto es importante retomar los fundamentos que expresa Fisas (s/f) respecto a la transformación de conflictos como una de las herramientas principales de la cultura de paz, dado que la resolución o transformación positiva de los conflictos pasa por reforzar la capacidad de actuación (empoderamiento) de quienes sufren directamente el conflicto.

Al considerar que el desarrollo de autonomía contempla una serie de factores que al interactuar posibilitan la emancipación de las personas de influjos externos nocivos y les permite actuar con libertad, ejerciendo plenamente su autonomía al identificar racionalmente las influencias externas y actuar con independencia de ellas en un ambiente idóneo (Álvarez, 2015).

La transformación de los conflictos en un sentido positivo y asertivo coadyuva a generar dicho ambiente construido por los propios estudiantes en sus interacciones cotidianas. De esta manera, es factible generar un ambiente en donde los estudiantes ejercen su libertad para decidir ante un conflicto, al determinar con libertad cómo conducirse respetando al otro, pero defendiendo y procurando sus necesidades.

En la última fase se adoptó la postura de las 3Rs: reconstrucción, reconciliación y resolución, la primera tiene como objetivo curar las heridas abiertas con ocasión del enfrentamiento entre las partes y reparar los daños, la segunda pretende deshacer el meta-conflicto, y la última, busca crear las condiciones necesarias para solventar el conflicto original (Galtung, 1998).

Para este proceso considero importante recuperar la noción de Ospina y Ospina (2017) de la cultura de paz, respecto a la posibilidad de narrarse creativamente para definir la importancia de los sucesos, las acciones, las vivencias y las experiencias, y también la identidad que se ha construido mediante estas experiencias.

Las niñas, niños y adolescentes pueden narrarse con creatividad para aportar a la construcción de paz con sus sueños y deseos, leyendo la historia con todas sus implicaciones, pero manteniendo una mirada apreciativa que les ayude a reconocer los momentos y las situaciones que les han permitido alejarse de la violencia, los aprendizajes, cambios y potencias que se han generado a partir de esto en ellos y en sus familias, para empezar a caminar por nuevos caminos (Ospina y Ospina, 2017).

Esta narrativa presente en el diagnóstico, reconoce con empatía necesidades en común, posibles soluciones y las influencias ajenas que se hacen presentes de forma negativa y positiva en las interacciones realizadas, de manera que es factible emanciparse de ellas o utilizarlas como puntos de encuentro para potenciar las relaciones personales y fortalecer los vínculos afectivos entre los estudiantes.

Este trabajo desde la cultura de paz permite el reconocimiento del otro y el establecimiento de una plataforma a partir de la cual sea factible reaccionar de mejores maneras, buscar alternativas, dialogar y generar un contraste ante el contexto de violencia de la preparatoria, con lo cual se generan las condiciones antes mencionadas para la construcción de la autonomía. La sucesión de actividades se muestra en la Tabla 6.

Tabla 6. Transformación del conflicto como proceso autónomo. Reconfiguración y reconciliación				
TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	PRODUCTO
Niveles de violencia: Toma de conciencia	Visibilizar actos de violencia concretos en la escuela y el	Se presenta el “ Violentometro ” a los estudiantes y se solicita que identifiquen los tipos de violencia que han	Salón de clases, cuaderno de notas,	Se solicita una reflexión que narre que tipos de violencia han experimentado

¿Por qué es normal?	nivel de violencia presente en los mismos	padecido en los conflictos en la escuela	bolígrafo	en la escuela en los conflictos escolares
Violencia virtual: Conflictos en la red ¿Soy yo mismo en la red?	Identificar conflictos en las interacciones en redes sociales	Se identifican casos que los estudiantes señalan como conflictos en sus interacciones en redes sociales , se exploran los motivos de los mismos y se trabaja con el “Decálogo de netiqueta” de Virginia Shea, para generar alternativas asertivas de comunicación para este tipo de interacciones	Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo	Se solicita a los estudiantes reconstruir un diálogo violento en las interacciones en redes sociales y modificarlo con las sugerencias del decálogo de netiqueta
Paz Imperfecta: La presencia inevitable del conflicto ¿Podemos estar en paz?	Construir un concepto de paz como algo inacabado	Se reflexiona acerca de la paz imperfecta a partir de la deconstrucción de las canciones “Imagine” y “Give Peace a Chance” de John Lennon, relacionándolo con situaciones de violencia social actual (migración)	Salón audiovisual, equipo de proyección	Se solicita una reflexión a partir de una noticia de algún conflicto internacional, en donde se realice una línea de tiempo en la cual se narren los sucesos conflictivos y los momentos de paz, para evidenciar cómo la paz es un ciclo en constante construcción
Violencia cultural: Desequilibrio ¿Por qué son violentas las personas?	Identificar la violencia como producto de una cultura hegemónica instaurada en las prácticas sociales	Se aborda el tema del “Machismo” como forma de violencia y su presencia en el contexto familiar de los estudiantes, además se identifica su presencia en los conflictos en la escuela mediante actitudes (sometimiento, agresión física, etc.) como de manera simbólica (exaltación de lo masculino y detrimento de lo femenino)	Salón audiovisual, equipo de proyección	Se solicita un ensayo que recupere los principios de la equidad de género y una reflexión acerca de cómo se vive esta violencia cultural en los conflictos en la escuela
Conflicto: Posibilidades	Identificar nociones generales del	Se aborda el tema del Conflicto, se analizan aspectos generales con	Salón audiovisual, equipo de	Cuestionario corto recuperando

¿Qué es un conflicto?	conflicto	la ayuda del video animado “Definición de Conflicto”	proyección	aspectos principales del conflicto
Transformación del conflicto: Reconstrucción ¿Qué paso?	Se aborda la posibilidad de afrontar el conflicto de manera asertiva desde el planteamiento de las 3rs de Galtung	Se implementa la actividad “Método de Discusión Justa” (Kreidler, s/f), que reconstruye un conflicto: se narran los hechos de manera serena y solo refiriéndose al momento actual, se expresan los sentimientos evocados sin referencias negativas hacia el otro y se solicitan soluciones en el beneficio de todos los involucrados	Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo	Se solicita un escrito en el que narren de forma asertiva el mayor conflicto que han tenido en la preparatoria siguiendo los pasos de la actividad realizada
Conflicto de intereses: Posturas irreconciliables ¿Qué pasa en un conflicto?	Analizar la presencia de posturas rígidas en un conflicto	Proyección del video “El conflicto en el puente del Samurai Jack” y análisis del contenido	Salón audiovisual, equipo de proyección	Análisis de los elementos de un conflicto y el papel de la comunicación en el mismo
Transformación del conflicto: Reconciliación ¿Y cómo quedamos ahora?	Se aborda la posibilidad de afrontar el conflicto de manera asertiva desde el planteamiento de las 3rs de Galtung	Se implementa la actividad de “Inversión de Roles” (Kreidler, s/f): se solicita realizar un juego de roles, en el cual se actúe de manera enérgica un conflicto defendiendo las posturas hasta el final del ejercicio, se solicita que los observadores lleven nota de lo acontecido, luego se invierten los roles y se actúa la otra parte del conflicto, con la intención de experimentar la subjetividad del otro, de conocer el impacto de las palabras que se emitieron y reconocer el nivel de actuación del conflicto.	Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo	Se solicita que como parte del juego de roles, se reconozcan las actitudes negativas o violentas hacia el otro y se ofrezcan una disculpa, ejemplificando la posibilidad de reconciliarse con el otro luego de una confrontación enérgica de posturas irreconciliables y acciones agresivas.
Transformación del Conflicto: Resolución ¿Podemos seguir adelante?	Se aborda la posibilidad de afrontar el conflicto de manera asertiva desde el planteamiento de las 3rs de	Se implementa la estrategia R-S-R (resentimiento-solicitud-reconocimiento) (Kreidler, s/f) en un juego de roles, se solicita a los estudiantes posicionarse ante un conflicto, luego se expresa lo que les	Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo	Análisis del video “Resolución de conflictos: el puente”, proponiendo alternativas al conflicto y analizando los

	Galtung	disgusta del otro y causa resentimiento, se intercambian posibles soluciones y se establecen acuerdos para solucionar el conflicto. Por último se solicita que mencionen que cualidades les gustan del otro con quien entran en conflicto.		proceso de empatía presentes
Intercambio de buenos deseos: Avanzar Y después de todo, ¿hacemos las paces?	Como cierre a esta fase, se promueve una convivencia para reconocer la valía de los otros y reconciliar subjetividades	En el marco de una convivencia, se promueve el intercambio de algún presente con un pensamiento dirigido a recuperar las relaciones entre los estudiantes , acompañados de un abrazo y de un aplauso para el grupo de estudiantes por permitirse realizar esta actividad	Salón de clases, sonido, materiales para convivio	Recopilación en el registro anecdótico de los buenos deseos expresados por los estudiantes

Fase 4. Toma de decisiones para la construcción de la autonomía

En la última fase del dispositivo de intervención, las actividades se orientaron a recuperar los aprendizajes gestionados durante las tres fases anteriores, poniendo especial énfasis en la toma de decisiones de los estudiantes y en la gestión de su cotidianidad y futuro, a partir de la consolidación de acuerdos de convivencia, la construcción de un plan de vida y la elección de carrera.

Tomar decisiones “es un proceso cíclico, influenciado por los conocimientos, expectativas y experiencias pasadas que posee quien debe tomar la decisión” (Vélez, 2006, p. 155), por lo cual se diseñaron actividades con la intención de cerrar este proceso de intervención, brindando la oportunidad a los jóvenes de decidir sobre los procesos de convivencia en el aula.

Este proceso de cierre se diseñó para brindar la posibilidad de ejercitar la toma de decisiones y vivenciarla como un proceso mental, “en el que es posible identificar las acciones que se tomarán para conseguir solucionar un problema, con la

libertad de elegir dentro de una serie de posibilidades” (Vidal, 2012, p. 137), las cuales sean autogestionadas y con base en un análisis contextual de lo que se necesita al interior del grupo en materia de convivencia.

Tomando en cuenta que los estudiantes ejercerán una ciudadanía y que deberán incorporarse al mundo de los adultos, es que se enfatizó en cerrar este proceso en la elección de una carrera, trasladando lo aprendido a una decisión que determinará su futuro y movilizará sus habilidades y saberes, para buscar cristalizar esta decisión en una oportunidad de vida.

Se tomó esta determinación debido a que, en el proceso de elección de carrera y acceso a la universidad, es necesario posicionarse de manera firme y luchar ante la mirada fiscalizadora de los otros, comúnmente familiares, quienes no siempre aprueban la carrera elegida.

De manera que, manejarse en este proceso con firmeza y autonomía, acerca a los jóvenes a determinar su futuro al elegir qué tipo de personas ser al consolidar una carrera e incrustar esta decisión en un plan de vida, cuya construcción cerró las actividades de la intervención.

La intención de esta actividad fue que los estudiantes visualizaran el sentido de sus vidas a partir de sus acciones, permitiéndoles organizarse en la vida presente y orientar los esfuerzos en una dirección específica (Tintaya y Portugal, 2009), determinándose con libertad y autonomía. La sucesión de actividades se muestra en la Tabla 7.

Tabla 7. Toma de decisiones para la construcción de autonomía				
TEMA	OBJETIVO	ACTIVIDAD	RECURSOS	PRODUCTO
<p>El comienzo: Compromiso</p> <p>Podemos lograrlo</p>	<p>Establecer un punto de partida hacia la construcción de acuerdos de convivencia</p>	<p>Se realiza un encuadre en el cual se establecen los acuerdos en lo referente a la comunicación y al respeto a las opiniones de los otros como punto de partida de esta fase del dispositivo de intervención</p>	<p>Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo</p>	<p>Acuerdos de convivencia para la realización de esta fase del dispositivo de intervención</p>

<p>El desarrollo: Alternativas</p> <p>Esto es lo que queremos</p>	<p>Generar responsabilidad en los estudiantes para reconocer sus acciones a partir de la lectura de sus propias palabras</p>	<p>Se organizan grupos de estudiantes, los cuales proponen acuerdos para mejorar la convivencia en el aula. Se analizan las propuestas y se clasifican según su contenido</p>	<p>Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo</p>	<p>Listado de alternativas de comportamientos ante la violencia</p>
<p>La conclusión: Acuerdos de convivencia</p> <p>Aquí esta nuestro compromiso</p>	<p>Se generan acuerdos de convivencia a partir de las interacciones y la discusión de posibilidades entre los estudiantes</p>	<p>En sesión grupal, se solicita que a manera de enunciados se expresen las alternativas identificadas para regular la convivencia en el aula, construyendo un “Decálogo de Convivencia”</p>	<p>Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo</p>	<p>Listado final de acuerdos de convivencia</p>
<p>Exposición de acuerdos de convivencia: Solidaridad</p> <p>Todos podemos participar</p>	<p>Se comunica a la comunidad escolar los resultados de la intervención</p>	<p>Se convoca a representantes de todos los grupos de la preparatoria para comunicar el proceso y el producto final</p>	<p>Salón audiovisual, equipo de proyección</p>	<p>Se realiza un periódico mural con los acuerdos generados</p>
<p>Importa lo que yo quiero: Soy en la adversidad</p> <p>Sé hacia dónde voy</p>	<p>Analizar las expectativas a futuro y reconocer las acciones realizadas en la gestión del camino propio</p>	<p>Proyección de la película “De la calle a Harvard” y análisis de contenido</p>	<p>Salón Audiovisual, equipo de proyección</p>	<p>Reflexión respecto al contenido de la película y narrativa que exponga los proyectos pensados al concluir la preparatoria</p>
<p>Mis acciones me definen: Puedo lograrlo</p> <p>Persigo mis metas</p>	<p>Posicionarse ante la adversidad de la vida y gestionar una visión a futuro</p>	<p>Proyección del video: “Aun tengo alma” y análisis de contenido</p>	<p>Salón Audiovisual, equipo de proyección</p>	<p>Reflexión respecto al video y análisis de proyectos a futuro</p>
<p>Toma de Decisiones: El camino a seguir</p> <p>Rumbo a la universidad</p>	<p>Utilizar los conocimientos y practicas aprendidas en la resolución de un conflicto real</p>	<p>Se lleva a cabo la asesoría vocacional para el ingreso a las universidades, se convoca a los estudiantes a decidir acerca de su futuro educativo poniendo en</p>	<p>Sala de computo, acceso a internet</p>	<p>Cuestionario corto que recupere las influencias externas en esta decisión, la decisión tomada y los motivos de</p>

		práctica su autonomía		la misma
<p>Convivio de reconciliación: Oportunidades</p> <p>Hagamos las paces</p>	Organizar una convivencia como cierre del dispositivo de intervención	<p>Durante el convivio, se promueve un intercambio de algún presente y se proyectan imágenes de todo el proceso de intervención, además se solicitan reflexiones acerca del contenido del mismo y se promueve el valor de la reconciliación entre los estudiantes y sus compañeros de clase, con la intención de trascender el conflicto desde la toma de decisiones y la movilización de voluntades.</p>	Salón de clases, sonido, materiales para convivio	Recopilación de reflexiones emitidas por los estudiantes
<p>Ciudadanía: Cierre de actividades</p> <p>El final de una etapa</p>	Se recupera el proceso de intervención enfatizando la presencia de autonomía en cada fase y la importancia de este concepto para la vida cotidiana	Se aborda el tema del egreso de la preparatoria y de la incorporación al ejercicio de la ciudadanía	Salón de clases, cuaderno de notas, bolígrafo	Elaboración de Plan de Vida, especificando tiempos y maneras de proceder para las acciones elegidas. Énfasis en el compromiso que como próximos ciudadanos adquirirán, especificando qué tipo de país desean construir.

Resultados de la intervención

Considerando que el Artículo Primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos menciona que “todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección” (Diario Oficial de la Federación, 2016, p. 3), la intervención movilizó saberes y

prácticas en los estudiantes para resguardar este derecho a partir de sus propias acciones.

De esta manera, con base en los objetivos de la intervención, el análisis de resultados relaciona las actividades diseñadas con los derechos humanos que se buscó proteger en la presente investigación, situación derivada de la reflexión y búsqueda de alternativas ante el tema de la violencia en la escuela, esto, desde los principios de la cultura de paz.

Derecho de acceso a una vida libre de violencia y a la integridad personal

Considerando que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a “vivir una vida libre de toda forma de violencia y a que se resguarde su integridad personal, a fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de su personalidad” (Diario Oficial de la Federación, 2014, p. 16).

Se estableció como punto de partida que los estudiantes identificaron la presencia de violencia en su contexto social y reflexionaron acerca de esta situación.

Una persona me amenazó de muerte, jugábamos fútbol, me pateó el pie, se cayó y se rompió el brazo, pero fue un accidente... unos meses después me envió mensajes en los que me amenazaba de muerte.

En el metro había unas personas discutiendo, un hombre y una mujer, él le decía que se callara, pero la situación empeoró y le pegó a ella, tan solo por ser mujer y no respetar lo que dice (RA2-05/09/18).

Se observa violencia en el ámbito de lo público, en acciones cotidianas como trasladarse de un lugar a otro y actividades de esparcimiento, pero también en el ámbito de lo privado, al existir violencia en el núcleo familiar con una fuerte carga de violencia de género.

Lo cual se relaciona con el tema de la violencia hacia la mujer en el contexto de los estudiantes, considerando que en 2018 en el Estado de México se registraron 106 feminicidios siendo el primer lugar nacional, además Ecatepec fue donde más feminicidios hubo con 14 casos (Salinas, 2019).

Mi mejor amiga sufre maltrato por parte de su papá, ya que es muy machista y la discrimina por el hecho de ser mujer, en varias ocasiones les ha puesto a ella y a su mamá las manos encima.

Un tío golpeó a mi tía por creerse mejor y que nadie debe estar arriba de él, odio que traten a las mujeres como objetos (RA2-06/09/18).

Esto también se observa en la escuela, en donde existen estereotipos de género, prejuicios acerca de atributos o características que deberían poseer o de las funciones sociales que deberían realizar (Naciones Unidas, 2017), los cuales marcan pautas para relacionarse y provocan violencia expresada mediante el uso de un lenguaje sexista.

Una vez un maestro dijo: a ver niñas chequen si ya se secó el piso, porque habían trapeado y se me hizo muy sexista.

Una compañera le decía a un niño que se comportaba como nena por ser sentimental y ese mismo niño dijo que una niña era puta por salir a fiestas.

Cuando los niños hacen juegos pesados, ya no se aguantan y uno decide salirse, le dicen insultos como puto, maricón y le hacen burla (RA2-07/09/18).

Comenzando con la etapa formativa de la intervención se procedió a analizar el violentómetro (IPN, 2009), con la finalidad de ubicar el nivel de violencia que viven los estudiantes y de identificar acciones que ellos realizan o padecen en este sentido.

Cuando me enojo con mis hermanos nos llegamos a pelear muy fuerte e incluso nos hemos sacado sangre y moretones, estoy en el nivel 20.

Me han hecho bromas hirientes, descalificado, ridiculizado, humillado en público y engañado. Siempre se burlan de mí y creen que no me doy cuenta, son groseros y dicen cosas que no entiendo, estoy en el 9 (RA2-10/09/18).

Después se analizaron elementos presentes en el discurso de los estudiantes que reproducen violencia en la escuela y se generó un análisis de los mismos para

desnaturalizar su uso en las interacciones cotidianas luego de identificarlos en el violentómetro.

¡Que no eres hombre!

Creo que es una forma de que los hombres se muestren superiores frente a otros, lo que ha convertido la relación y convivencia entre hombres en algo agresivo y tóxico.

Una presión que te puede obligar a realizar algo que no te agrada o no te sientes a gusto con el contexto en el cual te hayas.

La sociedad ha marcado acciones establecidas para cada género llegando a ser despectivas intentando marcar la educación social sin importar sentimientos, siendo totalmente incoherente.

¡Tenía que ser mujer!

Es una práctica misógina y todos somos y merecemos ser tratados por igual, pero con cierto respeto.

¡Calladita te vez más bonita!

Las opiniones son para expresarse y llegar a un acuerdo, sin embargo, a nosotras las mujeres nos acostumbran a obedecer, hacer cosas aun sin querer, personalmente llevo a tener problemas porque sea quien sea jamás me quedo callada.

¡Primero las mujeres!

No primero, sino que los dos géneros pueden ir al mismo tiempo, una cierta igualdad.

No siempre tienen que ser las mujeres primero, porque todos tenemos derecho a ser tratados por igual y con respeto (RA2-11/09/18).

Se deconstruyeron estas “frases hechas”, que se utilizan normalmente en el contexto de los estudiantes para convivir en sus hogares y en la escuela, se logró observar cómo este grupo de estudiantes tienen una visión que no concuerda con estas prácticas violentas usadas en el lenguaje, pero aun así suelen utilizarlas, esto muestra la fuerza del contexto en el que se desenvuelven y su influencia en los modos de convivir en la escuela.

Derecho a la libertad de expresión y acceso a la información

Debido a que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a “expresar su opinión libremente, así como a buscar, recibir y difundir información e ideas de todo tipo y por cualquier medio” (Diario Oficial de la Federación, 2014, p. 16).

Se indagó respecto con su actividad en el contexto de las redes sociales y la presencia de violencia en este ámbito, considerando que actualmente es un medio que los jóvenes utilizan para expresarse, compartir experiencias y buscar información.

Ante lo cual, es necesario proveer herramientas que les permita afrontar las distintas interacciones que en el mundo de lo virtual se llevan a cabo y poder leer en un sentido amplio lo que ocurre en esta red de información e interacciones en línea.

La indagación mostró que también viven violencia en internet, refiriendo casos de acoso, amenazas de muerte e intolerancia, que muestran un contexto de violencia en lo físico y en lo virtual.

A los 12 años de edad no utilizas las redes sociales con madurez y responsabilidad, llegas a aceptar solicitudes de personas extrañas provocando que estas llegaran a acosarme.

Era una página del gobierno, yo di mi opinión sobre las personas que iban a los eventos, una persona me ofendió y me amenazó de muerte. Lo bloqueé.

Una vez vi un post en el cual había muchas mujeres que transmitían odio al hombre, hice un comentario en el cual explicaba que no es bueno generalizar. Me llegó una tormenta de comentarios ofensivos por parte de las mismas mujeres. Fue inmaduro (RA2-25/09/18).

Este análisis es importante considerando que, en promedio, los estudiantes en México utilizan internet durante 121 minutos al día entre semana y 136 minutos el fin de semana (OCDE, 2017), y que parte de ese tiempo se emplea en interacciones de este tipo, las cuales reproducen el ciclo de violencia y normalizan estas prácticas también en la red.

Por tal motivo, se analizaron los principios de Netiqueta, que son normas de comportamiento y comunicación que se han adaptado al mundo electrónico (Universia, 2017), con la finalidad de que los estudiantes afrontaran de manera asertiva la violencia en las redes sociales, considerando las interacciones violentas que ellos refieren.

Una niña me insultó por haber hablado a su amiga...ella tenía que ser amable conmigo porque no le había hecho nada.

Alguien me escribió en mayúscula y yo conocía las recomendaciones (netiqueta), le dije que era incorrecto y me llamo LOCA (RA2-27/09/18).

Los estudiantes identificaron interacciones que generan ofensas y un trato poco cordial haciendo uso de estas herramientas, pero aun así, el contexto de las redes sociales mantiene este tipo de prácticas, a pesar de ello, expresan un aprendizaje en este sentido.

Hicieron en Facebook una página anónima, donde subían fotos tuyas con descripciones groseras... logré ver quien había subido mi foto y me peleé a golpes con esa persona... si hubiera seguido las normas de buenos modales no hubiera sucedido eso (RA2-27/09/18).

Este tipo de interacciones se extienden al contexto escolar, y reproducen prácticas violentas desde las redes sociales, con el uso imágenes para burlarse de sus compañeros y la publicación de comentarios que atentan contra su dignidad.

De esta manera se observan prácticas escolares entre pares cuya finalidad es “ejercer de forma abusiva el poder con la intención de someter, dominar y controlar al otro con el que se relaciona en la institución educativa” (Centros de Integración Juvenil, 2017, p. 16), haciendo uso de medios electrónicos para este fin, de ahí la importancia de explorar el uso de redes sociales y formarlos en este sentido para la prevención de estas situaciones y la protección de sus derechos.

Derecho a la educación

Niñas, niños y *adolescentes* tienen derecho a “una educación de calidad que contribuya al conocimiento de sus propios derechos, debe fomentar la convivencia escolar armónica y generar mecanismos para la discusión, debate y resolución pacífica de conflictos” (Diario Oficial de la Federación, 2014, p. 21).

Tomando en cuenta lo anterior, la siguiente fase se centró en indagar la presencia de conflictos en la escuela y la manera de afrontarlos por parte de los estudiantes, para generar alternativas no violentas. Se identificaron situaciones de violencia en los conflictos con sus pares, se observó una mirada crítica y disposición al cambio, así como empatía por la manera de afectarse por acciones que generan un ambiente hostil en la escuela.

Tiene un problema y le dicen que es un criado, lo tratan mal... yo creo que debería hacer algo, pero no quiere, de por si va mal en las materias y todavía esto, no es correcto porque abusan de su nobleza y lo insultan muy feo, pero no se atreve a decir nada (RA2-03/10/18).

Se observa indefensión como única manera de afrontar estos conflictos, así como la falta de herramientas para buscar ayuda o expresar necesidades y establecer límites.

Esto se entiende debido a que la indefensión es “altamente contaminante de la percepción de victimización, suele extenderse al conjunto del grupo de iguales, hasta el punto de percibir que el ambiente escolar se vuelve contra él, lo que propicia estados de ansiedad” (Cerezo, 2006, p. 334).

Se realizó un análisis de estas situaciones, lo que evidenció el papel que juegan los prejuicios en el desarrollo de conflictos en la escuela.

...muchas veces los prejuicios evitan que las grandes amistades se den, por lo general los prejuicios llegan a causa de que una persona dijo esto o aquello y pues no está bien quedarse con una idea que no sabes si es verdad (RA2-04/10/18).

Como primer paso hacia la consolidación de un ambiente óptimo y cordial para el desarrollo de los estudiantes, los jóvenes reflexionan acerca del papel que pueden desempeñar en esta construcción de un clima escolar armónico.

Ser más respetuoso y más amable para con otros compañeros, ser más tolerante respecto a lo que dicen o hacen y mostrarme más maduro.

Me comprometo a mantenerme más tranquilo en mi lugar, sé que tengo defectos y prefiero corregirlos por mi bien y para estar bien con el grupo (RA2-05/10/18).

Como parte del proceso formativo se procedió a analizar el conflicto, identificando el papel de la percepción y la comunicación, considerando que es “el proceso fundamental sobre el cual los seres humanos logran entenderse y organizarse desarrollando actividades propias de la vida” (Quero, Mendoza, y Torres, 2014, p. 25) y que favorece el trabajo con los prejuicios y los malos entendidos en los conflictos.

A partir de cómo se perciben o conocen los hechos es cuando se origina un conflicto o se evita uno.

Estoy consciente de que no todos deben pensar lo mismo que yo, se escuchar y sé que no somos iguales y tendremos diferencias, pero no es malo pensar diferente a los demás (RA2-08/10/18).

Los estudiantes identifican la percepción de hechos como subjetiva en un contexto de diversidad, además expresan tolerancia hacia estas diferencias, a partir de lo cual construyeron alternativas ante eventos futuros en los cuales existan conflictos.

Resaltando la importancia que dieron a la comunicación, buscando la posibilidad de poder explicar las situaciones, escucharse y la expectativa de que el otro pueda prestarse para al diálogo.

Intentaría volver a explicarle y pedirle que me trate con respeto y que entonces me dé su punto de vista más detallado.

Dejaría que termine y le diría que yo no le dije esas cosas y que, sí la ofendí que me disculpe, y explicaría con claridad lo que quise decir (RA2-10/10/18).

Derecho a la participación

Considerando que niñas, niños y adolescentes tienen derecho a “ser escuchados y tomados en cuenta en los asuntos de su interés, conforme a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez” (Diario Oficial de la Federación, 2014, p. 27).

Y luego del análisis de violencia contextual, escolar y de la reflexión respecto a las propias acciones y del impacto de las mismas en sus compañeros, la intervención comenzó con su proceso de cierre con la redacción de acuerdos de convivencia.

Lo primero fue indagar respecto a las maneras de regular la convivencia en el aula, evidenciando los enfoques que tienen los estudiantes al enfrentar sus conflictos con sus pares.

De esta manera se observaron dos posibilidades, la primera que busca reconciliar las posturas y generar empatía, y una segunda, que pone en un lugar primordial a las sanciones escolares como mecanismo de regulación de comportamientos.

Respecto a las primeras:

Ser empáticos con las situaciones personales de nuestros compañeros y en vez de perjudicar ayudar en lo que podamos.

No criticar a nuestros compañeros, ya que no todos tenemos los mismos gustos y muchas veces hacemos y nos hacen sentir mal esos comentarios o críticas de mal gusto (RA2-17/10/18).

En cuanto a las segundas:

A la tercera llamada de atención se suspenda al alumno por tres días, tres reportes suspensión.

Si el alumno no está en el aula cuando el maestro está en clases, ya no se le permita el paso... si se recogen tareas de otras materias que se retiren y se tiren (RA2-17/10/18).

Estos dos enfoques mostraron la situación actual del grupo ante este tipo de comportamientos, los cuales no permiten que estén a gusto en la escuela ante la dinámica grupal, cabe mencionar que los alumnos que muestran más empatía son aquellos con dificultades académicas.

Los que se muestran más rígidos son aquellos que se consideran afectados en lo académico por los primeros, esto nos habla de cómo la falta de empatía hacia ambas partes ha construido el tipo de interacciones presentes, al evidenciar como se afectan recíprocamente estos grupos de estudiantes.

En este proceso de visibilización y desnaturalización de comportamientos violentos en la escuela, fue importante considerar las acciones que han ocurrido en el pasado para poder ampliar la mirada de los estudiantes. Mostrándoles con sus propias acciones, cómo los procesos de percepción convertidos en estigmas y prejuicios colaboran para generar ambientes violentos en la escuela, por eso es que se les pidió que escribieran acerca de quien les caía mal y qué pasó para que ahora les caiga bien.

Cuando entró, se sentó a lado de mí y me caía mal porque casi no hablaba, aunque le hiciera la plática, ahora comprendo que le daba mucha pena, ya nos cambiamos de lugar e hizo amistad con otros compañeros, a veces me hace reír y hacemos equipo a veces, ¡ya me cae muy bien!.

...me caía muy mal, porque estaba muy relacionado con gente que yo no soportaba, pensé que era burlón e irrespetuoso...no es nada de lo que pensé, es malo juzgar y dejarse llevar por expectativas (RA2-22/10/18).

Los estudiantes lograron reconocer cómo es que sus percepciones de inicio no necesariamente correspondían con la personalidad de sus compañeros y que hasta que se dieron la oportunidad de conocerse pudieron encontrarse y generar vínculos afectivos.

Esta actividad fue importante dado que permitió tener un espacio para recordar algunas experiencias que vivenciaron al inicio de la preparatoria y acercar a los estudiantes a sus pares, permitiéndose el convivir de una manera libre y con temas en común, a continuación, se muestra como se comunicaron los estudiantes en este espacio.

...una estudiante dice: estaba sentada y pasó un compañero, me tiró mi manzana y no la encontraba, otra estudiante la interrumpe diciendo algo así como: y me la quiso dar a mí, la alumna contesta: no, yo te dije si querías, y ambas ríen... (RA2-23/10/18).

Una vez evidenciadas las posturas que adoptan los estudiantes ante los conflictos en el aula que afectan a todos, y después de un proceso de sensibilización durante la intervención respecto al manejo del conflicto de manera asertiva y de la importancia de la otredad para la configuración de la propia identidad, se procedió a la redacción de acuerdos de convivencia.

Se realizó un análisis del contenido del lenguaje que utilizan los estudiantes para regularse y se modificaron estas pautas de comportamiento para establecer un marco de referencia para generar normas que recuperaran sus necesidades desde un lenguaje asertivo.

-Ya cállate

Por favor guarda silencio, están hablando.

¿Podrías guardar silencio por favor?, gracias.

-Tu mejor no opines.

Espera tu turno.

No interrumpas por favor.

Guarda tu opinión, no es el momento (RA2-24/10/18).

Se observa una mirada cordial y respetuosa a este tipo de interacciones, las cuales se han vuelto comunes en el grupo ante las distintas dificultades de convivencia que experimentan, el poder modificarlas desde el uso del lenguaje

permite que las interacciones puedan fluir detalladamente sin verse afectadas por este primer contacto.

Se procedió a solicitar opiniones respecto a los acuerdos con la finalidad de que desde sus propias acciones protejan su derecho a la educación, considerando que una convivencia escolar sana “incide directamente en la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa y en el mejoramiento de la calidad de la educación” (Sandoval, 2014, p. 161).

Estos acuerdos evidenciaron las necesidades de los estudiantes, expresadas por ellos mismos considerando que se solicitaron propuestas para normas de convivencia y se generó un consenso para consolidar el siguiente listado, el cual se agrupa en tres secciones.

Sección I. Del respeto al prójimo y a la clase

Respetar las opiniones y comentarios.

Esperar turnos para hablar y respetar el tiempo de cada uno.

No hablar cuando el maestro lo hace.

Sección II. De la cortesía y solidaridad

Dejar que se expresen correctamente y de manera libre.

Dar las gracias y pedir las cosas.

Ayudar a mis compañeros que lo necesitan.

No hacer burlas a otros por sus dudas.

Sección III. De la tolerancia

Disminuir o evitar el uso de groserías.

Evitar hacer comentarios que hieran a los demás.

Tolerar en caso de no estar de acuerdo.

Que haya más respeto a compañeros con capacidades diferentes (RA2-30/10/18).

Los acuerdos reflejan aspectos de violencia escolar analizados durante la intervención, muestran empatía y solidaridad respecto a sus compañeros de clase,

conscientes del impacto que tienen sus acciones y con la convicción de cambiarlas en beneficio de todos.

De esta manera, se fortaleció su ciudadanía al hacerlos partícipes de la construcción de su ambiente escolar, mostrarles que pueden movilizarse de manera pacífica para llegar a acuerdos y consolidar un documento regulador de sus comportamientos.

Los estudiantes estuvieron de acuerdo con el documento redactado y se comprometieron a hacerlo respetar, solicitando el apoyo de docentes para su regulación de manera pacífica y mediante el diálogo.

Derecho a la libertad

Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a “la libertad de convicciones éticas, pensamiento, conciencia, religión y cultura, y no podrán ser discriminados de forma alguna por ejercer esta libertad” (Diario Oficial de la Federación, 2014, p. 25). La cual debe ser acompañada de una toma de decisiones que dirija las acciones de los jóvenes hacia los fines que ellos elijan, siempre y cuando no trasgredan los derechos de los demás, y en el caso de menores de edad, no pongan en riesgo su integridad.

Para esto, es fundamental construir esta toma de decisiones paulatinamente, partiendo del reconocimiento de sí mismos y del impacto de sus acciones en los otros, de esta forma, aquello que se elija expresará fielmente las ideas, anhelos y convicciones de los estudiantes.

En este sentido, fortalecer la autonomía de los jóvenes es la posibilidad de otorgar independencia en esta toma de decisiones, forjando futuros deseados y defendiendo de manera asertiva, respetuosa y cordial los puntos de vista y aspiraciones personales.

Es importante que este proceso de elección se ejerza en las situaciones que direccionan la vida de los estudiantes, para la presente intervención, se eligió la

construcción de un plan de vida y la elección de una carrera universitaria, considerando la etapa de la vida que están por comenzar y que es un buen ejercicio para definirse como ciudadanos y orientar sus actos para la consecución de sus metas.

Durante la intervención, algunas actividades mostraron cómo empezaron a construir la noción de toma de decisiones en su persona, haciendo referencia a ejemplos de personas que lograron determinarse a sí mismos y cumplen sus metas.

El mensaje que le logré tomar fue el esfuerzo que una persona puede tener para lograr sus sueños y más aparte impulsar a más personas a hacer realidad sus sueños. Me gusta el esfuerzo que hacen por juntar a su equipo y por terminar lo que empezaron y poder ayudar a los demás.

Hay que hacer lo que realmente deseas, cumplir tus metas sin importar lo difícil que sea y jamás perder esperanzas, la vida puede cambiar en un segundo (RA2-06/11/18).

Se observa de qué manera el dispositivo de intervención comienza a articularse con la última fase, debido a que se esperaba que los estudiantes expusieran cómo toman sus decisiones y con qué fundamentos lo hacen.

Todos nosotros estamos aptos para estudiar, lo único que falta es compromiso y sin duda la pasión y ambición para conseguir lo que queremos.

Sentí orgullo de la poca gente que supera de todo para el éxito...el pasado no define tu futuro, dependiendo de tus sueños superarás cualquier obstáculo, aunque caigas muchas veces (RA2-09/11/18).

Se muestran algunas narraciones que incorporan el ánimo de decidir sobre su futuro, aunque todavía sin establecer caminos de acción concretos, pero mostrando una capacidad de autonomía sobre su futuro cercano.

Al cursar los tres años de prepa yo seguiré estudiando para ejercer una carrera que me guste y darme la vida que he tenido en mente desde hace unos años.

Saliendo de estudiar buscaré trabajo para juntar dinero y estudiar al mismo tiempo y a partir de ahí ser o tener una vida plena y segura, ayudando a otras personas... (RA2-13/11/18).

Así mismo se observa un ánimo solidario por las personas que con su ejemplo muestran que es factible construir un futuro propio y de qué manera estos ejemplos inspiran a los estudiantes a reflexionar acerca de ellos mismos.

También refieren que con base en su esfuerzo y determinación es posible construirse como individuos en una colectividad sin abandonar su esencia, adaptándose de manera asertiva y efectiva en esta sociedad que los recibirá como próximos ciudadanos.

Siento felicidad porque hay muchas personas que salen adelante y un poco de enojo por mí, porque últimamente me quiero dar por vencida... siento un poco de nostalgia, porque cómo es posible que hay personas que están en una estabilidad peor y no podemos esforzarnos más para lograr lo que queremos.

...siempre hay complicaciones en el camino y a veces las personas ya no quieren levantarse de tanto tropezar, pero otras a pesar de las caídas nos levantamos y seguimos adelante, de cada día aprendemos algo nuevo, a levantarnos de una forma diferente (RA2-16/11/18).

Los estudiantes comenzaron a relacionar este proceso de toma de decisiones con su futuro después de la preparatoria, narrando su intención por ingresar a la universidad.

Cuando tenemos bien claras nuestras metas con esfuerzo las vamos a lograr... quiero quedarme en la universidad que quiero y estudiar lo que me gusta.

Cuando una persona está determinada a hacer algo, lo va a lograr, cuando está motivada para hacer algo y se esfuerza para conseguirlo lo va a obtener... en cuestiones de la universidad, me repito todos los días para estar motivada a todo lo que tengo que hacer: mis sueños no son sueños, sino objetivos (RA2-22/11/18).

Respecto al reconocimiento de la otredad para la construcción de la autonomía, se llevaron a cabo algunas actividades que tenía como objetivo sensibilizar a los

estudiantes al considerar su individualidad y situarla en un contexto colectivo, relacionando sus posibilidades de crecimiento personal con las de los demás.

Luego del análisis del poema “Yo soy yo”, algunos estudiantes lograron conceptualizar su persona como prioridad, al mismo tiempo que consideraron a los otros como parte de esta experiencia, mostrando empatía y respeto por la diversidad de ideas y opiniones:

Nosotros debemos tener como prioridad nuestro ser y no hacer las cosas por otras personas sino por uno mismo y así sentirnos orgullosos de nuestros logros.

Me parece una muy buena reflexión, que nos hace sentir identificados en algunos aspectos y también nos hace comprender que no todos tienen los mismos sueños ni puntos de vista, pero debemos respetar (RA2-23/11/18).

En este proceso se logró un reconocimiento empático de cualidades, al otorgar la posibilidad para que se valoren desde la mirada del otro y generen un punto de encuentro que los vincule afectivamente, respecto a las cualidades observadas en sí mismos los estudiantes mencionan:

Me importa mi futuro, soy persistente con las cosas que me fallan, soy honesta, soy una persona que le gusta experimentar y así descubrir cosas nuevas y soy curiosa.

Busco solución a los problemas, me considero responsable, tengo fácil expresión de la palabra, trabajo bien bajo presión, me considero inteligente, soy bueno con los números (RA2-26/11/18).

Y en lo referente a la reflexión acerca de esas cualidades y la toma de decisiones respecto a cómo abordar la experiencia de ser uno mismo en un contexto colectivo, se menciona:

Muchas veces me pongo a pensar en porque la gente no se quiere, siento que cuando comenzamos a crecer aparecen prejuicios y comentarios acerca de un estereotipo de belleza y se siente mal por no cubrirlo... cada quien se debe amar a sí misma.

Cambiar la manera en cómo me veo, no tomarles importancia a las opiniones y a aceptarme como soy, con mis cualidades y mis defectos, salir adelante y cumplir mis metas (RA2-27/11/18).

La mirada del otro ofrece la posibilidad de reconocer estas cualidades en sí mismos, los estudiantes lograron establecer una mirada analítica de sus pares al asignar cualidades y justificar las mismas.

... es aferrada porque se apega a sus ideales y es solidaria porque apoya a los demás.

Como equipo pensamos que todos somos solidarios porque nos apoyamos para lograr algo o para hacer un trabajo.

...es determinada, persistente y comprometida, a diferencia de muchas personas, ella es de las pocas que conozco que tiene objetivos muy fijos, además de que se esmera muchísimo para conseguir lo que quiere... (RA2-28/11/18).

Establecidas las bases del reconocimiento del otro, se llevaron a cabo actividades para generar una conciencia colectiva analizando las libertades que pueden ejercer los estudiantes en la escuela y alternativas para gestionar un mejor ambiente escolar.

Puedo decidir qué es lo que quiero vivir en lugar de lo que otras personas me digan cómo debo vivir.

Nosotros pensamos que cada quien toma sus propias decisiones y elegimos el camino correcto.

No creemos que sea adecuado seguir los estereotipos de la sociedad si no se está conforme con ello (RA2-05/12/18).

Este grupo de respuestas nos ofrecen una mirada al proceso de autonomía que comenzaron a desarrollar los estudiantes, al poder hablar explícitamente de posicionarse ante una estructura social que intenta determinarlos antes de permitirles participar como próximos ciudadanos, y evidencia la necesidad de ser libres y de decidir sobre sí mismos en un contexto que no necesariamente lo permite.

Para culminar con este proceso de intervención, tomando en cuenta el avance en las actividades implementadas y que la mirada de los estudiantes respecto a gestionar su futuro empezó a fortalecerse derivado de todo el proceso de intervención, se procedió a finalizar la intervención con la elección de una carrera para cursar en la universidad.

Considerando que los estudiantes viven la última etapa de su bachillerato y que deberán incrustarse en la vida adulta, se documentaron los motivos para elegir una carrera, puesto que los estudiantes tenían muy cercanas las fechas para comenzar con los exámenes de admisión a las universidades y deberán elegir a que carrera dedicarse el resto de sus vidas.

Quiero estudiar la carrera de actuaría, porque considero que soy buena para las matemáticas, esta carrera es mucho de pensar y siento que soy capaz de completar esta carrera. Para trabajar en esto se debe tener liderazgo y cuento con esa cualidad, de igual manera me convenció que puedes trabajar en muchísimos lados y es muy bien pagada.

Hay personas que tienen sus metas bien claras y sus propósitos, hacen hasta lo imposible para lograrlo, es motivación para conseguir el ingreso a la universidad, el dinero no hace a una persona exitosa, sino la inteligencia (RA2-10/12/18).

Se observa el desarrollo de la autoestima de los estudiantes, al referir que son conscientes de sus habilidades y mostrarse motivados por la siguiente etapa de sus vidas, gestionando su futuro desde sus acciones, eligiendo de manera informada y justificando su elección al vincular sus intereses con la realidad en la que vivirán.

Gestionar la propia vida a partir de elegir una profesión, edifica y consolida la protección de los derechos humanos de los estudiantes, al permitirles determinarse a sí mismos y proteger sus aspiraciones, consolidando el ejercicio de su próxima ciudadanía diseñando un plan de vida en donde se incruste esta decisión vocacional.

La protección de sus derechos desde las acciones implementadas en la escuela en esta fase de la intervención está en sincronía con el artículo 5 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que menciona que a ninguna persona podrá impedirse que se dedique a la profesión, industria, comercio o trabajo que le acomode, siendo lícitos (Diario Oficial de la Federación, 2016).

Por último, se pidió a los estudiantes que realizaran un plan de vida, con la finalidad de observar el diseño de sus vidas a futuro y otorgar la oportunidad de ejercer su autonomía al idear que clase de ciudadanos serán al redactar claramente que esperan lograr en su vida adulta.

Relacionarme mejor con la gente: no sentir vergüenza y acercarme a alguien. Tener más fe en mí, confiar más en lo que estoy haciendo.

Hacer una maestría para aumentar mi curriculum académico, puede que estudie un doctorado (RA2-14/12/18).

Se observa cómo los estudiantes trasladan los aprendizajes respecto a la toma de decisiones en el proceso de intervención a momentos cruciales en sus vidas, determinando que carrera elegir y justificando dicha elección.

Pero van más allá, al mostrar qué tipo de persona desean ser diseñando objetivos a largo plazo, es así que el desarrollo de autonomía gestionado en este proceso de intervención se hace visible cuando cada estudiante puede elegir quien ser y como tratar a los demás, lo que construye su identidad con base en la libertad de elección y la autonomía necesaria para ejercer dicho derecho.

En este sentido, Fuster (2015) menciona que “la libertad para tomar decisiones es la más preciada y trascendental de todas las libertades, dado que cuando decidimos hacer algo, determinamos nuestro futuro, y a veces el de otros” (p. 189), este ejercicio de la libertad se observa al recapitular la experiencia escolar vivida, reflexionar acerca de lo positivo y hacer las paces con las dificultades experimentadas y seguir adelante.

Yo espero que les vaya bien a todos, en la universidad y en la vida, fue bueno conocernos, aunque haya problemas, pero todo bien, te pones a pensar en cómo tus amigos serán parte de tu vida y yo me quedo con eso (RA2-17/12/18).

Valoración general de la intervención

Los estudiantes son conscientes de la presencia de violencia en su cotidianeidad y saben de qué manera la reproducen en la escuela, dimensionan los efectos que tienen en sus compañeros y reconocen cómo se afectan y, aunque su propósito no es el de lastimarse sino el de defenderse, actúan de este modo siguiendo las enseñanzas que el contexto social les muestra cotidianamente.

Ante esto, abrir espacios de reflexión favorece la identificación de prácticas violentas que se reproducen en la escuela, pero también da la oportunidad de oponerse a ellas y manifestar el deseo de modificarlas dados los efectos nocivos en los individuos y en el colectivo.

Analizar la violencia en la escuela y los conflictos desde la perspectiva de los derechos humanos, brindó un sustento para oponerse a esta violencia, propició el empoderamiento de los jóvenes para mostrarse como titulares de sus derechos y responsables de su defensa de forma pacífica y constructiva, buscando acuerdos para mejorar su experiencia escolar mediante el diálogo y la cooperación.

Esto hizo posible identificar una generación de jóvenes que busca adaptarse al contexto con valores firmes, pero que ha aprendido a relacionarse de forma agresiva porque es la única manera que conocen para defender su dignidad en una sociedad que los menosprecia y los violenta a ellos y a sus familias.

La escuela tiene la oportunidad de aprovechar esta voluntad por vivir en una sociedad más justa y equitativa, y para esto, el papel de los docentes es fundamental, debido a que ellos ya ejercen una ciudadanía y conocen las dificultades que enfrentaran los jóvenes.

De manera que compartir esta experiencia para encaminar a los estudiantes hacia una vida plena, puede ser el mayor aprendizaje que pueden legar el día de hoy para construir un mejor mañana.

El desarrollo de autonomía se observó en la visión que construyeron los estudiantes respecto a su futuro, en concreto el ingreso a la universidad y las decisiones que tomaron y los caminos que comenzaron a diseñar para acercarse a esta meta.

Así mismo, es factible observar cómo las interacciones entre pares se nutrieron de la formación recibida, los jóvenes fueron conscientes de acciones violentas y modificaron sus comportamientos para permitir que aquellos jóvenes que no solían expresarse, lo hicieran y participaran en la dinámica grupal y en la generación de acuerdos.

Se posicionaron ante la violencia en la escuela y manifestaron la necesidad de generar un cambio con sus actos y los de los docentes, reconociendo la importancia de la formación recibida en la escuela en esta etapa de la vida.

Capítulo VI. Pensando la Libertad. Conclusiones

*“La vida es una preparación para el futuro;
y la mejor preparación para el futuro
es vivir como si no hubiera ninguno”
Albert Einstein*

Gestionando la libertad desde la intervención educativa

Una vez concluido el proceso de intervención y realizado el análisis de resultados, es momento de reflexionar sobre los alcances de este trabajo, de sus limitantes, del sentido mismo de las acciones realizadas y narrar brevemente qué aporta este proceso educativo realizado con jóvenes de bachillerato en un contexto de violencia.

En un principio, debo mencionar que considero firmemente que formar a los jóvenes respecto a su autonomía en el bachillerato y gestionar acciones para su desarrollo y consolidación, es un proceso educativo fundamental que empodera a los estudiantes, para que se reconozcan como sujetos de derecho, con el potencial para defender sus ideas y trazar con libertad su plan de vida, tal y como ocurrió en la presente intervención.

Al realizar acciones en este sentido, se favoreció la reflexión para “pensar en lo ya pensado”, lo cual permitió a los jóvenes de este bachillerato analizar aspectos de la vida escolar que lesionaban su dignidad y que se habían normalizado. Realizar este proceso reflexivo en la escuela fue importante, considerando el mundo social y afectivo que se moviliza cotidianamente en este espacio, además de que la dignidad es un aspecto de la realidad del ser humano que no puede pasar inadvertido en la educación (González, 2009).

Con esto en mente, es que generamos una oportunidad para que estos estudiantes de bachillerato gestionaran cambios en esta normalidad, construimos bases sólidas para que tomaran sus decisiones, se informaran y abandonaran

prácticas violentas, siendo imprescindible para este proceso autónomo tener fundamentos sólidos a los cuales anclar dicha reflexión activa.

Es así que la presente intervención fundamentada en los principios de la investigación-acción, ofreció una mirada al problema de la violencia en la escuela desde el punto de vista de los estudiantes con su propia forma de narrarlo, con el lenguaje de sentido común que usan para describir y explicar las acciones y situaciones sociales de su vida diaria (Neira, 2005).

Ahora bien, es importante mencionar que el estudiante debe conocer sus derechos y saber que puede defenderlos. En la escuela, es imprescindible formar a docentes, orientadores y autoridad para ofrecer la asesoría pertinente a los jóvenes destinada a salvaguardar su dignidad en todo sentido. Los docentes debemos ocupar un lugar preponderante como defensores de estos derechos.

Para ello, fue importante reconocer que este grupo de estudiantes se incorporaría en corto tiempo a la vida adulta y deberán ejercer una ciudadanía que les permita desarrollarse plenamente, obteniendo sus objetivos, alcanzando sus metas y transitando hacia una buena vida.

Entonces, fue fundamental reconocer la valía de cada una de estas vidas y establecer lo importante que es cada acción realizada en la escuela como productora de futuros de ciudadanos. Esto implica ofrecer herramientas para defenderse a sí mismos de las dificultades que presenta la vida adulta y de forma paralela, consolidar un proyecto de vida que los haga sentir plenos, felices y con un propósito bien definido.

De ahí que la escuela debe promover la idea de que cada ser humano es un fin en sí mismo, y que las acciones de los adultos para con las nuevas generaciones deben considerar y promover la realización de cada persona (Arjona, 2009). Intervenir en educación para gestionar la autonomía de los jóvenes es un paso que nos acerca a consolidar estudiantes libres para decidir, reflexivos para elegir y empáticos para convivir.

Por otra parte, la libertad en un contexto de violencia no es un problema fácil de abordar. De esto trata la presente intervención, al intentar brindar herramientas para trascender los conflictos en lo cotidiano, construir comunidad y consolidar aprendizajes que conduzcan a ésta tan ansiada libertad.

En la escuela podemos coadyuvar en este sentido al proponer la existencia de ambientes democráticos en las aulas, escuchándonos y conociendo la experiencia de vida de los otros, buscando puntos en común y reconciliándonos con nuestros errores, para avanzar de manera comunitaria como institución gestora de nuevos ciudadanos.

Aquí es importante referir la violencia como limitante de la libertad, situación observada en la presente intervención, vista como esa serie de acciones que acotan la vida de los estudiantes y les impiden desarrollarse con plenitud. La intervención educativa con una visión de los derechos humanos permitió reorganizar dicho panorama institucional y cultural, para establecer ambientes armónicos que contextualmente permitieron el ejercicio de las libertades en la escuela.

Pero no es suficiente tener un ambiente óptimo para ser libre, de ahí que es necesario generar condiciones para consolidar de manera colectiva una reestructuración en el pensamiento de los estudiantes. Con nuevas formas de pensar y de mirar la realidad y la violencia, para que los jóvenes puedan aprovechar el contexto de pluralidad en el que están inmersos.

Se trata de promover que los jóvenes se asuman como responsables y conscientes de su capacidad de hacer las cosas de maneras diferentes a como las hacen comúnmente, desarrollando la capacidad de vivir en paz en lugar de optar por la violencia (Nos Aldás, 2002).

A partir de esto, es posible dar los pasos necesarios para construir experiencias satisfactorias que les permitan darse cuenta de los beneficios de comprender al otro para ser comprendido, de sentir empatía y actuar de forma solidaria para permitirse encontrarse a sí mismos al ayudar al prójimo.

A partir de los resultados de la presente intervención, puedo mencionar que considero posible consolidar un ambiente de paz en las aulas que produzca el ejercicio de la libertad en la escuela, reconociendo dos procesos para gestionar desde la intervención educativa: un clima escolar óptimo y la toma de decisiones de los estudiantes, ambos interrelacionados y evidenciados en la presente intervención.

Generar condiciones en la escuela favorables a la autonomía, parte de la voluntad de los jóvenes para que pueda realizarse en un contexto óptimo y con una perspectiva positiva de la libertad, considerando que “si la libertad negativa se entiende como la ausencia de obstáculos o constricciones, la positiva, supone la presencia de un elemento crucial: la voluntad, el querer hacer algo, la facultad de elegir un objetivo, una meta” (Carbonell, 2004, p. 281).

Este concepto de libertad busca mirar el panorama de manera global y se empata con la definición de autonomía que se maneja en el presente trabajo, que menciona que para tener autonomía debemos ser capaces de reconocer las influencias del medio y separarnos de las mismas, para determinarnos a nosotros mismos en un contexto que lo permita (Álvarez, 2015).

Gestionar autonomía va de la mano con la consolidación de la libertad en las escuelas, una libertad pensada, responsable, empática y que cuestione lo establecido para producir prácticas que permitan “ser” al tiempo que “dejamos ser” a la otredad, este es un principio básico de la presente intervención.

Debido a que, como ocurre con la violencia de género, el reconocer el derecho del otro a ser quien decida ser mostrando respeto por sus decisiones, construye un camino bidireccional que protege ese mismo derecho en nosotros mismos, de esta manera, ser autónomo en nuestras decisiones procede de respetar al otro como persona autónoma y deviene de tomar una decisión fundamental: qué tipo de persona deseo ser.

En este sentido, el ejemplo del docente es fundamental a la hora de que los jóvenes orientan sus decisiones sobre su proceso formativo, la decisión sobre

quién desean ser o quién no desean ser. Como personas adultas, trabajadores, profesionales o ciudadanos, los docentes nos convertimos en un marco de referencia para los estudiantes en la escuela, pues nuestras acciones y nuestra manera de convivir como grupo docente es la mejor escenificación de un ciudadano ejerciendo y protegiendo sus derechos.

De esta manera, el gestor de la convivencia debe partir de su propia persona para formar a los estudiantes. Esto implica saber que cada acción determina el futuro de la intervención, en lo particular y en lo general, así que un trato respetuoso y el sentido común se vuelven los mejores aliados para aquel que desea intervenir en educación.

Protección de los derechos humanos y la conquista de la libertad

Se puede ser libre cuando se es capaz de articular una voluntad que nos permita fijarnos metas y cuando podemos realizar conductas necesarias para alcanzarlas, sin estar obligados a realizar una conducta distinta (Carbonell, 2004). En este sentido, los derechos humanos fueron los aliados principales de esta intervención educativa. Especificando que no necesariamente deben integrarse como eje de las intervenciones educativas, pero si deben ser considerados al gestionar acciones con los estudiantes, pero ¿cómo proteger los derechos humanos en la escuela?

Luego de esta experiencia de intervención educativa en una preparatoria, del diseño de actividades y de fundamentar las acciones en distintas regulaciones que buscan salvaguardar los derechos de las niñas, niños y adolescentes, puedo decir que la mejor manera de protegerlos es ser conscientes de nuestros alcances como interventores educativos, docentes y seres humanos, situación que fue primordial en la presente experiencia educativa.

Cuando escuchamos “se deben proteger los derechos humanos”, a veces pensamos en que la idea es protegerlos del otro que desea violarlos, es decir, de

oponernos a aquellos que buscan transgredir la dignidad de los jóvenes y llegamos a pensar en movilizaciones, en denuncias, en desobediencia civil y demás mecanismos para este fin. Pero salir a las calles e ir al ministerio público a denunciar son medidas reactivas que son necesarias ante problemas ya presentes.

Como formadores, considero que debemos ser capaces de anticiparnos a estos escenarios en la medida de lo posible, conscientes de que pueden ocurrir en contextos de violencia (como el de la presente intervención), con la intención de prevenir los daños que causan en la vida de los estudiantes.

Esto lo podemos hacer al construir acciones educativas que protejan los derechos de los jóvenes desde sus propias acciones, reconociendo la violencia y oponiéndonos a ella al reflexionarla, al pensarla detenidamente, conociendo su impacto en el otro y en uno mismo, y buscando alternativas al respecto, de ahí que se diseñaran una serie de fases que consideraran esta sucesión de hechos.

En este proceso, el estudiante fue construyendo su capacidad de agencia, reconociéndose como sujeto activo frente a los contextos de violencia y siendo consciente de que es inadmisibles que en la escuela “existan restricciones deliberadas de los derechos y de las posibilidades de paz, a través del lenguaje y los comportamientos explícitos o implícitos del educador, los estudiantes y directivos” (Carranza, 2016, p. 286).

En la intervención educativa, el diseño de actividades debe incorporar este hecho, consolidando acciones preventivas para defender los derechos que desde la escuela puedan protegerse, sin querer abarcar toda la declaratoria de derechos humanos en una intervención, lo cual es poco viable y requeriría un estudio muy complejo y mucho tiempo para intervenir, el cual no siempre está a disposición.

Por ejemplo, proteger el derecho a la libertad de expresión no sólo significa manifestarse frente a un periódico, una oficina gubernamental o afuera de la escuela, significa algo más profundo, implica aprender a expresarse asertivamente y negar la posibilidad al otro para que (visible o de manera invisible) violente este

derecho. Este enfoque busca proteger los derechos sin exponer la integridad de los estudiantes.

Ante la contradicción discursiva que implica una sociedad que se dice incluyente, pero que señala al que es diferente, como en el caso de los migrantes, o que busca proteger los derechos, pero que está dispuesta a violentar al otro en nombre de una justicia autogestada como en el caso de los linchamientos, es importante ser consciente de lo que implica el enfoque de los derechos humanos y resistir a la presión mediática, y a la cultura que existe en contra de esta manera de tratar al otro.

En la presente intervención, este enfoque permitió mucho, dio la posibilidad de encontrar un fundamento a partir del cual movilizar estructuras en la cotidianidad de los estudiantes, anclando las acciones diseñadas y ejecutadas a los principios más básicos de este enfoque, es decir, el respeto a la dignidad de las personas y el interés superior de la niñez.

Tratar la dignidad no es fácil, implica movilizar saberes arraigados, acotar seriamente tradiciones y modos de ser que violentan a los otros, y permitir la libre elección en un contexto que está acostumbrado a determinar al otro, por lo general a aquel que es vulnerable.

Esto se observa en el ámbito de lo público, con ciudadanos de escasos recursos como es el caso de personas en situación de calle, las cuales difícilmente pueden elegir sobre sí mismas, más bien suelen ser determinados y estigmatizados socialmente, siendo vulnerados en su dignidad como seres humanos ante estas prácticas sociales discriminatorias.

Pero también ocurre en el plano de lo privado, al interior de las familias, que también vulneran a sus integrantes, lo hacen con sus hijos, hijas, ancianos y familiares con cualquier condición de discapacidad cognitiva y/o física, enseñando que el desfavorecido puede ser violentado.

Esto me lleva a pensar sobre el poder y su relación con el otro en la escuela, el sometimiento al vulnerable y la disciplina vista como la posibilidad de oprimir al que tiene menos poder, gracias a las estructuras escolares que lo permiten (reglamentos y prácticas no escritas).

Me ha tocado observar este aspecto de la vida escolar en mi práctica como orientador educativo, en la que he sido testigo de esta estructura disciplinar de la escuela, y puedo mencionar que me han afectado de manera personal al momento de oponerme a prácticas que lesionan la dignidad de los estudiantes y al buscar nuevos horizontes para fortalecer mi práctica docente.

Con esto en mente y considerando que el poder no se posee sino se ejerce y, en este sentido, “sus efectos no son atribuibles a una apropiación sino a ciertos dispositivos que le permiten funcionar plenamente” (Ávila, 2006, p. 225. De ahí que el poder puede resignificarse para transitar hacia ambientes democráticos e inclusivos, consolidándose como un invaluable aliado ante la presencia de violencia en la escuela.

Este poder democrático e inclusivo puede ser una de las alternativas que se manejen en las intervenciones educativas, es decir, la toma de decisiones compartida que permita al estudiante expresarse libremente y al docente generar una estructura a partir de la cual pueda movilizar los saberes de los jóvenes con fines pedagógicos, al encontrar en la distribución del poder en el aula un aliado que permita la abstracción de saberes (considerando aquello inscrito en los planes de estudio y aquellos elementos que enriquecen la formación humana de los jóvenes) en un clima escolar cordial y respetuoso.

Es importante esta reflexión, puesto que la violencia entre los estudiantes en el aula también afecta al docente. Cuando comencé a intervenir y a indagar al respecto, los jóvenes encontraron un foro para expresar este tipo de inconformidades ante las violencias en la escuela.

Les fue posible expresar situaciones que se habían callado y que les afectaban por mucho tiempo, pero al mismo tiempo, depositaban en mi persona como

orientador y en este caso interventor, una carga emotiva que pesaba considerablemente. Comprendí que en muchos momentos asumía una responsabilidad de hacer algo, pero no cualquier cosa, sino acciones que fueran efectivas para abordarlas.

De manera que la intervención no solo trató de atender la problemática de jóvenes agredidos, hecho que impactó mi práctica docente, la consecución de objetivos educativos y mi desarrollo profesional. Sino, a partir de la intervención, me di cuenta de que gestionar la presencia de un ambiente cordial también protege nuestra integridad como docentes.

Me refiero con ello a que, al promover la autonomía de los jóvenes generando un ambiente favorable para la convivencia, también nos permite desarrollarnos como personas y nos implica también en un proceso de formación en el campo de la intervención educativa. A su vez nos aleja de prácticas nocivas y fortalece nuestro sentido ético y humano, al ser sensibles a las problemáticas de violencia de los jóvenes, dándonos la posibilidad de intervenir y formar a los estudiantes.

Por otra parte, conociendo el hecho de que en la escuela conviven personas provenientes de distintos contextos socio-económicos pude vivir, más allá de los textos académicos y las narrativas de artículos científicos, que la violencia en la escuela genera desigualdades que se arraigan en las personas y permanecen por largo tiempo. Esto ocurre debido a “la presencia de situaciones familiares, socio-interpersonales y de la comunidad escolar que se entretajan para dar explicación a la situación de los jóvenes que viven en la escuela colocándolos en desventaja” (Díaz y Pinto, 2017, p. 53). Es en ese sentido que la escuela reproduce las desigualdades que se viven en el entorno.

Considero que el papel del docente como profesional a cargo de los estudiantes y con el poder para gestionar cambios favorables para su desarrollo, protege los derechos humanos de estos jóvenes al equilibrar sus necesidades con posibilidades reales de autorealización. Al hacerlo, procura la construcción de condiciones óptimas para que sean libres para elegir cómo tratarse entre ellos,

liberándose de la opresión de un contexto que busca determinar a los jóvenes y acomodarlos en la sociedad según intereses económicos y las desigualdades culturalmente establecidas, dejando de lado el respeto a la vida humana de los otros.

La liberación de este “deber ser” constituye un triunfo como educadores, como escuela y como sociedad, así es como lo veo después de esta intervención, pues dio lugar a la construcción de un espacio de libertad “que se presenta como convicción individualizada que conlleva al ejercicio racional de los pensamientos, no arbitraria, no insensible de la naturaleza humana, sino como autodeterminación positiva de actuar de una u otra forma” (González, 2012, p. 138).

El enfoque de los derechos humano facilitó este proceso. Intervenciones como la presente favorecen este encuentro con el otro, al reconocerlo como valioso y al trascender los conflictos, conquistando esta libertad (positiva y negativa) para favorecer la toma de decisiones en contextos óptimos para este fin.

Este tipo de intervenciones también producen un reforzamiento de esta búsqueda de libertades y brinda herramientas para fortalecer la voluntad de construir un mejor porvenir y acercarnos al otro para ayudarnos de manera solidaria con este fin.

Entonces, la libertad es parte del ejercicio de los derechos humanos, en tanto permite construir una personalidad sólida, asertiva y solidaria, no solo en los estudiantes, sino también en nosotros los docentes. Ejercer la libertad permite al otro hacer lo mismo, permite a cada individuo creer que es posible ser libre de manera responsable al observar que se realiza sin obstáculos y con el apoyo de los otros.

Podemos afirmar que la libertad es una condición para que podamos gozar de los derechos humanos (Parent, 2000). Construirla y protegerla desde la intervención educativa en las escuelas empodera a los estudiantes en este sentido y les permite escucharse a sí mismos para comprenderse de mejor manera y dirigir sus

acciones para construir su futuro, siempre conscientes de su contexto, pero no determinados por este, sino por su voluntad.

Del proceso de intervención

Luego de pensarlo mucho, he de confesar que me resistía un poco a escribir estas líneas, era como si el final de un ciclo fuese necesario, pero no pudiera llegar. Simplemente me puse a pensar un poco acerca de todo lo que ocurrió en esta intervención educativa (de la cual un sismo devastador formó parte), para compartir esta experiencia educativa y me fue inevitable esbozar una sonrisa, llena de satisfacción y de cautela al mismo tiempo.

De satisfacción por realizar un trabajo de intervención que tuviera un sentido para los estudiantes, es decir, que esta intervención propiciara aprendizajes verdaderos y trascendentes en sus vidas. Pero también lo hizo en la mía, al momento de diseñar actividades para coadyuvar en una reflexión profunda en lo que respecta a diversos temas, pero principalmente al sentido de nuestra vida y la presencia de los otros en ella.

Esta reflexión es la que me parece importante resaltar y podría ser el principal aporte de este trabajo: la otredad vista como parte fundamental de nuestra vida. Dado que puede constituirse como un elemento determinante que nos permite construirnos a nosotros mismos, generar pertenencia y permitir mirar con empatía la historia de vida de cada persona.

Considerando que la violencia no significa lo mismo para cada estudiante, pues lo que para algunos puede ser violento para otros no, se pone en evidencia la normalización de la violencia en el contexto escolar, es decir, que “mientras más se vive en y con violencia, se aprende a tolerarla más e incluso se ve como algo natural” (Ayala, 2015, p. 285).

Ante esto, reconocer los efectos de la violencia escolar en los otros y el sentimiento que produce es muy importante, dado que cuando razonamos este

hecho llegamos a conclusiones válidas, pero no implica transformar nuestras formas de pensar o actuar. En otra perspectiva, cuando lo sentimos, gracias a la empatía, vista como “la capacidad de comprender los sentimientos y emociones de los demás, basada en el reconocimiento del otro como similar” (López, Arán y Richaud, 2014, p. 38), podemos comprender un poco del dolor, angustia, desesperación, impotencia y demás efectos que tiene la violencia en los otros.

De ninguna manera es un aporte nuevo, investigadores en educación han escrito al respecto, pero la presencia de este elemento en un contexto de violencia es lo que quiero resaltar. Es decir, en una comunidad en donde la violencia se ha normalizado, en donde los habitantes experimentan una incertidumbre cotidiana mezclada con miedo y resignación, encontrar en el otro cierto “eco” respecto a necesidades y aspiraciones es algo muy valioso.

Permite muchas cosas, genera que los desencuentros no sean definitivos y que los reencuentros puedan ser solidarios al trascender los conflictos por el bien común. Se aprende a convivir para salir adelante en un contexto de rezago económico y estigma social, buscando armonía en la incertidumbre, empatía ante la violencia y profundidad en la reflexión respecto al impacto de nuestros actos en los otros.

Esto se vuelve factible al establecer lazos con el otro, siendo sensibles y comprendiendo los puntos de vista de los demás, siendo atentos a las señales emocionales que refieran incomodidad o agrado y escuchando de forma activa a estos otros (Fernández, Luquez y Leal, 2010). Se trata de ir abandonando la idea del individualismo que nos dice que salgamos adelante sin importar lo que le ocurra a los demás. Este principio, que permea la sociedad actual, y que en particular, se ha acentuado en tiempos de posmodernidad, es invariablemente un gran obstáculo para las libertades colectivas y para enfrentar la violencia.

No se trata de pretender generar una solución simple al generar empatía, dado que existe un problema estructural y cultural de la violencia que permea a la

misma humanidad, sino de ir buscando unir fuerzas para generar alternativas ante este fenómeno social.

Puesto que vivir en un contexto de violencia nunca podrá ser fácil, no puede ser normal, aunque se haya naturalizado y el Estado ha tendido a desconocer la problemática. Esto no debe ser aceptado. En esta intervención me interesa dar cuenta de que puede mirarse de otra forma, pues aún en estas condiciones los estudiantes pueden aspirar a algo mejor para sus vidas, a consolidar nuevas maneras de relacionarse y comprender la realidad en la que viven.

Un contexto social, que maneja un discurso de inclusión y aceptación al que es diferente, pero que en la realidad y las prácticas cotidianas no acepta al que es distinto, no coloca en el centro de la discusión la importancia de aceptar a los otros, sino que promueve la violencia y la acepta. La intervención educativa debe ocupar este vacío, promoviendo cambios y gestionando reflexiones sólidas, con la suficiente potencia para tocar al estudiante y convencerlo de reflexionar la violencia y de decidir sobre sus actos en este sentido.

En este punto es en donde debe haber cautela, puesto que el primer paso es reconocer el contexto violento y la existencia de prácticas que lesionan la dignidad de las personas. Sin embargo, gestionar cambios en este sentido es otra cosa, pues implica modificar comportamientos arraigados, autorizados por la sociedad, integrados como prácticas culturales que son difíciles de distinguir o de desprenderse, a pesar de saber que discriminan o excluyen a los otros.

Debo reconocer que existieron cambios en este sentido durante la intervención, pero también retrocesos en este análisis reflexivo. Es decir, si bien se lograron identificar comportamientos violentos y establecer el efecto negativo en las personas, pude observar que de todos modos se seguían produciendo en el espacio escolar en distintos momentos.

Esto me hace reflexionar acerca del impacto real de una intervención educativa, en la duración de los cambios y en la necesidad de modificar aspectos de la comunicación y convivencia escolar que permitan asentar de manera más

profunda los cambios de pensamiento y acción que se requieren para gestionar ambientes más sanos y cambios más duraderos.

De manera que la investigación-acción “será imposible si las relaciones están infectadas por el recelo de unos con respecto a los otros, si falta la confianza basada en la fidelidad a un marco ético, mutuamente aceptado” (Neira, 2005, p. 99). En esta intervención, también encontramos situaciones en las que un grupo de estudiantes miraban la violencia de distinta manera, autorizaban prácticas que los lesionaban en su dignidad y habían desarrollado resentimiento ante estas situaciones, manifestándolo en burlas y faltas de respeto en general.

Así que, para analizar una intervención educativa como la presente, es preciso tener cautela, reconociendo que existirán avances pero que la fuerza de la costumbre, de los principios familiares, de la cotidianeidad, de la exposición a la violencia, de la desinformación y del continuo círculo vicioso que implica atacarnos los unos a los otros descalificándonos, demeritando nuestros logros, justificando la violencia y desestimando estos pequeños cambios, siempre estarán presentes. Esto responde a factores estructurales, que difícilmente pueden transformarse desde las prácticas educativas y desde los alcances de una intervención.

Y es que existen personas que han aprendido a vivir así y lo han aceptado. Hay quien vive en el medio de la violencia y no ha tenido la oportunidad de encontrar alternativas para mejorar su calidad de vida. En ese sentido, para muchos es más que una aceptación, es una resignación, la cual debe ser repensada y que exige la creación de dispositivos de intervención.

Esto puede hacerse paulatinamente, pero desde fundamentos sólidos y reconocidos para encontrar aliados, personas que estén dispuestas a apoyarnos ante la desigualdad y que nos puedan aportar desde su experiencia y con un marco legal, filosófico y moral, elementos para poder reconquistar nuestra autonomía, nuestra libertad para elegir sobre nosotros mismos.

De esta manera, reconozco que no todos los estudiantes fueron tocados de manera significativa por las acciones implementadas en esta intervención. Esto se

debe en parte a que no todos parecen interesados en su autonomía y libertad, o en el reconocimiento del otro, aun cuando también se vean afectados por conflictos y violencia. Esto conduce a consolidar mecanismos de autoevaluación adecuados al contexto y a la realidad en la que se intentó intervenir.

Aquellos estudiantes que no desearon participar en estos cambios son considerados en esta intervención personas dignas de respeto, pues se parte de la premisa de que se es libre para decidir participar en la reflexión y transformación de sí mismos, siempre y cuando no realice acciones que dañen al prójimo. Me refiero a aquellas personas que decidieron no involucrarse en la intervención, pero que al mismo tiempo fueron respetuosos de quienes sí lo hicieron.

Escribo estas líneas debido a que durante este proceso reflexivo tuve la oportunidad de conocer distintas maneras de abordar el respeto a los derechos humanos que fundamentan esta intervención, y me pude percatar cómo es que existen diversos modos para intentar movilizar consciencias, no siempre respetando la libertad del otro.

Hay quien escribe artículos, quien lleva a cabo investigaciones, quien da conferencias, quien legisla en este sentido. Hay otros que salen a las calles a movilizarse, y quienes se expresan en el ámbito público como en el privado. También quienes simplemente modifican su lenguaje para no discriminar, los que evitan desestimar la vida de los otros o los que predicán con el ejemplo día a día.

Reconociendo estas múltiples formas de actuar, considero que es importante elegir una de estas opciones, pero también pasar del discurso a la práctica, pues vida solo hay una y nuestras acciones son importantes para la otredad, para la comunidad y para nuestro futuro compartido.

Propuesta educativa-conceptual. Modelo ACC de la intervención educativa

La escuela formadora de ciudadanos

Como he señalado, la intervención partió de la gestión de la convivencia con la finalidad de coadyuvar en el desarrollo de autonomía de un grupo de estudiantes de bachillerato. Para ellos se analizó el conflicto y se implementaron actividades para transformarlo, favoreciendo el encuentro con el otro y el reconocimiento de su valía en la configuración de la propia personalidad.

Parto de reconocer que se requiere profundizar en la evaluación de esta intervención, para tener un mayor soporte a la propuesta educativa que planteo. Esta puede constituirse como una base para próximas intervenciones o investigaciones que aborden, sea que retomen, mejoren y construyan nuevas aproximaciones, al estudio de lo social en las escuelas de bachillerato, de las violencias y de su abordaje desde los derechos humanos a partir de ofrecer espacios de autonomía y libertad para los estudiantes.

En primer lugar, quiero destacar el lugar que ocupa en la intervención la interacción entre la autonomía y el conflicto. Esta se hace presente desde la visión con la que afrontamos los conflictos de nuestras vidas y de qué manera nuestras decisiones, tomadas con autonomía o no, determinan el curso de nuestros actos para trascender estos conflictos.

Esto se pudo observar en los estudiantes cuando narraron problemas que habían experimentado en el primer año de la preparatoria y que los seguían afectando significativamente. Desde estas experiencias y en un proceso reflexivo, es posible lograr aprendizajes valiosos de los momentos de ansiedad, estrés y falta de control.

Tomar decisiones conlleva un conflicto de decisión interna que genera estrés (Luna, Laca y Cedillo, 2012), ante esto, el reto es decidir a partir de la propia voluntad, para seguir siendo uno mismo al enfrentarse en los conflictos. Se trata en este proceso de mantener la construcción moral que nos define y que hemos

interiorizado, en término de valores y maneras de hacer las cosas, para resolver las dificultades con el otro. Para ello es preciso mirar de manera asertiva, y como aprendizajes, estos desencuentros, así como los procesos educativos externos a la escuela, como orientaciones hacia los padres de familia, que tendían a alimentar la violencia más que la resolución de problemas.

De esta manera, la autonomía se sirve de nuestra voluntad para ejercerla cuando existe un contexto que nos permita ser libres para hacerlo, con la idea de que éste es el mejor camino para fortalecer nuestra personalidad, conseguir objetivos, visualizar metas y establecer relaciones sanas. Aunque no era parte directa de la intervención, puedo mencionar que hubo jóvenes que lograron acceder a una opción universitaria de calidad, a pesar de que eran presionados por sus padres para elegir una opción diferente a la que ellos deseaban. Esto se dio debido a que los estudiantes mostraron fuerza de voluntad para ejercer su autonomía sabedores de los beneficios de una decisión propia bien pensada y bien ejecutada.

El conflicto y la autonomía se relacionan en ese punto, en el momento en el cual la tensión y el estrés generados por el conflicto requieren de los aprendizajes morales y procedimentales interiorizados, que deben ser puestos en marcha con autonomía para resolver de la mejor manera estas dificultades.

Un elemento necesario para esta intervención fue generar estrategias que permitieran a los jóvenes conocer y reflexionar sobre el contexto, y la presencia de múltiples violencias en él. Se propició, por ejemplo, mirar con más apertura y análisis lo que ocurría en su cotidianeidad, sobre todo los espacios en los que se hacía presente la violencia, como en el transporte público, en el metro, en la familia en situaciones como agresiones a los hijos o a las mujeres, y en la calle misma, presenciando asaltos, peleas y demás situaciones normalizadas en este contexto.

Es desde este proceso reflexivo que se pueden tomar decisiones para construir alternativas viables que orienten los aprendizajes hacia el ejercicio de la formación ciudadanía y la autonomía.

Pero no solo del contexto externo, es decir, las prácticas sociales que “determinan la forma de vivir en la sociedad en la que se encuentra la escuela, en donde convergen mundos diversos sustentados en experiencias y vivencias personales, alimentados por capitales culturales que interactúan recíprocamente” (Sandoval, 2014, p. 155).

También del contexto interno, es decir, del clima escolar que impera en la escuela y que determina su funcionamiento interno (Juliá, 2016). Este implica el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados, confieren un estilo particular de funcionamiento a cada escuela (Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011), en muchos casos altamente disciplinarios.

Esto se pudo distinguir en casos como, la presencia de una práctica constante en la escuela que fiscalizaba todo aquello que se saliera de la norma. Por ejemplo, eran constantes las referencias a los estudiantes de cortarse el cabello, cuando alguna autoridad o maestro consideraba que era necesario; el cuidado en la indumentaria, en apego a la corrección en el uso de uniformes; la necesidad de asumir un tipo de corporalidad, vinculado a actuar con supuestos modales y normas de actuación que limitaban las libertades de los jóvenes, entre otros.

Con esta intervención, junto con los estudiantes, pudimos constatar que estas prácticas, más que evidenciar educación y respeto, buscaban someter la voluntad de los jóvenes a la de los maestros o autoridades, sin una razón educativa o formativa de apertura del proceso formativo de los jóvenes. Se trataba más bien de someter la voluntad de los jóvenes a los docentes, en un ejercicio que trataba de evidenciar que quién manda en las aulas es el maestro.

Con este conocimiento, es que se pueden dimensionar los conflictos, entendiendo la vivencia diaria de los involucrados. Esto permite redimensionar las acciones que

el estudiante lleva a cabo en el aula, por ejemplo, hablar con respeto sobre las jóvenes embarazadas conociendo que existen compañeras que viven esta realidad, del uso de las drogas, del alcoholismo, de la separación de los padres consumando un divorcio, de la falta de empleo, de los desaparecidos, de los feminicidios y demás realidades que se llegan a vivir en un contexto de violencia.

En la población de adolescentes con la que se trabajó, el contexto externo e interno en el que viven, y la etapa de vida en la que se encuentran, justo por terminar el bachillerato e incorporarse a la vida adulta, la relación entre conflicto y autonomía adquiere mayor relevancia, considerando la independencia con la cual deberán movilizarse a partir de este momento en sus vidas como adultos.

De ahí que es importante reconocer qué es lo que se espera de un adulto, que sea un “sujeto maduro, capaz de vivir independientemente, sin la necesidad de ser tutelado emocional, social, afectiva y económicamente” (Uriarte, 2005, p. 148). Desde mi punto de vista, esta condición de madurez existe de forma parcial en nuestra sociedad mexicana, debido a una serie de factores económicos, sociales, migratorios, entre otras circunstancias. Estos elementos no permiten una plenitud en la vida adulta que permita alcanzar las condiciones antes referidas, aunque igualmente serán el parámetro para medir al joven que se convierte en adulto.

Si bien es cierto que las familias pueden brindar soporte en muchos sentidos a estos jóvenes en los siguientes años (por lo menos en la mayoría de los casos), se encuentra en el momento de tomar decisiones que darán dirección a sus vidas. De ahí que en esta intervención se puso especial énfasis en la elección vocacional de este grupo de estudiantes.

El conflicto adquiere mayor relevancia en esta etapa, ya que no solo se trata del conflicto con el otro, en lo que respecta a intereses, ideas o modos de proceder. También reconocemos que están presentes dificultades ante la vida y consigo mismos, en la búsqueda de un empleo o de una universidad, y a las múltiples dudas que asaltan la psique de las personas a lo largo de nuestras vidas.

Así, considero que trascender los conflictos es un aprendizaje superior para estos procesos de vida. Estos saberes pueden construirse a partir de buscar alternativas y comunicarse de manera asertiva para exponer puntos de vista para consolidar acuerdos. Esta es una de las bases para afrontar los conflictos o para la toma de decisiones sobre su futuro.

Para los jóvenes se trata no sólo de comenzar este nuevo camino, como ciudadanos eligiendo a que dedicarse, sino de ejercer los derechos que el Estado les otorga al cumplir la mayoría de edad y ocupar o conquistar un lugar en la sociedad de los adultos, como uno de ellos y no como un sujeto falto de valor para esta sociedad.

Ser autónomo permite esta experiencia, trasladar el aprendizaje de las relaciones sociales y la toma de decisiones en el aula a esta nueva vida, para construir una vida propia, buena y satisfactoria a sus propios ojos, es decir, que con autonomía pueda satisfacer sus necesidades y aspiraciones.

Para los jóvenes es posible vivir la ciudadanía de manera sana, participativa y consiente de sus derechos y obligaciones, afrontando los conflictos de forma madura y responsable, con el propósito de sumar experiencias y enriquecer la vida misma con estos aprendizajes.

Planteo en este sentido, tomando como base los diagramas que ofrece Galtung (1998) respecto a la violencia, y la evaluación de la intervención realizada con este grupo de estudiantes de bachillerato en un contexto de violencia, un esquema en el que se muestra la interacción existente entre los conceptos de autonomía, conflicto y ciudadanía (ver Figura 3).

Interacción entre Conceptos

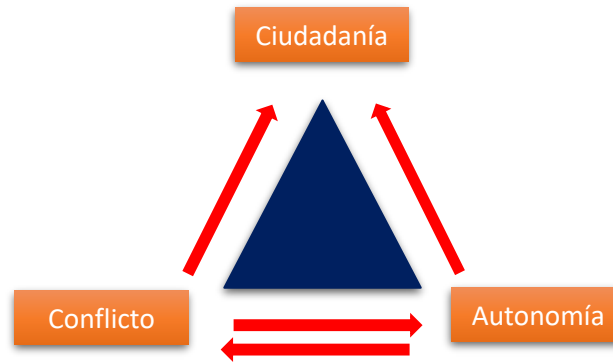


Figura 3. Relación conceptual durante la intervención

Podemos observar la relación entre conflicto y autonomía, que con el paso del tiempo de la vida escolar y de los aprendizajes en el seno familiar, se nutren de puntos de vista distintos, de aciertos y errores, eligiendo modos de proceder y los fundamentos que soportan las elecciones de vida actuando en consecuencia.

De este modo, la toma de decisiones de los estudiantes de bachillerato, en el marco de la mayoría de edad que se aproxima, y en el ejercicio de un tipo de ciudadanía, puede realizarse con base en una moral sólida y empática. Esto se puede observar al analizar el contenido de los acuerdos de convivencia a los que llegaron, en los cuales se observa el respeto a las diferencias, a las pertenencias, a la discapacidad, al docente visto como la autoridad del aula y la disposición de apoyarse mutuamente.

Esto permite que, frente a las dificultades que se les presenten, en este caso un ciudadano en formación, se priorice el encuentro con el otro para resolver los problemas o conflictos. De ahí que la presencia de la violencia sea tratada de manera preventiva, negando su reproducción y desnaturalizando su presencia en la cotidianidad.

Esta misma ciudadanía, una asertiva, empática y solidaria, construye nuevas maneras de proceder desde la toma de decisiones autónoma, no solo ante los

conflictos, sino ante las distintas condiciones de nuestra existencia. Nutre, a su vez, los aprendizajes previos de la vida escolar, para consolidar una personalidad estable y determinada por uno mismo, capaz de identificar las fuerzas que intentan determinarnos y decirnos cómo vivir nuestras vidas, limitándonos y acotando nuestra calidad de vida.

Con ello se contribuye a consolidar un sujeto que es capaz de tener la firme idea de que las acciones tomadas responden a la libertad alcanzada por esta autonomía y por la elección de cómo tratar a los otros, asumiendo responsablemente los conflictos de la vida adulta, académicos, laborales, familiares, de pareja, económicos, sociales y éticos.

Estaríamos en presencia de una relación cíclica entre estos tres conceptos, autonomía, conflicto y ciudadanía, nutriéndose entre sí a lo largo del tiempo y de la trayectoria de vida, y reconstruyéndose paulatinamente conforme a las experiencias que se van viviendo, adaptándose a los distintos cambios experimentados y gestionando una participación efectiva en sociedad (ver Figura 4).

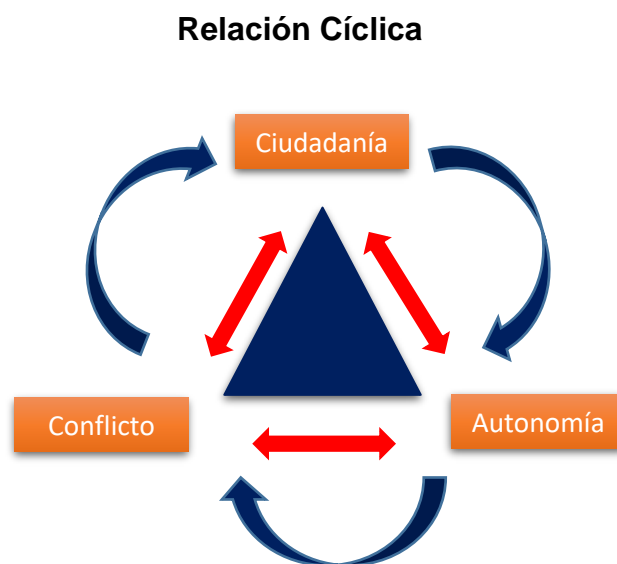


Figura 4. Dinámica de Interacción

Modelo ACC de la intervención educativa

Considero que gestionar cambios en la convivencia escolar, tomando en cuenta la relación cíclica expuesta, promueve aprendizajes a futuro para los estudiantes de bachillerato, fortalece la enseñanza del civismo, pone en el centro de la discusión la protección de nuestros derechos y demanda un compromiso real con esta visión educativa.

Así, para el desarrollo de un plan de intervención, es fundamental no perder de vista el contexto en el que se encuentra la escuela, las costumbres y tradiciones que permean la vida escolar, y la apertura que existe en dicho entorno para gestionar cambios con un sentido formativo. De manera que, junto con la realización de un diagnóstico de necesidades educativas, se contemple también los legados familiares y sociales culturalmente arraigados, y factores de desigualdad estructurales que irrumpen al interior de la escuela.

Reconocer estas problemáticas, internas y externas a la escuela, nos evita introducir cambios drásticos que pueden ser vistos de manera negativa o generar resistencias para el cambio. A pesar de su sentido formativo, una intervención que irrumpe sin una perspectiva comprensiva de la realidad puede generar que las acciones propuestas sean desestimadas. Más aún, puede ahondar más el estigma social que se ha ido construyendo respecto a abordar los derechos humanos en la escuela.

Afirmaciones como que “los derechos humanos son enemigo del docente”, “protectores de delincuentes” y “encubridores de injusticias”, son comunes en el ámbito escolar por parte de los docentes cuando no existe una intervención que valore, de manera comprensiva, las subjetividades e incertidumbres de los docentes y/o estudiantes frente al cambio.

También nos permite construir una mirada amplia de estos temas, con la conciencia del clima social que opera debido a una serie de condiciones culturales y estructurales que han producido una exacerbación del reclamo de justicia social y que desestima el papel de los derechos humanos. Entonces es fundamental

implementar cambios paulatinamente que realmente den a conocer los fines que protegen y las regulaciones que lo soportan.

Proteger los derechos humanos en la escuela requiere de prácticas que movilicen la conciencia de los estudiantes y los docentes, para abandonar prácticas que lesionen la dignidad de los otros e incorporar acciones que promuevan escucharnos y entendernos, para construir acuerdos que favorezcan la convivencia. Sin embargo, se reconoce que esto no se da sin obstáculos y resistencias en los docentes, pues para muchos puede resultar más cómodo mantener formas autoritarias institucionalizadas, imponiendo castigos denigrantes y reglamentando la vida escolar de forma discrecional.

Aun así, es muy importante tener en claro los principios que los derechos humanos persiguen y comunicarlos mediante acciones, no sólo dándolos a conocer a los estudiantes sino también a los docentes. Más allá de conocerlos, la presente intervención puede ser un ejemplo de ello, se trata de reconocer que se necesita de mucho más trabajo para fortalecer a nivel institucional una postura de reconocimiento del otro, del estudiante.

Es por eso que esta intervención estuvo vinculada a la cultura de paz. Con ella se trató de concebir la resolución de conflictos y maneras específicas para lograrlo, acompañadas de reflexiones puntuales respecto al impacto de nuestras acciones y a la serie de alternativas que pueden implementarse siguiendo sus principios.

Entre ellas, resalto el hecho de permitir que la palabra de los estudiantes circulara con sus compañeros, es decir, que ante aquellos momentos en los cuales se propició un ambiente cordial para expresarse en el aula, los jóvenes pudieron referir de qué manera eran afectados por los comportamientos de sus compañeros y qué proponían para mejorar.

También fue fundamental realizar actividades que requirieron de la participación activa de los jóvenes y el énfasis en llevar a cabo prácticas no violentas en nuestras relaciones personales. De esta manera, fueron conscientes del contexto que les rodeaba así como de la intervención, y a partir de ello fue posible introducir

cambios para proteger los derechos humanos de los estudiantes, pero también de nosotros los docentes, mediante actividades fundamentadas en la cultura de paz.

De ahí la importancia de que existan más investigadores que reconozcan la riqueza de estos conceptos y las posibilidades de que, a partir de ellos, se pueda indagar en la vida escolar, para formular acciones formativas o reorientar el sentido de las intervenciones. Se trata de tener clara la intención de la intervención, que esté al servicio de los estudiantes, de sus procesos formativos en su constitución de sujetos autónomos y ciudadanos.

Esto en oposición a las intervenciones que se orientan más a cumplir compromisos de políticas públicas que intentan dar contención a problemas mediáticos, disminuir la presión existente en medios de comunicación, comúnmente de personas ajenas al ámbito escolar, o en el peor de los casos, a controlar las formas de pensar o actuar de los estudiantes, limitando sus libertades.

De esta manera planteo el modelo de intervención educativa ACC (Autonomía-Conflicto-Ciudadanía), que nos permite una visión global de la intervención, incorporando elementos que nutren las acciones educativas y que nos dan la posibilidad de contextualizarlas, gestionando cambios pero ubicándonos de manera concreta en nuestra realidad, en este caso, la de una escuela preparatoria en un contexto de violencia.

Esto es posible si viene acompañado de una visión de los Derechos Humanos y de los principios de la Cultura de Paz, como los grandes aliados para mirar a los estudiantes y reconocer la importancia de nuestra intervención en el ámbito educativo, en sus vidas y en las nuestras.

Quedo abierto a que la propuesta de intervención educativa, gestada durante dos años, atravesada por un sismo terrible, y sustentada en el trabajo constante, la perseverancia y las ganas de aportar un poco en el mundo de la educación, debe ser revisada, puesta a prueba, deconstruida y reconstruida.

La propuesta educativa conceptual del Modelo ACC tiene la intención de gestionar ambientes más sanos para convivir, y de procurar el respeto a los otros, y a sí mismo, en todo sentido, la solidaridad como bandera y la posibilidad de trascender las dificultades de nuestras vidas para seguir adelante con ellas. Se trata entonces de aprovechar este tiempo tan corto que tenemos para vivir, pero que al mismo tiempo es tan significativo, en la medida en que nos relacionamos los unos con los otros, y nos aportemos experiencias y aprendizajes.

Propuesta Educativo-Conceptual

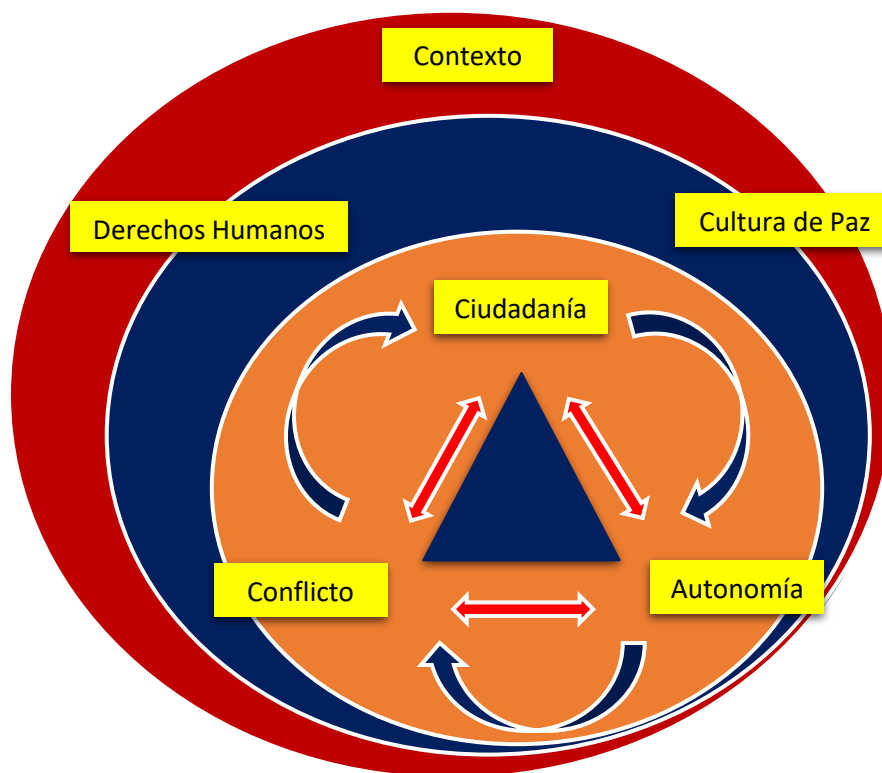


Figura 5. Modelo ACC de la intervención educativa

Se trata, finalmente, de elegir cómo vivir nuestra vida, de determinar bajo qué principios viviremos y conquistar nuestra libertad, al lograr seguir nuestros principios en compañía de los otros, siempre atentos a las eventualidades de la vida y abiertos de mente para aprender a cada instante.

Esto es posible logrando nuestras metas con trabajo duro y constante, en compañía de los nuestros, diseñando nuestra vida con autonomía y confiando en nuestra suerte. Me refiero con ello, a estar preparados para cuando la oportunidad llegue, esto es tener suerte, una que se construye decidiendo sobre nosotros mismos libremente y haciendo las paces con los otros, con nuestro pasado y con nosotros mismos.

REFERENCIAS

- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis Filosófico*, XXXV (1), 13-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340042261002>
- Alzate, R. (s/f). Teoría del Conflicto. *Universidad Complutense de Madrid: Escuela Universitaria de Trabajo Social*. Recuperado de: <https://mediacionesjusticia.files.wordpress.com/2013/04/alzate-el-conflicto-universidad-complutense.pdf>
- Amador, J. (2008). Conceptos básicos para una teoría de la comunicación. Una aproximación desde la antropología simbólica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, (mayo-agosto). 13-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42120302>
- Araya, J. (2011). Jürgen Habermas, democracia, inclusión del otro y patriotismo constitucional desde la ética del discurso. *Revista Chilena de Derecho y Ciencia*, 3 (1), año 2, 86-98. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3685365.pdf>
- Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la provención del conflicto. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 3 (7), 23-45.
- Arjona, G. (2009). Promover la justicia y la vida buena a escala global. El liberalismo político de Martha Nussbaum. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 157-176. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/5155/515551760010.pdf>
- Ávila, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos*, 8 (2), 215-234.
- Ayala, M. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11 (4), 493-509. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596036.pdf>

- Barra, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 19, núm. 1, Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz, pp. 7-18. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Enrique_Barra_Almagia/publication.pdf
- Bautista, Y. (2005). La autonomía del alumno en el aprendizaje. Reto del nuevo Modelo Educativo del IPN. *Innovación Educativa*, 5 (25), 41-54. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421454005>
- Boggino, N. (2007) Como prevenir la violencia en la escuela. Rosario, Homo Sapiens. *Conferencias Foro prevención y erradicación de la violencia escolar*. Disponible en: <https://www.juridicas.unam.mx/videoteca/evento/foro-prevención/>
- Caballero, M. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 154-169. Recuperado: <http://www.redalyc.org/pdf/2050/205016387011.pdf>
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81.
- Carranza, L. (2016). Educación en Derechos Humanos y Paz en el Bachillerato. *Ra Ximhai*, 12 (3), 285-295. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/461/46146811019.pdf>
- Centros de Integración Juvenil. (2017). *Diplomado en línea. Acoso Escolar y Consumo de Drogas: Estrategias para su prevención y atención. Modulo 1. Acoso escolar, una forma de violencia*. Documento en PDF.
- Centros de Integración Juvenil, A.C. (2016). *Módulo I. Acoso escolar: una forma de violencia. Unidad 2. Marco conceptual del acoso escolar. Material elaborado para el Diplomado en línea Acoso escolar y consumo de drogas: estrategias para su prevención y atención*. México: CIJ
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del

Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (2), 333-351. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/2931/293122821010/>

Cillero, M. (s/f). *El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. 16 pp.

Colmenares, A. y Pinero M. (2008). La investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id>

Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Crescimbeni, C. (2015). Educación y ciudadanía en el siglo XXI. *Revista SAAP. Publicación de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político*, 9 (2), 267-291. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/3871/387143598002/f>

Cruz, V., Krishna, S. y Ordaz, M. (2017). ¿Qué ocurrió el 19 de septiembre de 2017 en México? *Revista Digital Universitaria*, Vol. 18, Núm. 7, septiembre-octubre 2017. Ciencia UNAM. Recuperado de: http://www.revista.unam.mx/vol.18/num7/art61/PDF_art61.pdf

Declaración Universal de Derechos Humanos. (1948). Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Del Rey, R., Ortega, R. y Fera, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23() 159-180. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066009>

Diagnóstico del Contexto Socio-Demográfico del Área de Influencia del CIJ Ecatepec. (2013). Recuperado de: <http://www.cij.gob.mx/ebco2013/centros/9380SD.html>

- Diario Oficial de la Federación. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_200618.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2016). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>
- Díaz, C. y Pinto, M. de L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Díaz, L. (2011). *La observación. Textos de apoyo didáctico*. México: UNAM.
- Díaz, S. y Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (49), 125-145
- Echavarría, C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/773/77310205.pdf>
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación Acción*. Madrid: Morata.
- Enríquez Martínez, Á. (2007). La significación en la cultura: concepto base para el aprendizaje organizacional. *Universitas Psychologica*, 6() 155-162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64760115>
- Fernández, E. (2014). *Ecatepec, en primeros lugares de inseguridad*. Portal del periódico El Universal. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2014/ecatepec-en-primeros->

- Fernández, O., Luquez, P. y Leal, E. (2010). Procesos Socio-Afectivos Asociados al Aprendizaje y Práctica de Valores en el Ámbito Escolar. *Telos*, 12 (1), 63-78. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/993/99312518005.pdf>
- Ferreira, M. C. (2016). Género y feminismo. *Gaceta Políticas, UNAM*, No. 26, 2-4. Recuperado de: <https://www.politicas.unam.mx/gacetas/gaceta261.pdf>
- Fierro, C. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán, y T. Spitzer. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp 71-132). México: ANUIES, COMIE.
- Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz. España: Escola de Cultura de Pau.* 8pp. Disponible en: http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Freire, P. (1997) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, (1), 265-278. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/396/39600114.pdf>
- Fuster, J. M. (2015). *Neurociencia: Los cimientos cerebrales de nuestra libertad*. España: Ediciones Culturales Paidós S.A. de C.V.
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. España: Bilbao Editores. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=214864>
- García, J., De la Rosa, A. y Castillo, J. (2012). Violencia: análisis de su conceptualización en jóvenes estudiantes de bachillerato. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 495-512.
- Giraldo, G. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores*, 18 (1), 76-92. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83439194005.pdf>

- Gómez, A., Jiménez, F. y Sánchez, C. (2015). Desarrollo de la autonomía del alumnado de primaria en educación física a través de un proceso de investigación-acción. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, XI (42), 310-328. Recuperado de: www.redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/710/71041417002/6
- González, L. R. (2012). La libertad en parte del pensamiento filosófico constitucional. *Cuestiones constitucionales* (27). 135-164. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-91
- González, R. (2009). Reseña de "Disciplina con Dignidad" de Richard Curwin y Allen Mendler. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 32, 1-5. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812141011>
- Gutiérrez, D. y Pérez, E. (2015). Estrategias Para Generar La Convivencia Escolar. *Ra Ximhai*, 11 (1), 63-81.
- Habermas, J. (2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista. En: *Revista de Filosofía, México*, vol. 55, núm. 64, 3-25.
- Hoyos, L. (2009). El sentido de la libertad. *Ideas y Valores*, 58 (141), 85-107. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80914951006>
- Huerta, M. (2011). La autonomía y su significado para las instituciones de educación superior. *Innovación Educativa*, 11 (54), 42-52. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421434004>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/default.html#Metadatos>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2015). *Módulo sobre Ciberacoso 2015*. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/cont

enidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/promo/mociba2015_principales_resultados.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2017). *Encuesta nacional de seguridad pública urbana: Cifras correspondientes a diciembre de 2017*. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2018/ensu/ensu2018_01.pdf

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). (2018). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (ENSU) Diciembre 2018*. Disponible en: <http://www.beta.inegi.org.mx/programas/ensu/>

Instituto de Estudios Legislativos. (2016). El bullying y sus efectos en la vida escolar en el Estado de México.

Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Comisión Nacional Contra las Adicciones, Secretaría de Salud. (2015). *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas en Estudiantes 2014: Reporte de Drogas*. México: INPRFM; 2015.

Instituto Politécnico Nacional (IPN). (2009). *Violentómetro*. Recuperado de: <http://www.genero.ipn.mx/MaterialesDeApoyo/Paginas/Violent%C3%B3metro.aspx>

Jaraquemada J. (2005). El sentido de la libertad en un mundo globalizado. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, (4), 73-94. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96000405>

Jares, J. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. España: Editorial Popular.

Jiménez, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*, 19(58), 13-52. Recuperado en 28 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid

- Julià, A. (2016). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 41-56. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/997/99747567003.pdf>
- Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Editorial Catarata.
- López, M., Arán, V. y Richaud, M. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/799/79929780004.pdf>
- Lugo, C. (1985). Machismo y Violencia. *Nueva Sociedad* No. 78 Julio-Agosto de 1985, PP. 40-47. Recuperado de <http://xa.yimg.com>
- Luna, A. y Laca, F. (2014). Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres. *Revista de Psicología*, 32 (1), 39-65.
- Luna, A., Laca, F. y Cedillo, L. (2012). Toma de decisiones, estilos de comunicación en el conflicto y comunicación familiar en adolescentes bachilleres. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(2), 295-311. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/292/29224159014.pdf>
- Mirabal, D. (2003). Técnicas para manejo de conflictos, negociación y articulación de alianzas efectivas. *Provincia*, (10), 53-71.
- Montes, C., Rodríguez, D. y Serrano, G. (2014). Estrategias de manejo de conflicto en clave emocional. *Anales de Psicología*, 30 (1), 238-246. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=16729452025>
- Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. y Bravo, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol 14 , No. 3. Recuperado de:

<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num3/Vol14No3Art5.pdf>

Muñoz, F. (2001). La paz imperfecta ante el universo en conflicto. En Muñoz, F. (edit.) *La paz imperfecta*. Granada: Instituto de la Paz y los Conflictos.

Muñoz, F. y Molina, B. (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva. La búsqueda de equilibrios dinámicos. *Revista Paz y Conflictos*, no. 3, 2010. Instituto de Paz y Conflictos de la Universidad de Granada

Naciones Unidas. (6 de octubre 1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. (A/RES/53/243)*. Recuperado de: <http://www.fundculturadepaz.pdf>

Navia, C. (2005). Autoformación, interacción formativa y subjetividades en la formación de maestros de primaria. En Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C., *Ethos y autoformación docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores (pp. 73-93)*. México: Ediciones Pomares.

Neira, T. (2005). Fronteras y límites de la investigación-acción. *Historia y Epistemología de las Ciencias*. Universidad de Oviedo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 93-104. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1096654.pdf>

Nos Aldás, E. (2002). Reseña de "Filosofía para hacer las paces" de Vicent Martínez Guzmán. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 9 (27). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502711>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2017). *Programme for International Student Assessment (PISA), Results from PISA 2015 Students Well-Being*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>

- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2017). Desarrollo en la adolescencia. En: *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*. Recuperado de: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Ospina, D. y Ospina, C. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de Niñas y Niños para la Construcción de Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 175-192 <http://www.redalyc.org/pdf/773/77349627011.pdf>
- Ovalle, C. (2009). Autonomía como condición esencial de la dignidad humana y fundamento del consentimiento informado. *Revista Colombiana de Bioética*, 4 (2), 241-259. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189214316011>
- Packer, M. J. y Duque, M. (2014). Pensamiento y lenguaje. El proyecto de Vygotsky para resolver la crisis de la Psicología. *Tesis Psicológica*, 9 30-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139039784004>
- Parent J. (2000). La Libertad: Condición de los Derechos Humanos. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 7 (22). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502207>
- Pariat, M. (2000). Educación, Ciudadanía y Desarrollo. *Investigación & Desarrollo*, (11), 86- 1 05. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/268/26801105.pdf>
- Pinto, R. (2016). La importancia de promover los valores del hogar hacia las escuelas primarias. *Ra Ximhai*, 12 (3), 271-283. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811018.pdf>
- Piqueras, J., Ramos, V., Martínez, A., y Oblitas, L. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16 (2), 85-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134213131007.pdf>

- Plan Maestro de Orientación Educativa. (2015). *Competencias del Orientador Educativo*. México: Gobierno del Estado de México.
- Plata, O. (2009). Libertad y violencia. *Praxis Filosófica*, (29), 143-153. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=209020352009>
- Quero, Y., Mendoza, F. y Torres, Y. (2014). Comunicación efectiva y desempeño laboral en Educación Básica. *Negotium*, 9 (27), 22-33. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/782/78230409001/index.html>
- Rojas, M. (2011). Autonomía postergada: jóvenes, familia y educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (33), 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194218961010>
- Ruiz, M. y García, M. (2016). Aprender a ser ciudadano: ¿preparamos a nuestros docentes de Secundaria para una Educación para la Ciudadanía?. *Foro de Educación*, 14 (20), 177-198. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4475/447544536010.pdf>
- Salamanca, M. (2005). La violencia representada: bases para la construcción de modelos dinámicos. *Papel Político*, (17), 33-65.
- Salinas. (2019). En 2018, 106 feminicidios en Edomex. *La prensa*. 27 de enero de 2019. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/2019/01/27/en-2018-106-femicidios-en-edomex-6914.html>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, (41), 153-178. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19536988007>
- Santoyo, D. y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIV (4), 13-41. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032872002>

- Sepúlveda, M. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. *Revista de Psicología*, 12 (1), 27-35. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26400102>
- Servicio Sismológico Nacional. (2017). *Reporte Especial Grupo de trabajo del Servicio Sismológico Nacional, UNAM. Sismo del día 19 de Septiembre de 2017, Puebla-Morelos (M 7.1)*. Recuperado de: http://www.ssn.unam.mx/sismicidad/reportes-especiales/2017/SSNMX_rep_esp_20170919_Puebla-Morelos_M71.pdf
- Servicio Sismológico Nacional. (2018). *Preguntas Frecuentes: Sismo*. Recuperado de: <http://www.ssn.unam.mx/divulgacion/preguntas/>
- Sobrado, L. (2005). El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, 23() 85-112. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321951006>
- Tello, N. y De la Peña, J. A. (2013). Estructuras sociales y gobierno. *Redes. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 24() 256-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93126348014>
- Tintaya, P. y Portugal, P. (2009). Proyecto de vida como estrategia de aprendizaje. *Revista de Investigación en Psicología*. No. 5 La Paz. Recuperado de: <http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?pid>
- Toro, J. R. (2004). La autonomía, el propósito de la educación. *Revista de Estudios Sociales, [en línea] (diciembre)*, 119-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501911>
- Torrico, E., Santín, C., Andrés, M., Menéndez, S. y López, M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfrenbrenner como marco teórico de la Psicooncología. *Anales de Psicología*, 18() 45-59. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16718103>

- Touriñan, J. M. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía, Extra-Série*, 2011, 283-307. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de: <http://files.secu304tv-com.webnode.com.co/200000235-a21f9a316a/intervenciu00F3n%20pedagu00F3gica.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2018). *Poner fin a la violencia en la escuela. Guía para los docentes*. Paris: Francia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2002). *Adolescencia. Una etapa fundamental*. New York: USA. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf
- Universia. (2017). *Netiqueta: ¿Qué es? ¿Para qué sirve?* Recuperado de: <https://noticias.universia.net.co/vida-universitaria/noticia/>
- Universidad de Jaén. (s/f). La Entrevista en Investigación Educativa. Recuperado 24 de agosto de 2017 en: http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/pdf/cualitativa/recogida_datos/recogida_entrevista.pdf
- Uriarte, J. (2005). En la transición a la edad adulta. Los adultos emergentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3 (1), 145-160. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832310013.pdf>

- Vega, A. (2007). De la dependencia a la autonomía: ¿dónde queda la educación? *Educación XX1*, (10), 239-264. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601013>
- Velázquez, M. G. y Lara, F. (2017). *Propuesta de Intervención para la deconstrucción de Estigmas*. Alemania: Editorial Academia Española
- Velázquez, M. G. y Lara, F. (2017b). *El poder organizacional de los colectivos de adolescentes en la escuela*. Alemania: Editorial Academia Española.
- Vélez, M. (2006). El proceso de toma de decisiones como un espacio para el aprendizaje en las organizaciones. *Revista Ciencias Estratégicas*, 14 (16), 153-169. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=151320326003>
- Vidal, J. (2012). Teoría de la decisión: proceso de interacciones u organizaciones como sistemas de decisiones. *Cinta moebio* 44: 136-152. Recuperado de: <http://www.moebio.uchile.cl/44/vidal.html>
- Vielma, E., y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3 (9), 30-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Viscardi, N. y Alonso, N. (s/f). *Gramáticas de la Convivencia*. Uruguay: Administración Pública Federal.

ANEXOS

Anexo 1

CUADRO RESUMEN CAUSAS – TIPOS – NIVELES

TIPOLOGÍAS		NIVELES	
<ul style="list-style-type: none"> • VALORES • RELACIÓN • INFORMACIÓN • ESTRUCTURAL • INTERESES 		<ul style="list-style-type: none"> • INTRAPERSONAL • INTERPERSONAL • INTRAGRUPAL • INTERGRUPAL 	
<p>Los conflictos entre los datos son determinados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La falta de información. ➤ La información errónea. ➤ Las diferentes opiniones acerca de lo que es importante. ➤ Las diferentes interpretaciones de los datos. ➤ Los diferentes procedimientos de evaluación. <p style="text-align: center;">INFORMACIÓN</p>		<p>Los conflictos de intereses son provocados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El carácter competitivo percibido o real. ➤ Los intereses sustantivos (contenidos). ➤ Los intereses de procedimiento. ➤ Los intereses psicológicos. <p style="text-align: center;">INTERESES</p>	
	<p>Los conflictos de valores son provocados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferentes criterios de evaluación de las ideas o el comportamiento. ➤ Metas valiosas intrínsecamente excluyentes. ➤ Diferentes modos de vida, de ideología y de religión. <p style="text-align: center;">VALORES</p>		
<p>Los conflictos de relaciones son provocados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Las emociones intensas. ➤ Las percepciones erróneas o los estereotipos. ➤ La comunicación mediocre o el error en la comunicación. ➤ El comportamiento negativo repetitivo. <p style="text-align: center;">RELACION</p>		<p>Los conflictos estructurales son provocados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Las pautas destructivas de comportamiento e interacción. ➤ La desigualdad del control, la propiedad o la distribución de recursos. ➤ La desigualdad del poder y la autoridad. ➤ Los factores geográficos, físicos o ambientales que estorban la cooperación. ➤ Las restricciones de tiempo. <p style="text-align: center;">ESTRUCTURAL</p>	

Cuadro recuperado de Alzate, R., (s/f). Teoría del Conflicto. Universidad Complutense de Madrid: Escuela Universitaria de Trabajo Social.

Anexo 2

Registro Anecdótico 1 (Conflicto y Comunicación)

Fecha: _____

Localidad: Izcalli Jardines Municipio: Ecatepec, Estado de México

Grado: Tercero Observador _____

Tipo de Conflicto:

Información	Intereses	Valores	Relación	Estructural
-------------	-----------	---------	----------	-------------

Nivel de Conflicto:

Intrapersonal	Interpersonal	Intrapersonal	Intragrupal
---------------	---------------	---------------	-------------

Aspectos a Observar: Descripción del Conflicto (qué pasó, dónde pasó, quiénes estuvieron involucrados, cómo lo abordaron y aspectos de la comunicación empleada relevantes).

Hora	Inscripción	Interpretación

Anexo 3

En el estudio de la comunicación no verbal, asociada a la conversación, podemos distinguir dos aspectos, uno referido a los movimientos y posturas del cuerpo y otro relacionado con la entonación de la voz, el ritmo y las inflexiones del discurso.

<p>Emblemas: son actos no verbales que tienen una traducción verbal específica, conocida por un grupo de comunicación.</p>	<p>Ilustradores: son actos no verbales íntimamente ligados al habla que sirven para ejemplificar un aspecto de la conversación.</p>	<p>Reguladores: son actos no verbales que codifican la interacción de los hablantes durante la comunicación.</p>	<p>Adaptadores: son actos no verbales que ponen de manifiesto emociones y sentimientos durante la interacción social, por medio de gestos involuntarios.</p>
<p>Comunicadores de estatus: gestos, actitudes y posturas asociados a la comunicación de las jerarquías sociales.</p>	<p>Comunicadores de actitudes: gestos, movimientos y posturas que revelan aspectos ideológicos, conductas y posiciones respecto de determinados problemas o situaciones.</p>	<p>Comunicadores de engaño: señales no verbales que delatan la intención de mentir.</p> <p>Conducta táctil: las formas de contacto físico entre las personas.</p>	<p>Expresiones faciales: el rostro como sistema múltiple de expresión de emociones y comunicación.</p>

Descripción de elementos de la conducta no verbal de Amador Bech (2008), basado en las categorías de Mark L. Knapp

Anexo 4

Entrevista Semiestructurada 1 (Conflicto y Comunicación)

Fecha: _____

Localidad: Izcalli Jardines Municipio: Ecatepec, Estado de México

Grado: Tercero Entrevistador _____

Aspectos a Indagar: Descripción del conflicto. Acciones llevadas a cabo durante el conflicto. Experiencia sentida. Porqué se eligió esa forma de responder. Alternativas existentes. Comunicación empleada (verbal y no verbal relevantes).

Persona entrevistada _____ Edad _____

Anexo 5

Registro Anecdótico 2 (Interacciones Cotidianas)

Fecha: _____

Localidad: Izcalli Jardines Municipio: Ecatepec, Estado de México

Grado: Tercero Observador _____

Aspectos a Observar: Interacción entre alumnos. Descripción de sucesos que favorecen o no la convivencia (qué pasó, dónde pasó, quiénes estuvieron involucrados). Descripción de situaciones en la comunidad escolar relevantes para la intervención.

Hora	Inscripción	Interpretación

Anexo 6

Entrevista Semiestructurada 2 (Interacciones Cotidianas)

Fecha: _____

Localidad: Izcalli Jardines Municipio: Ecatepec, Estado de México

Grado: Tercero Entrevistador _____

Aspectos a Indagar: Relación establecida al interior del subgrupo y con los demás subgrupos. Grado de satisfacción con la convivencia escolar. Factores de convivencia escolar que permiten la sana interacción y aquellos que no la permiten. Conflictos suscitados. Comunicación empleada.

Persona entrevistada _____ Edad _____

Anexo 7

Registro Anecdótico 3 (Construcción de Autonomía)

Fecha: _____

Localidad: Izcalli Jardines Municipio: Ecatepec, Estado de México

Grado: Tercero Observador _____

Aspectos a Observar: Acciones cotidianas en la comunidad escolar hacia los estudiantes que fortalecen o debilitan el ejercicio de su autonomía y por ende, la construcción de la libertad en sus personas.

Hora	Inscripción	Interpretación

“No sé si es importante...

Pero nunca es demasiado tarde para ser quienes queremos ser.

No hay límite en el tiempo, puedes empezar cuando quieras.

Puedes cambiar o seguir siendo el mismo.

No hay reglas para tal cosa.

Podemos aprovechar oportunidades o echar todo a perder.

Espero que hagas lo mejor.

Espero que veas cosas que te asombren.

Espero que sientas cosas que nunca sentiste antes.

Espero que conozcas a gente con un punto de vista diferente.

Espero que vivas una vida de la que estés orgulloso.

Y si te das cuenta de que no es así...

Espero que tengas el valor de empezar de cero”

Benjamin Button

“¡Gotcha!”

Bruce Wayne