



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO
SEDE REGIONAL: TULA DE ALLENDE**

**MAESTRÍA CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA
(MECPE)**

***TESIS: LA REPRODUCCIÓN SOCIAL EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS
DERRETIDAS, CONDESCENDIENTES EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DE
UNA ESCUELA VESPERTINA.***

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

EVANGELINA CUENCA ESCAMILLA

TUTORA

MTRA. XOCHITL ISELA QUIJANO FUENTES

TULA DE ALLENDE, HGO

ENERO DE 2019.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a los Docentes: Dr. Alejandro Moreno, Mtro. Alonso Valle Hernández, Mtra. Blanca Estela Franco Torres Coordinadora de la Maestría Campo Práctica Educativa por aportarme sus conocimientos a lo largo de este proceso profesional, de manera especial a la Maestra Xóchitl Isela Quijano Fuentes; quien fue asesor de tesis y que, con todo su bagaje cultural, me provocó e incluso reto a mirar la actividad educativa de forma integral.

Mi gratificación también a mis Hermanos Tomas, Iván, Rosalín, y Víctor, de apellidos Cuenca Escamilla, así como a mis padres Guillermina Escamilla Martínez, y Tomas Cuenca Ángeles, quien durante este proceso dejó este mundo más siempre me animo a continuar para lograr los objetivos, sueños, con coraje y determinación, sin duda valores que en mi sembraste como el esfuerzo y perseverancia.

Mi reconocimiento a mi amiga Juanita por acompañarme en este trabajo logrando así un equipo decidido y perseverante.

Expreso mi gratitud a todas aquellas personas de mi vida que me emitieron un “No” pues hoy me siento honrada y satisfecha por a ver vencido todo los obstaculos y transformar mi interior para ser cada día mejor ser humano, y mirar con comprensión...

DEDICATORIA

Dedico estas líneas primeramente a mi familia quienes en todo este proceso fueron mi principal motivación, pues a pesar de diversas situaciones que pase en el plano personal siempre me ofrecieron el apoyo incondicional para seguir con mi sueño de actualización. Así mismo también brindó este trabajo a mis alumnos pues es el resultado de diecisiete años de servicio a la educación por lo cual me es grato escribir estas líneas recordar a cada uno de ellos, con sus inquietudes, sus preguntas; acciones que me han llevado a la construcción de este documento. En tanto también me es grato decir que apremio a mis compañeros de los centros de trabajos en los que he laborado pues he aprendido de ellos; así como a los sujetos que estudié quienes fueron grandes maestros al conciliar con mis juicios.

Por otra parte, también le ofrezco este trabajo a mi asesora Xóchitl Quijano Fuentes pues fue una persona que cuestionó, me invitó a conocer una mirada distinta de la práctica y que al final aprendí que el equilibrio y organización son básicos para la vida y fundamentales en el proceso de aprendizaje continuo de la savia académica

Quiero también dedicarle unas palabras a la UPN como institución me albergó por dos años y me brindó las herramientas para poder entender la práctica educativa de forma creativa e innovadora, me contagió con ella; pues considero firmemente que el educador es un transformador de su acontecer diario, así que seguiré su lema **Educar para Transformar.**

Así también dispongo estas líneas a mis lectores al Dr. Elizabeth Téllez Jiménez, Mtro. Quintín López Martínez, Mtro. Nicolas Mixcóatl Pérez, Mtro. Hipólito Bartolo Marcos quien atinadamente me hicieron observaciones favorables para enriquecer este trabajo,

en una continua construcción de la temática, me retroalimentaron para poder interpretar a los sujetos de estudio. Pues de no ser por su mirada este sueño no sería posible pues el acompañamiento es básico para el logro de la formación docente.

Finalmente me reconozco como pieza fundamental para este resultado, pues he cumplido un sueño más en la vida, durante este proceso viví experiencias que me confortaron como persona y me renovaron, fueron duras de miedo e incertidumbre; más me ayudaron a fortalecer no sólo en lo profesional sino en lo personal, lo que me incita a seguir y mejorar constantemente bajo el compromiso de apoyar y ser la voz de los más vulnerables. Por lo que seguiré caminando con mis utopías pues “La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para que sirve la utopía? Para eso, sirve para avanzar.” (Galeano Cita a Birri, 2018, Parr 1)

INDÍCE

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ENTRE VEREDAS Y CAMINOS

- a) Caminante son tus Huellas: El Surgimiento de la Problemática
- b) La Entrada al Campo y las Voces de los Sujetos en el Camino que se Hizo al Andar
- c) Caminando al Encuentro con la Comunidad
- d) El Rappor. Entre el Teje y Maneje de la Organización: Mi Vecino ¡Te vigila!
- e) Las Huellas de la Fundación. Entre un Molcajete y una Tortilla con Sal
- f) Caminito Hacia a la Escuela. La Negociación y los Informantes Clave
- g) La Concreción de la Tesis. Sus Huellas y Caminos
Objetivo General
Objetivo Específicos
- h) El Análisis de los Datos: De la Desconstrucción a la Triangulación
- i) El Camino de la Escritura Verso a Verso

CAPÍTULO I

LOS SENTIDOS Y SIGNIFICADOS SOCIOCULTURALES EN EL CONTEXTO Y FUNDACIÓN DE LA ESCUELA VESPERTINA QUE REFIEREN A LA REPRODUCCIÓN SOCIAL Y VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ENTRE AGENTES EDUCATIVOS Y DE LA COMUNIDAD, PERO ¿QUIÉN AYUDA A LA COMUNIDAD?

1.1	La Ubicación del Municipio	37
1.2	Ubicación de la Escuela	38
1.3	La Desigualdad que Genera Violencia: ¡Cállate tú te bañas en el río!	39
1.3.1	La reproducción cultural en el afrontamiento de las desavenencias en el espacio escolar. ¿Para qué sirve la escuela?	40
1.3.2	El derretimiento de los valores y su reproducción social en el contexto comunitario y escolar	46
1.3.3.	El género en las pugnas entre los juegos recreativos en los medios de comunicación: ¡Quítate eres vieja!	48
1.3.4	Los juegos cotidianos que visibilizan en los medios de comunicación. ¡Yo juego al chapo!	49
1.3.5	La violencia contextual y reproducción en el espacio escolar	51
1.4	De la Cooperación Vecinal. Mediación y Gestión: Mi Vecino ¡Te Vigila!	56
1.4.1	Entre el liderazgo y obstinación, mediación en la resolución de conflictos.	58
1.5	Los Referentes Instituidos en el Surgimiento de la Escuela	63
1.5.1	Las negociaciones para la fundación de la escuela en un contexto institucionalizado.	64
1.5.2	La obtención de reconocimiento y prestigio garantía de solución: La placa oculta e inauguración del centro educativa.	68
1.5.3	El liderazgo moral del director en un ambiente institucionalizado.	71
1.6	La Resolución de Conflicto ante el Aumento de la Matrícula Escolar. El Nacimiento de un Nuevo Turno Escolar	76

CAPÍTULO II

LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL COLECTIVO DOCENTE DESDE LO INSTITUIDO A LO INSTITUYENTE EN UN AMBIENTE DERRETIDO Y CONDESCENDIENTE. ¡HACEMOS LO QUE PODEMOS!

2.1	Características del Centro Escolar	81
2.2	La Desigualdad y la Lucha por el Espacio Físico. ¡No es justo, no tenemos acceso a las Instalaciones!	82
2.2.1	La infraestructura sus símbolos instituidos y el derretimiento de códigos normativos: Entre pertinencia vs invasión.	85
2.3	Las Percepciones del Colectivo Docente. Estandarización vs Incertidumbre.	99
2.3.1	La gestión directiva en la mediación y solución de disputas: ¡Es difícil ya nadie quiere ser director!	99
2.4	La Posición Docente Ablandada y Condescendiente: La Demanda Humana vs Educación de Calidad	107
2.4.1.	El derretimiento de la posición docente. Los Profesores están “Casi llorando”.	116
2.5	La Cultura Condescendiente, Derretida del Estilo Institucional. ¡No los vamos acorralar! ¡Hacemos lo que podemos!	118
2.5.1	Las estrategias de solución de los conflictos del colectivo docente.	125
2.6	El Derretimiento de las Normas que le dan Forma Sólida a la Institución	127
2.6.1	Caso 1. Katy abraza a su compañera y la “ahorca”.	132
2.6.2	Las dinámicas comunicativas en la resolución de conflictos ante los medios impresos y las redes sociales.	137

CAPITULO III

EL PREVALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS AUTORITARIAS Y HOMOGÉNEAS EN LAS RELACIONES EN EL AULA ANTE LAS SOLUCIONES DE LOS CONFLICTOS, LATENTES DE CONVIVENCIA Y ACADÉMICOS ¡ESTO VA ESTALLAR “NO MAMES”

3.1	Las Relaciones Áulicas Homogéneas y Sancionaras. ¡El Trabajo Ordenado Favorece un Mayor Aprendizaje!	150
3.1.1	La atención socioafectiva en la disolución de las conflagraciones entre pares: Copia, Copia ¡El fantasma de Canterville!	163
3.2	Las Prácticas Docentes Homogéneas, Sancionadoras y Administrativas: ¡Si no pagan no hay examen!	171
3.2.1	El rol condescendiente en la resolución de conflictos. ¡De a huevos o nos deja jugar futbol o a la otra clase no trabajamos!	174
3.3	Las Prácticas Autoritarias a través de Contenido del Libro de Texto. ¡Puros Problemas de Matemáticas Todo el Día! ¡No! ¡Mames!	181
3.3.1	Las estrategias homogéneas en los libros de texto que cohabitan conductas disruptivas en el aula. ¡No soy ni de aquí ni de allá!	189

REFLEXIONES FINALES	193
BIBLIOGRÁFICAS	199
ANEXOS	210

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge durante un proceso de formación al cursar la Maestría Campo Práctica Educativa, que tiene como propósito: “formar profesionales en la educación de alto nivel, capaces de reflexionar analítica y propositivamente así también con habilidades para conjugar la investigación científica y la acción docente” (UPN, 2014); acto que fortaleció mis expectativas de actualización, así como el interés por comprender el objeto de estudio que se aborda en el presente texto, como es la resolución de conflictos en el espacio escolar; pues durante mi trayectoria educativa se presentan dichos fenómenos que originan el interés y curiosidad al estar latentes en las interacciones y relaciones humanas de convivencia entre agentes educativos como: docentes-padres de familia, docentes-alumnos, docentes-docentes, alumnos-alumnos.

Cabe señalar que también existe un interés personal de indagación de la temática a partir de una experiencia profesional que se suscitó en la escuela en la que actualmente laboro en Nivel Básico Primaria; en la que atendí un grupo de 6to. grado, donde se manifestaron algunas conductas de riesgo: como fue la venta de semillas de marihuana; que se comerciaron entre los estudiantes por la cantidad de \$ 10.00 pesos; estos granos se trasladaron a sus casas, de forma que algunos padres de familia al ver la siembra de macetas en sus hogares, se alertaron y exigieron que los educandos que subastan las pepitas fueran expulsados del salón y de la escuela, dando pauta a la búsqueda de solución a dicho conflicto en el que se optó por resolver de forma dialógica e informativa con los agentes educativos.

De esta manera, surgieron dudas y cuestionamientos, así como el interés por analizar este objeto de investigación, mismo que me permitió interpretar las dimensiones que caracterizan y constituyen la resolución de conflictos como un elemento de paz para la convivencia sana en la escuela primaria vespertina, pues los vínculos en las primeras etapas formativas de los niños y niñas en el contexto escolar acontecen en ámbitos próximos al entorno familiar y comunitario, y ya tienen experiencia de convivir los unos con otros, tomando ciertas particularidades al relacionarse con un mayor número de personas, interviniendo en el juego de tensiones cotidianas que se van resolviendo en

diversos escenarios; estas experiencias satisfactorias o insatisfactorias son las que van marcando su paso por la escuela.

Por lo expuesto en los párrafos anteriores, el presente estudio tiene como objetivo interpretar los sentidos y significados en las prácticas educativas en la resolución de los conflictos, que se detonan y acontecen en la Escuela Primaria “Héroes y Villanos” ubicada en la Colonia Cerrito Colorado, Av Lázaro Cárdenas No.4 en el municipio de Progreso de Obregón Hidalgo. Dicha meta va acompañada de finalidades específicas que son partes centrales del trabajo de investigación en el que se observa la solución de conflictos entre pares, docentes y padres de familia, docentes-docentes, así como las diferentes formas y estrategias que los agentes educativos plantean en las dinámicas de disolución de acuerdo a sus percepción y representaciones sobre dicha temática.

A partir de esta intención se planteó la pregunta de investigación que es: ¿Cuáles son los sentidos y significados en las prácticas educativas en la resolución de conflictos en la escuela vespertina “Héroes y Villanos”? Pregunta que va acompañada de algunas otras como: ¿Cuáles son los factores socioculturales que influyen en las prácticas violentas en la resolución de conflictos? ¿Cómo se configuran las prácticas educativas del colectivo docente en la resolución de los conflictos? ¿Qué papel juega la autoridad del docente en la resolución de conflictos entre pares en la escuela vespertina “Héroes y Villanos”?

Para dar respuesta a dichas preguntas y con la finalidad de profundizar la investigación, se optó por hacer un trabajo de corte: cualitativo-etnográfico pues este método me ayudó a tener herramientas para interpretar y explicar dicha problemática a través de la observación y entrevistas dentro de la Primaria Vespertina, que fue elegida por ser un espacio abierto a la observación, pues los medios de comunicación manifestaron los conflictos que ocurrían de forma frecuente en el sitio escolar. Y de los cuales se detallan en los capítulos de este documento.

Con base a lo anterior se organizó y construyó la tesis: **La reproducción social en las prácticas educativas derretidas, condescendientes en la resolución de conflictos de una escuela vespertina.** Ubicada en la Col. Cerrito Colorado, Av. Lázaro Cárdenas No 4, del Municipio de Progreso de Obregón Hidalgo. Esta tesis retoma como categoría social la resolución de conflictos en la cual se pretende advertir el proceso que

conlleve su solución, siendo la crisis una acción y un elemento para la paz en el contexto escolar.

El conflicto es abordado como parte de la vida y la existencia, como una acción natural, pero además como una necesidad de aprender a coexistir en el reconocimiento de sí mismo, del otro y de la complejidad¹ lo que implica interactuar en la diversidad entendiendo que “convivir significa vivir unos con otros con base a determinadas relaciones sociales y a unos códigos valorativos forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado” (Jares, 2001 Párr 1), bajo esta definición se interpreta a la convivencia como una pluralidad de interacciones sociales que pueden asertivamente resolver conflictos o en su defecto agravarlos.

Es evidente que las interacciones sociales originan de forma natural conflictos que desde la cultura de la paz y en este proceso investigativo se interpreta “como aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles) necesidad y/o valores en pugna” (Cascón, 2001, p.5), que generan malestar, enfado o molestia; estos sentimientos como tal no son malos, ya que permiten a los seres humanos autorregularse en la inseguridad, en la toma de decisiones y en el arreglo de dichos conflictos.

La resolución de conflictos permite desarrollar habilidades sociales y personales a sujetos que viven en ambientes de oposición o que son víctimas de las huellas de los pseudo-conflictos² como: la ansiedad, el aislamiento, las dificultades para relacionarse con otros y la poca posibilidad de sentir alegría. La forma en que se afronte puede llegar a beneficiar o desfavorecer la transformación personal o social.

Entendiendo que la solución de un conflicto es un proceso dinámico de toma de decisiones y ejercicio de acciones para dar una respuesta a una situación de cambio, dicha evolución propicia nuevos caminos para intervenir desde sus orígenes con la intención de dar respuesta y atender, la toma de decisiones y/o al conflicto “a diferencia de

¹ “Significa lo que este tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el efectivo mitológico) son inseparables y existe un carácter interdependiente, interactivo e Inter retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo y las partes entre ellas” (Morin, 2001, p. 37)

² Pseudoconflicto: “Aunque puede llegar a haber tono de pelea, sin embargo, lo que hay es un problema de definición, de mal entendido, que se refiere a problemas de comunicación” (Cascón, 2001, p. 17)

la mediación y gestión es un proceso de abordarlos hasta llegar a descubrir que los origina” (Cascón, 2016, p.26).

Esto subraya la importancia de la presente investigación al recuperar datos del proceso de solución y cambio en el pensamiento humano, el cual origina estados de conciencia, reflexión en ambientes críticos, derretidos y complejos; al establecer acuerdos y la finalidad que los tensiona o reúne, al sostener límites y reglas para desarrollar la tarea educativa en un contexto múltiple. Además de aportar datos de análisis destinados a modificar prácticas organizativas y áulicas improvisadas en acciones de prevención, que permitan atender los conflictos de forma no violenta y así propiciar cambios constitutivos en ambientes democráticos participativos, en una cultura de la paz, que genere una transformación social ética, dialógica y protagónica en el contexto escolar.

Con base a lo anterior la manera en que se organizó y construyó el trabajo para sustentar la tesis se hizo a través de tres capítulos que de forma general se describen en los siguientes párrafos: **Capítulo I. Los sentidos y significados socio-culturales en el contexto y fundación de la escuela vespertina que refieren a la reproducción social y violencia estructural en la resolución de conflictos entre agentes educativos y de la comunidad. Pero ¿Quién ayuda a la comunidad?**

El apartado da respuesta a la pregunta de Investigación ¿Cuáles son los factores socio-culturales que influyen en las prácticas violentas en la resolución de conflictos entre agentes educativos y comunidad? Este capítulo describe, analiza e interpreta los sentidos y significados socioculturales que influyen en la resolución de conflictos en el contexto actual e histórico que rodea el centro educativo “Héroes y Villanos” donde pertenecen los actores de esta investigación y los significados que relacionan directa o indirectamente el trabajo educativo y de convivencia cotidiana dentro del aula y escuela.

A partir de marcos conductuales³, que son producto de una violencia estructural y reproducción social que advierte para los miembros de la comunidad un problema de índole económico e inseguridad a la falta de empleos, impactando en el entorno escolar,

³ Sobre los marcos de conducta nos referimos “al pensamiento, a las creencias a los valores, a las opiniones y a las emociones de aquellos que están en conflicto ya que la solución necesita este marco si quiere que sea efectiva”. (Viñas, 2004, p. 18)

que se manifiesta en la expresión de comportamientos y actitudes en la obtención de bienes materiales a través de acciones violentas como: robo a mano armada a casas habitacionales, comercios, y escuela, que son referentes en la resolución de conflictos entre agentes educativos y comunitarios; influyendo en la toma de decisiones de las desavenencias al interior del centro educativo investigado.

Pues mirar a la escuela desde afuera implica comprender lo imprescindible y lo común; como una experiencia de construcción activa con otras identidades, códigos culturales⁴ y sociales que simbolizan el desarrollo de solución de un conflicto en el que se reconoce un actuar individual, pero también como sujeto en sociedad, pues todo lo que se vive afuera de los centros escolares impacta adentro aportándonos información del origen y su posible evolución y solución de dicho fenómeno en el interior de la escuela.

El Capítulo II.- Las prácticas educativas del colectivo docente de la escuela primaria “Héroes y Villanos” desde lo instituido a lo instituyente en la resolución de conflictos en un ambiente derretido y ablandado. ¡Hacemos lo que podemos! Este sínodo, sin lugar a dudas, es eje vertebral de este trabajo en el que se presentan hallazgos significativos de las divergencias que se detonan al interior del espacio escolar, así como la solución que expresan los mismos actores al simbolizar sus contradicciones en su actuar, en lo que piensan, además de afrontar la complejidad del día a día, ante las diversas interacciones entre agentes educativos manifestando en su intervención lo que se hace y deja de hacer, sus logros, las preocupaciones en las que se profundiza el estilo institucional del plantel educativo para dar respuesta a la pregunta de investigación desde lo instituido a lo instituyente ¿Cómo se configuran las prácticas educativas del colectivo docente en la resolución de conflictos? ¡Hacemos lo que podemos!

Comprendiendo que la escuela es un ámbito diverso de encuentro entre maestros, alumnos, familias, vecinos, autoridades; y que cada uno de estos actores posee conocimientos, emociones, actitudes, en las que confluyen visiones éticas filosóficas,

⁴ La cultura está constituida por el “conjunto de los saberes, saber hacer reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos, que se transmiten de generación en generación, se reproducen en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad sociológica y social. No hay sociedad humana, arcaica o moderna que no tenga cultura, pero cada cultura es singular. Así siempre hay la cultura dentro de las culturas, pero la cultura no existe sino a través de las culturas” (Morín, 2001, p. 54)

políticas que originan un entramado de relaciones colectivas constituidas y fundadas en la representación de sentidos y significados que se instalan en el funcionamiento del espacio escolar y que al convivir marcan un contexto heterogéneo que los tensiona al no compartir las mismas perspectivas, instituyendo ambientes adversos que parten de los vínculos sociales con la macro y micro-cultura en el entorno escolar, familiar o individual.

Por lo que se sitúa a los sujetos de estudio, se explica aspectos personales y su trayectoria profesional, así como las estrategias que llevan a cabo el colectivo docente en la intervención de dichas oposiciones en la jornada escolar; de igual manera las prácticas disciplinarias y el afrontamiento de las diversas confrontaciones que se detonan y resuelven como el conflicto económico de las cuotas-escolares entre turno vespertino y matutino que va gestando bajas expectativas y malestares en la plantilla docente; al tener necesidades humanas laborales y la demanda del logro educativo, en la que estos sujetos aplican tácticas para dar solución a los conflictos visibles en un ambiente derretido y condescendiente, que finca la resolución en marcos legales burocráticos, administrativos generando la desinstitucionalización de la primaria vespertina.

En el Capítulo III.- **El prevalecimiento de las prácticas autoritarias y homogéneas en las relaciones en el aula ante las soluciones de los conflictos latentes de convivencia y académicos ¿esto va estallar! “no mames”**.

Finalmente, en esta sección se aborda la relación educativa en el proceso de construcción de la autoridad ante los conflictos latentes en el espacio áulico para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Cómo se configura la autoridad del docente en la resolución de los conflictos?

La relación del enseñante con el grupo influirá de acuerdo al tipo de estilo y el vínculo que se establezca en la clase a través de las estrategias que favorezcan la resolución de conflictos en un ambiente pacífico, por lo que los hallazgos que se aportan, dan cuenta de la rutina escolar: prácticas disciplinares, trabajo docente y la relación con los actores educativos en la solución de conflictos, clima áulico de forma específica dentro de 4to. grado grupo “A” donde se exteriorizan conflictos latentes relacionales de convivencia y académicos que recuperan las interacciones en el salón; para estos efectos, se registra la acción discursiva y conductas de los sujetos que permitió comprender y analizar la construcción de la autoridad educativa en la disolución de

inconvenientes económicos, mismos que influyen en el desarrollo del aprendizaje infantil y de convivencia para la toma de decisiones por las desavenencias al establecer rutinas de intervención en modelos sancionadores del proceso cognitivo de aprendizaje.

Además, se identificó con amplitud que no sólo corresponde a los alumnos y su déficit personal la solución, sino la participación de los diversos agentes educativos, las relaciones y acuerdos al interior de la comunidad escolar de la Escuela Primaria “Héroes y Villanos” turno vespertino, para el logro educativo y de convivencia. El análisis cualitativo e interpretativo de las interacciones entre agentes educativos, por momentos limitó la profundidad del estudio avanzando en las nociones de espacio y en conceptos de disolución de las complejidades.

Estos capítulos, constituyen el resultado de un proceso de investigación, el cual se efectuó como todo caminante, paso a paso, en un ir y venir en la revisión y construcción del proceso metodológico, desde el proyecto de investigación a la concreción de la tesis que se clarificó al principio, en un corte cualitativo del cual se da cuenta en el siguiente apartado metodológico.

LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN ENTRE VEREDAS Y CAMINOS.

El hombre, por naturaleza, en su andamiaje tiene como cualidad esencial la inclinación por averiguar, indagar, buscar, comprender y explicar el mundo que le rodea; por ello, la ciencia no puede limitarse. La metodología con la que se aborda este objeto de estudio, se sitúa en un proceso reflexivo y problematizado de corte hermenéutico interpretativo “el cual se define como la conjunción de ciertas técnicas de recolección, modelos analíticos normalmente inductivos y teorías que privilegian el significado de los actores que otorgan a su experiencia” (Tarrés, 2008, p.17). Este enfoque, permite escuchar las percepciones de los actores y mirar lo que acontece en la cotidianidad al identificar los sentidos y significados a través de la consulta de diversas fuentes con las que se explica y comprende dicho fenómeno, pues la resolución de un conflicto involucra una desconstrucción de relatos con la intención de entender el origen y su solución, por lo que es necesario estar abierto a una verdad no dada si no a múltiples interpretaciones.

Al abordar el objeto de estudio, la solución de conflagraciones en la cotidianidad escolar, admitió interactuar en los diversos escenarios pues entendemos que el corte cualitativo etnográfico “es una pintura del modo de vida de un grupo humano interactuante y el etnógrafo lo mismo que un artista, opera con gran cantidad para captar tanto las características generales como las esenciales del lugar estudiado” (Woods, 1993, p. 162), de forma que se amplió y reflexionó los procesos de búsqueda de nuevos significados de la cultura escolar, marcos conductuales y las dinámicas de solución de los conflictos en los distintos escenarios.

a).- Caminante son tus Huellas: El Surgimiento de la Problemática

Como todo camino investigativo, tiene huellas, y éstas surgen al cursar el primer semestre de la Maestría Campo Práctica Educativa por lo que, revisé y elaboré un estado del arte que me ayudó a comprender la temática para ir construyendo la pregunta de investigación que planteó: ¿Cómo se configura las prácticas educativas en la resolución de conflictos en la escuela primaria vespertina “Héroes y Villanos”? Una vez elegido, se buscó fuera objetivo, pues como tal, en la memoria personal del sujeto investigador, confluyen diversos paradigmas con los que interpreta y comprende los sentidos

educativos, en tanto se trabajó con la implicación⁵ del investigador el cual “tiene cierta relación con el objeto de estudio” (Ardoino, 1927 p. 5).

Así también, fui reconociendo y aclarando con la revisión de diversos autores y con el bagaje que me proporciono la línea histórico social al elaborar mi autobiografía en la que descubrí el tema, con ello, recuperaré aspectos de la formación docente inicial que tuvo lugar en conceptos del Normalismo Rural en la Escuela “Luis Villarreal”, El Mexe, Hidalgo., donde se obtuvo el grado de Licenciada en Educación Especial (Área Problemas de Aprendizaje) y que, al intégrame como profesora especialista, desarrollé proyectos de apoyo al aprendizaje infantil y afronté diversos conflictos académicos y de convivencia entre los diversos agentes educativos, pues el papel del educador especial, es la última instancia pedagógico de solución para el logro formativo e integración de los estudiantes con necesidades educativas; en tanto, se atendieron curricularmente a través de las adecuaciones, más, los ambientes de tensión y disputa, quedaron manifiestos en nociones del tema sin profundizar, por lo tanto, surgió el interés por dar respuesta a dicho planteamiento.

Cabe señalar que también existe un interés personal de indagación de la temática, pues a partir de una experiencia profesional suscitada en la escuela en la que actualmente laboro, atendí el grupo de 6to. grado que manifestaron algunas conductas de riesgo entre los estudiantes tales como la venta de semillas de marihuana que se comerciaban entre los chicos por la cantidad de \$10.00 pesos. Estos granos se trasladaban a sus casas, de forma que algunos padres de familia, al ver la siembra en las macetas de sus hogares, se alertaron pidiendo que los educandos que subastaban las pepitas fueran expulsados del salón y escuela, dando pauta a la búsqueda de solución a dicho conflicto en el que se optó por resolver de forma dialógica e informativa con los agentes educativos. Esta experiencia marca el eje orientador para dar respuesta pedagógica a dicho planteamiento.

⁵ La implicación es inconsciente y se padece. Yo no soy el que domina, no puedo controlarla. En cambio, el compromiso es voluntario. (...) Es decir, la representación de que no podemos hacer nada, sino el reconocimiento de lo que no somos sin límites y sin determinaciones y de que, justamente la posibilidad de comenzar a estar menos alienados, es el conocimiento y el reconocimiento de los que nos determina” (Ardoino, 1927, p.7)

Por lo que como todo caminante, el proceso investigativo se construía al andar, definiendo el espacio donde se realizaría la investigación que se delimita y establece realizar en la Escuela Primaria Vespertina “Héroes y Villanos” en la comunidad de Progreso de Obregón Hidalgo; ya que mi domicilio se encuentra cerca de esta institución y el turno vespertino era compatible con mi horario laboral, pero el motivo más fuerte eran los continuos rumores y comentarios de vecinos y sociedad en general a través de periódicos locales de diversos conflictos educativos en este espacio escolar, definiendo de esta forma la unidad de estudio dado que “los problemas esenciales nunca son fragmentarios y los problemas particulares no pueden plantearse correctamente si no desde su contexto” (Morín, 2002, p.13), al comprender y delimitar por consiguiente el espacio micro-social, del cual surge la necesidad de investigar el origen y porqué suceden estos conflictos; así como su solución.

b).- La Entrada al Campo y las Voces de los Sujetos en el Camino que se Hizo al Andar

La entrada al campo no fue fácil, se tuvo que ir gestionando el espacio y explicar lo más claro posible el objetivo de la estancia en la primaria vespertina al recordar constantemente y crear un ambiente de confianza y empatía con los actores educativos y comunitarios, lo más difícil fue hacer de lo familiar algo extraño con la finalidad de no dejarse llevar por prejuicios sino interpretar las subjetividades, acciones, creencias, discursos, saberes y emociones de los sujetos en la resolución de conflictos.

En consecuencia la obtención de datos se realizó a través de la técnica de la observación participante⁶, así como entrevistas etnográfica y la revisión de una base documental, personal⁷ que se construyó en un período de tres meses continuos en un horario de 14:00 a 18:00 horas de la tarde, durante la jornada escolar, también se

⁶ “La observación participante “es un estudio al aire libre en el que el observador trabaja de tiempo completo fascinante o aburrido (...) con algunos conocimientos previos, y una base lingüística que le permita interpretar lo que los informantes brindan” (Loureau, 1989, p. 38)

⁷ “La técnica de la historia personal es particularmente apropiada para descubrir confusiones, ambigüedades y contradicciones que están en juego en las experiencias cotidianas” (Plumer, Ken, 1989, p. 77)

considera histórica⁸, porque se recuperan datos que dan cuenta de cómo la institución ha resuelto conflictos a lo largo de su trayectoria institucional, que se estableció a partir de la exploración del campo y el encuentro con los informantes en la zona perimetral, organizacional y áulica al establecer para su estudio los diversos escenarios con la intención de: mirar, escuchar e indagar el origen o causas de los conflictos, así como las relaciones de convivencia entre sus actores educativos, director y familias, de tal manera que se reconociera un panorama amplio y definido de los diferentes elementos que intervienen e influyen en el trabajo docente dentro del aula y las interacciones entre agentes educativos.

Además, se prepararon guías de entrevista semiestructurada como referencia para entablar un diálogo con los actores, donde ellos fueron los protagonistas al narrar sucesos, creencias y sentidos ante el origen y fundación de la escuela; es por ello que estaban encaminadas a conocer las percepciones de los sujetos de investigación sobre el tema a tratar. Esta información sirvió para triangular con las observaciones y contrastar con la teoría que comprende dicho objeto de estudio.

Fue fundamental el apoyo y experiencia de la asesora Xóchitl Quijano Fuentes, quien sugirió hacer el rodeo de la zona perimetral de la escuela para percibir lo que sucede fuera, así como su impacto en el contexto escolar. Como observador participante, se tomó la decisión de organizar las visitas comenzando con la recolección de datos en torno al centro educativo. Ello, permitió reconocer factores socioculturales que influyen en el origen y en los marcos conductuales para la resolución de conflictos al interior del centro escolar al considerar que el encuentro con la cultura⁹, implica una búsqueda de sentidos y significados que se impregnan en la comunidad tanto como en la escena escolar, determinando en gran medida para la toma de decisiones sobre las prácticas pedagógicas en el salón de clase.

⁸ Para poder acercarnos al pasado necesitamos prestar atención a las recomendaciones de los fundadores de la historia social (...) Si los estudios etnográficos actuales logran documentar esa heterogeneidad, contribuirán a la consolidación de una historia social de las prácticas culturales de la escuela (Rockwell, 2002, p. 231)

⁹ “El hombre es un animal inserto en tramas de significaciones que el mismo ha tejido, considero que la cultura es una unidumbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto no una ciencia experimental en la búsqueda de leyes, sino una ciencia interpretativa” (Geertz, 1992 p. 101)

c) Caminando al Encuentro con la Comunidad.

Al recorrer la zona perimetral y observar los escenarios, los miembros de la comunidad y vecinos del lugar notaron mi presencia, me saludaron y con la idea de saber ¿Quién era? o ¿Qué era lo que buscaba? me miraron con extrañeza al invadir su espacio comunitario. En consecuencia, decidí moverme por las principales avenidas que limitan la zona perimetral de la escuela, esto me permitió captar la propaganda del lugar en los comercios e identificar lonas con la leyenda: “Mi vecino ¡te vigila!”; En efecto, la investigación me llevó a buscar a los informantes que debían aportarme elementos para indagar sobre dicho hecho; a través de aplicar la bola de nieve que “es la técnica que consiste en comenzar con un pequeño número de personas ganar confianza y a continuación nos presenta a más” (Taylor & Bogdan, 1992, p. 41) .

En este caso, se estableció una plática informal con el dueño de la tienda *Chicken*. Este comercio se encuentra frente al centro escolar, se visitó a la 1:00 horas de la tarde, cuando los alumnos del turno matutino abandonan el edificio escolar. En este horario, el lugar está saturado de clientes; por ello, se permaneció hasta que se despidió el último consumidor, para dejar que el dueño del lugar despachará a todos sus compradores, mostrando una actitud de paciencia y tolerancia, acción que ayudó a emprender una conversación estrecha y de confianza con el tendero, quién proporcionó referencias convirtiéndose en un informador clave¹⁰ con el que mantuve pláticas informales durante los tres meses de indagación sobre todo que se priorizó la obtención de datos, se accedió a establecer el *rappor* de forma paulatina al brindar referencias sobre los domicilios de los informantes que consintieron identificar y observar a los sujetos de la investigación en el espacio de la zona perimetral que rodea la escuela.

d) El Rappor. Entre el Teje y Maneje de la Organización: Mi Vecino ¡Te vigila!

Dando paso a la realización de entrevistas que “son encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, estos acercamientos están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los sujetos de estudio, respecto de sus vidas

¹⁰ “Los informantes claves apadrinan al investigador y son fuentes primarias de información” (Taylor, 1992, p. 61)

experiencias o situaciones” (Taylor, & Bogdan, 1002, p. 101). Por tanto, se realizó la visita a la casa del Señor Magón, líder vecinal del programa: Mi vecino ¡Te vigila!, Ubicado en la avenida artículo 123, calle que se identifica por tener en cada poste un adorno y los troncos de los árboles pintados de tal manera que simulan los colores de la piel de un animal. El encuentro con el informante se suscitó en un día lluvioso. Llegué al domicilio indicado a las 5:00 horas de la tarde. El vecino me recibió. Lo saludé. De inmediato, me ofreció entrar en su casa para poder realizar de forma cómoda la entrevista, todas las impresiones que el testigo me proporcionó, se desarrollaron en una actitud de colaboración y entusiasmo al ser escuchado. La información que aporta el sujeto se desarrolla de manera más profunda en el capítulo I, en donde se da cuenta de esta categoría que surge de las observaciones y entrevistas.

e) Las Huellas de la Fundación. Entre un Molcajete y una Tortilla con Sal.

Se visitó a los vecinos Señor Bolívar y Señora Juana, su domicilio se encuentra ubicado en la parte oeste del Municipio de Progreso de Obregón, cerca del toril o mejor conocido como campo deportivo, ya que es un lugar donde se encuentran diversas áreas de esparcimiento. La casa de los informantes está construida de paredes de lodo, impregnada de imágenes religiosas, sus muebles son hechos de palo de mezquite, en el centro de su mesa se ubica un molcajete con una salsa de chiles secos, una olla de frijoles y tortillas hechas a mano, tradición que recuperan y mantienen viva los hijos del Señor Crescencio Pérez Pacheco quien fue pionero en la gestión de la construcción de la Escuela Primaria “Héroes y Villanos”. Con la visita a estas personas, se realizó la reconstrucción histórica a partir de la revisión de documentos y fotos alusivas a la fundación del centro educativo, en un clima de confianza donde fue posible la amplitud de datos. En el transcurso de la entrevista, se desarrollan las interrogantes para obtener información legendaria, que se compartió disfrutando una tortilla con sal, al escuchar con atención a los sujetos sobre este tratado.

De la misma manera, para contemplar dos expectativas de la fundación de la escuela, se entrevistó a la Profesora Linda jubilada que accedió a proporcionarnos información con previa cita en su domicilio particular. El día acordado para la reunión de trabajo, nuestra informante regaba el pasto de su morada, me comentó: <el agua en el

municipio es escasa>, en ese momento, caía insuficiente; así que la maestra sugirió hacer las dos cosas a la vez. Me dijo: <me entrevistas, y yo vigilo mi cubeta>, por lo que me brindó confianza, participé al asistir y llenar el recipiente de agua; como pasaba el tiempo, el *rapport* se estableció y luego, la docente me hizo pasar al interior de su casa, nos sentamos en la sala, ella se peinó, se acomodó su cabello y buscó algunos papeles de su librero, un poco rápido, se aproximó, y me dijo: <Todos estos documentos te pueden servir, los escribió mi suegro el profesor Filogonio, quien fue director durante la fundación de la escuela>. Ésta, es la información más importante para la reconstrucción socio-histórica del centro escolar.

Con las entrevistas “se procuró que fueran flexibles y dinámicas, lo que llevó tiempo en su aplicación” (Taylor, & Bogdan, 1992, p. 101), con especial cuidado en la redacción, para generar preguntas abiertas en diversos escenarios, creando en los informantes la confianza y comodidad, para obtención de datos en el espacio comunitario y escolar.

f) Caminito Hacia a la Escuela. La Negociación y los Informantes Clave.

El acercamiento a la escuela se realizó el día 6 de octubre de 2015, el cual tuvo lugar al visitar la supervisión escolar, ubicada sobre la Avenida Lázaro Cárdenas No. 4. Posteriormente se realizó una segunda visita el día 10 de octubre de 2015, en la que se entregó el oficio y se fijó una conversación con el portero para obtener autorización de ingreso al centro educativo que “consiste en establecer el permiso en forma de convencimiento, en el que el investigador se muestre en una actitud vaga e imprecisa, no como una persona amenazante y con intención de dañar” (Taylor Bogdan, 1992 p.42). En virtud de ganar la confianza de los participantes, se crearon vínculos sólidos con acceso a la información en la escuela.

Además de realizar 18 observaciones y 14 entrevistas (**Anexo A**). También se efectuó la indagación de documentos personales e históricos lo que ayudó a interpretar los sucesos simbólicos mediante seis observaciones muestra, conservando el *rapport* con el director Lerdo durante todo el proceso de investigación, quien aportó datos de la dinámica organizacional al ser identificado por los padres de familia como una figura que puede darle solución a los conflictos escolares, pues “a veces particularmente en el

contexto de una observación participante, la gente selecciona a si misma a otros para ser entrevistados” (Hammersley & Atkinson, 1994, p.150), como fue el caso del director Lerdo quien aceptó participar.

Esta entrevista¹¹ fue realizada fuera de la escuela de forma confidencial “lo que implica que nadie más escuchara nunca lo que el informante a dicho de modo que se le pueda atribuir o divulgar información y expresar opiniones que no aportarían estando frente a otras personas entrevistadas” (Hammersley & Atkinson, 1994, p.150). El encuentro se efectuó fuera del centro escolar al evitar que el colectivo docente y padres de familia escucharan algún comentario, concretándose el 28 de diciembre de 2015, en la biblioteca de la comunidad. El gestor llegó en su bicicleta, vestía pantalón de mezclilla, se pasó al establecimiento y le entrevisté, le comenté que se usaría el relato para la investigación necesaria para la producción de una tesis de grado, cambiando su nombre, mostrándose accesible a proporcionar testimonio sobre la organización escolar en cuanto al objeto indagado: la resolución de conflictos.

En esta dinámica organizacional, se presentó el conflicto escolar de las cuotas escolares donde los actores educativos se mostraron en un ambiente de tensión. Las circunstancias me llevaron a colaborar y apoyar en las actividades educativas emprendidas en la calle de forma participativa, de silencio y escucha, lo que posibilitó ganar la confianza de los sujetos de estudio e ir estableciendo el *rapport*, pues “a los informantes hostiles hay que darles la oportunidad de cambiar de idea (...) los bandos en lucha pueden disputárselo como aliado y a cambio se dé la información” (Taylor & Bogdan, 1992 p. 68). Con ello se logró ganar la confianza de los actores educativos, al admitir escuchar y observar las acciones emprendidas en la resolución de dicho conflicto.

También se realizaron observaciones al interior de todas las aulas (seis grupos) eligiendo tres grupos (1ro. “A”, 4to., “A” y 5to., “A”), donde se observaron marcos conductuales y dinámicas comunicativas en la resolución de conflictos, para centrar la investigación en el aula de 4to, grado “A” “pues los investigadores cualitativos definen típicamente su muestra sobre una base de evolución a medida que el estudio progresa”

¹¹ “Las entrevistas en la investigación etnográfica abarcan una serie de conversaciones espontaneas e informales en lugares que han sido utilizadas para otros propósitos para encuentros trazados formalmente en lugares determinados alejados de lo posible de la escuela” (Hammersley & Paul, 1994, p. 156)

(Taylor & Bogdan, 1992, p. 34) en donde se distinguió la resolución de conflictos y los tipos de autoridades en las aulas, en las cuales se presentaron algunos obstáculos. En primera instancia, la docente de 1er. grado no aceptó ser observada, hasta que se logró ganar su confianza al participar e integrarme en actividades lúdicas en la calle durante las el conflicto de las cuotas escolares (dificultad que se describe ampliamente en el capítulo II), lo que generó un mayor acercamiento, conversación y comunicación con el colectivo docente admitiendo la entrada a los espacios áulicos.

Estas observaciones en las aulas consintieron tomar decisiones y enfocar la investigación en la resolución de los conflictos en el grupo de 4to., grado “A”, donde se enfocó el estudio de las relaciones en la construcción de la autoridad en la resolución de conflictos al considerar las diferentes pautas de integración, para vincular cambios y potenciación del aprendizaje en ambientes de tensión.

Los datos fueron compilados en el diario de campo, e investigador (**Anexo B**), donde se utilizó un cuadro de registró con los siguientes apuntes: la hora, la descripción de las visitas y primeras regularidades de los hechos observados recurriendo a una descripción densa¹², cuidando las expresiones lingüísticas: mensajes verbales y no expresados en los diferentes escenarios en los que se suscitó la resolución de los conflictos, que llevaron su grado de dificultad, tiempo al escribir minuciosamente a detalle los hechos, así como, cuidar el orden mental para mantener los sucesos con rigurosidad y vigilancia epistemológica en los diferentes escenarios donde se llevó a cabo la investigación como lo sostiene Taylor & Bogdan (1992):

El cuaderno o bitácora permite llevar el registro de los informantes. Cuidando la estructura mental del observador en lo que se constituya como un dato incluyendo descripciones de personas y acontecimientos y acciones, sentimiento e intuiciones o hipótesis (Taylor & Bogdan, 1992, p. 73)

¹² “El etnógrafo “inscribe” discursos sociales, los pone por escrito, los redacta. Al hacerlo se aparta del hecho pasajero que resulta cuando se da y pasa a una relación de ese hecho que existe sólo en el momento en que se da y pasa de una relación de ese hecho que existe en las inscripciones y que puede volver a ser consultada” (Geertz, 1992, p. 31)

Otro instrumento de registro que se utilizó fue el diario del investigador¹³, **(Anexo C)** en el cual se escribieron las prácticas informales, impresiones, conjeturas, subjetividades, cuestionamientos, momentos de quiebres, y nuevos planteamientos en cuanto al proceso de investigación, en el clima institucional-social que condujo la resolución de conflictos.

g) La Concreción de la Tesis. Sus Huellas y Caminos.

El camino y el proceso de investigación nos conduce a una actitud reflexiva, sistemática y elástica, donde el objeto de investigación se moldea y modifica hasta lograr su concreción. La organización lleva tiempo y escucha sobre las voces de los sujetos que, en conjunto con el bagaje teórico, me proporcionó elementos para reconstruir la pregunta de investigación.

Para indagar con certeza, modifiqué la pregunta de investigación ¿Cuáles son los sentidos y significados en las prácticas escolares en la resolución de conflictos en la escuela vespertina “Héroes y Villanos”? Ahora se delimitó el tema de análisis con el cuestionamiento ¿Cuáles son los factores socio-culturales que influyen en las prácticas violentas en la resolución de conflictos, entre agentes educativos y comunidad de la escuela vespertina “Héroes y Villanos”?

Como la escuela se compone de un sistema organizacional complejo, en interacciones conflictuales en las que confluyen una diversidad cultural, de esta manera la micropolítica es un vehículo para identificar los procesos constitutivos e interactivos de oposición en el interior del espacio de forma que la investigación transitó al observar los sentidos de la conformación de lo instituido¹⁴ a lo instituyente¹⁵ generando otra hipotética posibilidad de mirar y analizar ¿Cómo se configuran las prácticas educativas del colectivo docente en la resolución de conflictos en la escuela primaria vespertina “Héroes y Villanos”? Finalmente, al considerar el escenario en el cual se busca develar la relación

¹³ “El diario retrospectivo que permite hacer un análisis retomando las acciones objetivas, subjetivas identificando elementos esenciales, que se clasifican en reacciones subjetivas” (Loureau, 1989, p. 35-54).

¹⁴ “Que se define como el sostenimiento de la vida social y andarivel por lo que transcurre el crecimiento de las normas; y la posibilidad de concesión” (Fernández L., 1994, p. 17)

¹⁵ “Se define como aquellos significados que cuestionan lo instituido y proponen un cambio por lo menos incitan a pensar que lo que pertenece al orden natural no puede ser el único orden posible” (Fernández L., 1994, p. 17)

en el aula en la solución de disyuntivas al especificar la interrogante: ¿Cómo se configura la autoridad del docente en la resolución de conflictos en la escuela vespertina “Héroes y Villanos”?

Para ello fue necesario formular unos objetivos generales y específicos para comprender el objeto de estudio que a continuación se enuncian:

Objetivo General:

- Profundizar e interpretar cómo se configuran las prácticas educativas en la resolución de conflictos en la Escuela Primaria “Héroes y Villanos” Turno Vespertino.

Objetivos Específicos.

- Analizar e interpretar los referentes socio-culturales en la configuración de las prácticas escolares de los docentes, padres de familia y agentes de la comunidad en la resolución de conflictos en la escuela primaria “Héroes y Villanos, turno vespertino.
- Describir, explicar y analizar lo instituido e instituyente en las prácticas escolares para la resolución de conflictos en la escuela primaria “Héroes y Villanos” turno vespertino.
- Describir, analizar e interpretar la configuración de la autoridad en la práctica docente para la resolución de conflictos en el aula.

También se consideraron algunos supuestos planteados durante la investigación para la resolución de conflictos que se vincularon, confirmaron y descartaron entre ellos:

- Los agentes educativos desconocen el contexto en el que se desarrollan los conflictos. Lo que puede obstaculizar la resolución del conflicto.
- Lo instituido se expresa en términos de reglas-normas para respetar.
- Los diferentes agentes educativos comparten para el logro del funcionamiento de la escuela y la mejora de la convivencia institucional.
- El docente corre el riesgo de ejercer un control autoritario en el turno vespertino por razones culturales sociales y laborales.

- La institución adolece de una cultura de la paz y ambientes democráticos reflexivos ante la acción mediática y el surgimiento de nuevos valores de convivencia en la escuela y en el hogar.

El planteamiento final de la tesis quedó como: ***LA REPRODUCCIÓN SOCIAL EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DERRETIDAS CONDESCENDIENTES EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN UNA ESCUELA VESPERTINA***. Ésta, se aborda desde un enfoque etnográfico e interpretativo, mientras que el escenario y las personas se observan desde un enfoque cualitativo; si estudiamos a las personas, llegamos a conocerlos y a experimentar lo que “ellas sienten, sus luchas cotidianas en la sociedad, aprendemos sobre sus conceptos tales como la belleza, el dolor, la fe, el sufrimiento, la frustración y el amor” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 59).

Este proceso analítico de comprensión¹⁶ de las prácticas docentes en la resolución de conflictos, implicó la interpretación de sus formas simbólicas que ayudó a construir una relación de autocomprensión en la reconducción de la propia subjetividad; derrumbando creencias conducentes al entender la acción pedagógica y sociológica en el contexto escolar a partir de identificar los sentidos y significados de los sujetos en el discurso para la reinterpretación de dichos-hechos en la conformación de una nueva teoría multidisciplinar. Con diversos factores como las necesidades humanas que impactan en los marcos conductuales y contextuales, y la forma de afrontarlos, dependerán de las relaciones presentes en el ambiente organizativo y en el aula, todo esto, desde una aportación interpretativa la cual no es una verdad absoluta, sino una contribución general de las implicaciones en la resolución de conflictos, en los diversos escenarios en la zona perimetral, organizacional y áulica.

Al observar el espacio escolar como una unidad, tuve cuidado en la explicación de acciones simbólicas, imaginarios, creencias, hasta el análisis detallado como ese “proceso situado en contextos sociohistóricos definidos, donde los individuos emplean diversos tipos de recursos, reglas y convenciones para poder comprender y apropiarse de formas simbólicas” (Thompson, 1998, p. 442). Considerando los sentidos y

¹⁶ “Es un proceso de empatía de identificación y de proyección siempre intersubjetiva de apertura simpatía y generosidad humana” (Morín, 1999, p. 90)

significados de los docentes, instituidos en la cultura escolar e histórica para la resolución de conflictos que tensionan la escuela entre climas de convivencia de homogeneidad y heterogeneidad, en un ambiente estandarizado e incertidumbre, entre la libertad y la obligatoriedad, la totalidad y la individualidad, así como una demanda humana y una académica; con base a una autoridad *recortada* por la misma institución, ante una diversidad cultural y un sociedad desidealizada¹⁷ producto del cambio; de este modo, la comprensión en la resolución de conflictos, me llevó a valorar procesos de confrontación y teorización consciente, frente los retos de una sociedad compleja que en tiempos de transformación nos exige reflexividad que:

Los individuos son sujetos de una cultura de un sistema social; respetan determinadas normas y transgreden otras; se desempeñan en ciertas áreas de actividad y estas acciones (...) las desarrollaran de acuerdo a su decisión. (Guber, 2004, p. 86).

Este proceso de toma de decisiones y explicaciones, se construyeron en un proceso dialéctico en el que se reinterpretó el significado teórico de los sujetos-objeto, pues nuestros actores estudiados tienen que ver con tradiciones históricas y culturales no son sólo como seres observados o espectadores, sino siendo parte de un complejo mundo de significaciones en “un proceso de comprensión, no como procedimiento especializado empleado por el analista sociohistórico, sino más bien como una característica fundamental de los seres humanos” (Thompson, 1998, p. 100); al tomar conciencia del origen de los marcos conductuales, las dinámicas comunicativas, y la solución de los conflictos en el espacio escolar.

¹⁷ “El hombre de hoy espera menos de la historia. Por ello, está menos dispuesto a hacer sacrificios para aceptar la disciplina del futuro, es decir sacrificios, las inmolaciones, la austeridad en función de las promesas históricas. Sin duda que este dato cultural actual supone un cierto achatamiento de la historia y un debilitamiento de las empresas colectivas. Hay menos expectativas sobre la novedad del futuro, se esperan menos sorpresas de la historia” (Onetto, 2004, p.59)

h) El Análisis de los Datos: De la Desconstrucción a la Triangulación.

El análisis de los datos se obtuvo a partir de la investigación etnográfica en la que se fueron planteando acciones de acuerdo a lo que los sujetos expresaron con la finalidad de identificar y estudiar los sentidos y significados de los agentes educativos. La estrategia metodológica que se llevó para lograr establecer las categorías de análisis se apoya de Bertely (2001), quien sugiere realizar una triangulación¹⁸ que consiste en establecer categorías interpretativas que parten del mismo investigador, en tanto las teóricas son sugerencias que hacen los autores sobre el tema y las sociales son percepciones que construyen los sujetos en cuanto el objeto de investigado.

Esta explicación la inicié con una lectura y relectura de los registros de entrevistas y observaciones, al profundizar y familiarizar con la información e ir localizando hallazgos que no había logrado identificar, así como comprender las voces de los sujetos en sus frases *folk* o categorías sociales que consisten en “interpretar el referente empírico a partir de prácticas o actividades concretas y categorías que algunos han definido como *folk*” (Guber, 2004, p 85). En este trabajo de investigación, todo ello fue relevante para reconocer el contexto, el estilo institucional y las relaciones que se establecen en el aula durante la jornada escolar en la escuela primaria vespertina.

Posteriormente separé los datos por evento, siendo una de las dificultades pues al fracturar los sucesos conflictuales para el análisis se conformaron extractos amplios. Algunas veces, estos procesos discursivos limitaron la desintegración total de los datos y razonamiento; de ahí que se cuidó separar en un orden mental cada fragmento para llevar una secuencia procesual de acuerdo a como interactúan los sujetos en el origen y confrontación en sus marcos conductuales, y dinámicas de solución de dichos fenómenos.

Enseguida, pasé a la tarea de establecer categorías de codificación, que consistió en una redacción de conceptos e interpretación. Aquí, fui dilucidando y escribiendo

¹⁸ La triangulación refiere a la interpretación según Bertely “a un vértice inferior invertido en donde se ubican las categorías sociales definidas como representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores. En otro de los vértices, ubicado en el nivel superior izquierdo del mismo triángulo, se ubican las categorías de quien interpreta, que se desprende de la fusión entre su propio horizonte significativo y el sujeto interpretado. En el último vértice superior se sitúa, de modo paralelo, las categorías teóricas producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción” (Bertely M. 2000, p. 64)

nombres a los eventos de acuerdo a las ideas que los sujetos expresaron, mismos que explican el objeto de estudio para la resolución de conflictos. Esta fase fue larga por la cantidad de datos obtenidos en el campo; a la vez, fue ardua al clarificar indicios que los individuos expresan en una descomposición de tratamiento dialógico, medurado y sistemático y en el que se ubicaron factores recurrentes. Se subrayó cada pedazo de las observaciones y entrevistas de igual manera que se desentrañó y se agregaron las categorías teóricas para formar la matriz categorial.

Al encontrar las categorías teóricas, se dio paso a las órdenes posibles e interpretativas para llegar a las abstracciones supuestas usando los hechos a partir de una construcción explicativa que implica formar “los datos, como hilos de un tejido, que le dan significado a un constructo interpretativo” (Bertely, 2000, p. 67). Dicha información se organizó en un cuadro descriptivo de las relaciones entre los agentes educativos de la escuela primaria vespertina “Héroes y Villanos”. Al realizar el análisis de los informes a través de la clasificación de forma manual, recortando los eventos y acomodándolos por categorías interpretativas en papel bond, me permitió analizar lo expuesto por los sujetos para ir uniando las interacciones con la ejecución de varios ensayos organizacionales hasta encontrar el hilo conductor para establecer las categorías analíticas.

Por otra parte, se estableció como categoría social la resolución de conflictos, surgiendo las clases interpretativas con las que se analizó el objeto de estudio que explican el origen y sus marcos conductuales, así como las dinámicas y resolución de conflictos por lo que en un primer momento se interpretó **los sentidos y significados socioculturales en el contexto y fundación de la escuela vespertina que refieren a la reproducción social y violencia estructural en la resolución de conflictos entre agentes educativos y de la comunidad. Pero ¿Quién ayuda a su comunidad?** Se recopilaron datos en las calles periféricas a la escuela y otros antecedentes socio-históricos de solución en relación al pasado institucional y el surgimiento del turno vespertino, para situar y contextualizar el conflicto al interior del centro educativo y del aula. Las clases teóricas, con base en la cultura de la paz, se explica a través de la teoría

del conflicto referida por Galtung¹⁹ sobre el origen del dilema y la violencia directa, cultural y estructural. Esta categoría analítica, muestra el origen de las conflagraciones en el espacio escolar, siendo estos factores los que influyen en su solución. Se considerará central conocer el contexto para entender la génesis, secuencia, intensidad e incluso las posibilidades de solución de dichas contiendas, pues el conocimiento del contexto social y cultural en el que se desarrolla “el conflicto, nos dice mucho de sus causas, su probable evolución y las posibilidades de resolución” (Jares, 2001, p. 54).

Respecto a la reproducción social de la violencia en la resolución de conflictos en la escuela, “uno de los medios más efectivos para perpetrar el patrón social existente, proporciona una aparente justificación de las desigualdades sociales (*junto con*) la herencia cultural” (Bourdieu, 1986, p.103) que se describen y analizan en las categorías sensibles o descriptivas. En la recurrencia argumentativa, se dieron pauta a conceptos como: la ubicación del municipio, escuela, la desigualdad que genera violencia, la reproducción cultural, social de género y medios de comunicación, los marcos conductuales en el derretimiento de los valores, la violencia contextual y su reproducción en la resolución conflictos, para finalizar en las dinámicas de solución de los conflictos entre la cooperación, gestión, y mediación en el contexto escolar. De las categorías sociales que expresaron los sujetos, dieron pie a: “Entre calles alledañas y terrenos baldíos”, ¡Esta escuela puro dinero! , “Yo juego al chapo”, “Si roban por aquí, pero esos son sus *bisnes*”, “Estamos organizados: Mi vecino ¡te vigila! “Los referentes instituidos en la fundación de la escuela”, “El nacimiento de un nuevo Turno”

En tanto no se pueden mejorar los procesos educativos, si no se comprenden los procesos dinámicos ni la voz de los sujetos que intervienen en las interacciones de la institución en las prácticas educativas para la resolución de conflictos. Para su análisis, se

¹⁹Para Galtung “una teoría de conflictos necesita una teoría de la violencia. Esta afirmación estaría basada fundamentalmente en dos constantes: La violencia vista como el fracaso en la transformación de conflictos. La violencia como el motor de las reservas de energía que pueden ser utilizadas para fines constructivos, no solamente para fines destructivos. No son fracasos del todo, son también oportunidades. Cuando haremos referencia a la violencia siempre lo ubicaremos en el contexto del conflicto, dado que puede haber violencia sin conflicto y conflicto sin violencia. Un conflicto (crisis y oportunidad) puede desarrollar una meta-conflicto, es decir, una agudización negativa de la crisis que llamamos violencia y que puede ser de carácter planificado o espontáneo, visible o invisible, presente o futuro. Para Galtung la violencia tiene una triple dimensión: Directa, Estructural y Cultural. Operando con estas tres dimensiones, se llama violencia a la «afrenta evitable a las necesidades humanas” (Galtung, 2009, p.15,22)

http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf

estableció la categoría interpretativa: **la resolución de conflictos en las prácticas educativas del colectivo docente desde lo instituido a lo instituyente en un ambiente derretido y condescendiente. ¡Hacemos lo que podemos!**, que da cuenta aspectos constitutivos de su funcionamiento. Para su análisis, se consideran las siguientes categorías descriptivas: las características del espacio escolar; la desigualdad y la lucha por el espacio físico ¡No es justo, no tenemos acceso a las instalaciones, el derretimiento de sus códigos normativos: entre la pertenencia vs la invasión; las percepciones del colectivo docente entre la estandarización vs incertidumbre, la gestión directiva en la mediación en la resolución de conflictos; la posición docente ablandada entre una demanda humana vs una educación de calidad, la cultura condescendiente, derretida del estilo institucional ¡No los vamos acorrolar!, el derretimiento de las normas que le dan solidez a la institución ¡Hacemos lo que podemos!; las dinámicas comunicativas ante los medios de comunicación y las redes sociales. Todo lo anterior, de acuerdo a su funcionamiento, se dará respuesta a la solución de los conflictos en el contexto organizativo escolar mostrando la contracara de la cultura escolar del espacio estudiado.

La categoría social “hacemos lo que podemos” refiere al tipo de estilo institucional en el que se describe e interpreta los factores instituidos e instituyentes en pugna en las prácticas educativas del colectivo docente en su categoría teórica la cultura escolar que se identifica en la manera en que la organización estudiada resuelve los controversias, sustentada desde la mirada de Fernández (1994) y en su interior, en la Micropolítica Ball (1989) comprendiendo el origen y proceso conflictual, en un turno vespertino de acuerdo a los discursos aportados por los agentes educativos, que remiten a un clima de tensión, ante el derretimiento de los códigos de disciplina. Esta categoría se interpreta y sustenta desde el pensamiento de Bauman (2001), quien hace alusión a la disolución de pensamientos de formación en los que el esfuerzo o la satisfacción por aprender se ha vuelto instantánea, pues la sociedad tradicional era respetuosa de la Ley y era protegida por ella. Más, actualmente, “las pautas de configuración ya no están determinadas *ni* resultan autoevidentes (..) chocan entre sí y sus mandatos se contradicen” (Bauman 2001, p. 7).

En esta razón, la escuela se diluye, desinstitucionalizándola y conflictuando a los actores educativos, lo que propone un cambio ante las necesidades de una sociedad

moderna, de forma protagónica y propositiva, pues la comunidad escolar se debate entre una escuela tradicional y una sociedad actual que tiene sus características que le exige satisfacer sus necesidades educativas de acuerdo al contexto donde se desarrolla.

Por otra parte, la resolución de conflictos dependerá del tipo de estilo institucional el cual se construye de acuerdo a las voces de los sujetos. La categoría de condescendencia, surge al escuchar a los individuos y las formas en que dan solución a los conflictos, así como a las dinámicas en el pronunciamiento de que “no los vamos acorrular” marcando una organización escolar complaciente como lo refiere Jares (2001) en espacios con un funcionamiento sin gobierno se condesciende todo ello producto de una política educativa, que manifiestan en su implementación una violencia estructural, directa y cultural, que tensionan la convivencia entre los agentes educativos, desconociendo los marcos legales de forma que se da solución a los conflictos cohabitando la toma de decisiones burocráticas y administrativas al condicionar los acuerdos con arreglos, contratos sin restitución y conciencia para el logro de la transformación social e innovación en la definición de dicho fenómeno.

Así también se analiza la relación en el aula y la construcción de la autoridad en las prácticas educativas en la jornada escolar para la resolución de conflictos, partiendo de la categoría interpretativa: **el prevalecimiento de las prácticas autoritarias y homogéneas en las relaciones en el aula ante las soluciones de los conflictos latentes de convivencia y académicos. ¡Esto va estallar! “No mames”** El papel de la relación del docente con el grupo, interviene en la construcción del vínculo asimétrico en el aula, procede de una relación humana. Estas interrelaciones son esenciales en el proceso enseñanza aprendizaje a partir de que el docente y el alumno se reconocen en cuanto a sus necesidades e intereses, instituyendo la correspondencia para una disciplina positiva, comenzando con una comunicación emocional de manera abierta y afectiva que los lleva al logro de los objetivos; por consiguiente, dependerá de las estrategias que favorezcan la resolución de conflictos en un ambiente pacífico de legalidad e inclusión.

“Esto va estallar!” “¡No Mames!” Es una categoría en la que se conjuntaron todos los datos de los conflictos latentes en el aula de convivencia y académicos orientados al análisis de las interacciones en el aula, con apoyo de categorías teóricas sustentados en

las interacciones que propone Marcel (1982) que da pauta a aulas pacíficas tomando en cuenta conceptos en cuanto el estilo de enseñanza e interacciones del profesor alumno en la resolución de conflictos en el aula fundamentados con Hargreaves (1986), así como la relación entre iguales para la construcción de la autoridad en el aula, partiendo de los factores contextuales del espacio escolar; las dinámicas comunicativas que prevalece ante un mercado lingüístico producto de la reproducción contextual sustentado con Bourdieu (1980) y Cazden (1991) ante el establecimiento de límites y construcción de códigos restringidos Bernstein (1999), en el espacio áulico, determinando útiles para la prevención y resolución de los conflictos. Más aún las categorías descriptivas o sensibles se conformaron y explican e interpretan en conflictos de relaciones homogéneas y autoritarias ante las desigualdades y condiciones laborales de intensificación administrativa que repercuten en el clima²⁰ áulico de convivencia y solución de los conflictos en modelos sancionadores en la adquisición de aprendizajes.

En sus categorías sociales se expresan: ¡El trabajo ordenado favorece un mayor aprendizaje!; Conflictos latentes en el aula, si no pagan no hay examen; La copia de la copia del “Fantasma de Caterville”; ¡De a huevos o nos deja jugar futbol o a la otra clase no trabajamos! ¡A ver si aguantan!; ¡Puros problemas de matemáticas todo el día!

Luego entonces, se dio paso al trabajo creativo y artesanal en la elaboración de redes y la matriz categorial, esto coadyuvó a asociar el dato con el apoyo de unas categorías propias para “establecer comunicación y nexos paralelos a los hallazgos y conceptos” (Bertely, 2000, p. 64). **(Anexo D)**. En su momento estas suposiciones condujeron a la idea de modificar el tema de estudio, al crear diversas formas de organizar la información, realizando un ejercicio de escritura, hasta encontrar el hilo conductor capaz de articular la información entre entrevistas y observaciones, dando como resultado la elaboración del índice.

El índice hipotético, implicó tiempo en la organización, así como un replanteamiento del tema; las voces de los sujetos enunciaban darle más peso al análisis

²⁰ “El clima de aprendizaje se refiere a las “actitudes generalizadas hacia el profesor y las lecciones que los alumnos comparten a pesar de las diferencias individuales. La evolución de tales actitudes es producto de la interacción de clase, como fruto de la participación en las actividades del aula, pronto dejan de advertir los alumnos provisiones compartidos respecto a cómo debe actuar el profesor, la clase de persona que es y si les agrada la lección” (Hargreaves, 1986, p. 131)

de resolución de conflictos que, por la autoridad, esta intervenía en una mediación, en la construcción de los efectos instituyentes. Por momentos, originó ansiedad y desapego para soltar información, pues “las interpretaciones y los razonamientos son el resultado de la necesidad de producir hipótesis probables: la duda nos estimula a indagar, como diría Pierce, hasta que se autodestruye bajo el estado de creencia” (Navarro, 2000 p. 328). Y que se vuelve objetivo al interpretar las miradas en un proceso sistemático de escucha de los discursos que enuncian los sujetos sobre el tema estudiado.

i) El Camino de la Escritura. Verso a Verso...

Con ello di paso a la narrativa en un proceso ordenado para darle vida a los sujetos en los textos, que se formaron de acuerdo a las categorías de análisis, sobre todo iniciar con la redacción, en concordancia de metáforas, elementos discursivos y un ejercicio autocrítico de vigilancia epistemológica, dejando la subjetividad hasta alcanzar la intertextualidad en la producción del saber; por lo que inicié con la narración del capítulo I, en el que describí y explique los factores culturales en la resolución de conflictos en un primer momento, determiné cambiar el nombre de los individuos de estudio al establecer una confidencialidad para explicar el dato empírico e interpretar los sucesos que describían los factores socioculturales en la resolución de conflictos.

Admití que antes de juzgar es comprender los marcos conductuales en el contexto en el que se originan los conflictos escolares, al escribir, fue importante tener en cuenta el sesgo de encontrarme con derrumbes de creencias. que en un momento consideré como supuestos al valorar que los conflictos de convivencia se generaron a consecuencia de que los padres de familia no establecían límites en casa y por ello en las organizaciones escolares se agravaba; además distinguí que lo que sucedía afuera de la escuela se trasladaba a la misma, cohabitando así el antivalor, lo que propicia que se tensione el espacio escolar. Ciertamente, al analizar y escribir, identifiqué las múltiples aproximaciones en la práctica docente al resolver un conflicto y recuperar sus marcos contextuales que refieren a determinar las necesidades humanas que son externas al espacio escolar e influyen en la acciones educativas al interior de la organización escolar; a pesar de ser zonas de no incumbencia, es necesario reconocerlos para poder operar

convirtiéndolas en una fortaleza, siendo la cultura, un contenido de enseñanza para afrontar la solución de los conflictos.

La escritura llevó a realizar el tratamiento de los datos, y así tejer el texto a través de la triangulación e interpretación que los sujetos expresan, en un ir y venir, constante de la información para darle solidez a la escritura en la objetivación del documento etnográfico.

En el Capítulo II, analicé el estilo escolar y la micro política con la deconstrucción en cuanto la necesidad de límites o alienación en la sociedad. En un primer momento, lo escribí como una acción crítica al considerar que las reglas y normas tenían un carácter sumiso de dominación en el espacio escolar.

Con el avance en la triangulación y con la mirada de mi asesora de tesis, sugirió encontrar respuesta a ¿Qué era la conciencia? ¿Cómo era que la disciplina influía en los planteamientos y la importancia de los límites en la comunidad escolar, para establecer y dar respuesta a la solución de conflictos? Develé que disciplina ha sufrido un derretimiento, desprendiéndose de este análisis categorías como el derretimiento, condescendencia e ilegalidad, como factores que propician climas violentos y sin gobierno, lo que influyen en ambientes de inseguridad e impunidad. De esta manera la resolución de conflictos funda un proceso de cambio controlado, así como el establecimiento de límites en la escuela, como necesarios para favorecer ambientes de aprendizaje pacíficos y democráticos, escribiendo y aceptando de forma teórica y empírica los datos que conllevaron a este análisis argumentativo en el que se explica la importancia del sometimiento y los límites al forjar acuerdos en la resolución de conflictos en la escuela.

La escuela, no es sólo un espacio de domesticación, sino tiene un fundamento filosófico de formación que radica en que la enajenación es necesaria para poder realizar procesos de sometimiento para llegar a la conciencia. En una acción formativa de análisis y reflexión de la práctica docente, sustentándole en un proceso investigativo y de comprensión, herramienta básica para priorizar y argumentar la tarea educativa de acuerdo a diversos fines pedagógicos, sociales y ciudadanos; estos factores influirán en las tensiones dentro de la misma comunidad escolar pues “el conocimiento debe aparecer como una necesidad primaria que sirva de preparación para afrontar riesgos

permanentes del error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana” (Morín, 1999, p. 14) que ayude a los agentes educativos a establecer acuerdos colectivos necesarios para el logro de los objetivos que cada espacio escolar demande de forma objetiva.

Por último, se escribió el Capítulo III donde se especificaron las relaciones en el aula de convivencia y pedagógicas en la resolución de conflictos, en el que se identificó que los docentes se enfrentan a tensiones áulicas que resuelven a través de una violencia metodológica, epistemológica así como los acuerdos establecidos en el contexto escolar y organizacional.

De esta manera la escritura concedió desarrollar elementos de sistematización-organización, con procesos mentales a través de un trabajo artesanal, pero al mismo tiempo renunciando a creencias y dejando atrás las deducciones teóricas, al reconocer la teoría como una opinión más, sin ser una verdad absoluta “pues muchas inquietudes personales no pueden ser tratadas como meras inquietudes, sino que deben interpretarse en relación a las cuestiones públicas y en relación a su historia” (Mills, 2000, p. 236).

Estas relaciones históricas y procesos de cambio en el contexto como elemento del conflicto nos permiten comprender su génesis, secuencia e intensidad que puede influir en su resolución por lo que en el siguiente apartado se da a conocer datos en la solución de conflictos en el contexto comunitario y escolar.

Capítulo I

LOS SENTIDOS Y SIGNIFICADOS SOCIOCULTURALES EN EL CONTEXTO Y FUNDACIÓN DE LA ESCUELA VESPERTINA QUE REFIEREN A LA REPRODUCCIÓN SOCIAL Y VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ENTRE AGENTES EDUCATIVOS Y DE LA COMUNIDAD. PERO ¿QUIÉN AYUDA A LA COMUNIDAD?

El contexto para la interpretación y análisis del conflicto debe ser revisado concibiendo los marcos de conducta, pensamientos o las creencias, valores opiniones emociones de aquellos que están en conflictos ya que la solución necesita tener en cuenta este marco si se busca que sea efectiva.

(Jesús Viñas Cirera, 2004).

En este capítulo, analizaré el contexto y los factores socioculturales, dando cuenta de sus marcos conductuales, entre ellos las actitudes, creencias, opiniones, emociones y valores como generadores de referentes culturales en la resolución de conflictos. Así mismo se describen aspectos de la estructura social²¹ simbólica y materiales instituyentes de las privaciones elementales del hombre para vivir, no sólo desde aspectos normativos, sino desde su acción conflictual, pues “no puede haber paz donde no están cubiertas las necesidades más elementales para vivir; donde hay miedo, resignación, rabia, sumisión, autoritarismo” (Dechamps, 1987, p. 1). Con ello se interpreta y advierte mirar a los sujetos de investigación, que conforman su historia y contexto comunitario.

La comunidad, es un espacio de interacción donde se convive con la diferencia y la diversidad, fuente de crecimiento y enriquecimiento plural mutuo, pero también, origen de conflictos como una acción natural de transformación, evolución y transcendencia; que podrían ser resueltos de acuerdo a los sentidos y significados socioculturales que posee cada uno de los actores. En este sentido, Pérez A. I. lo define:

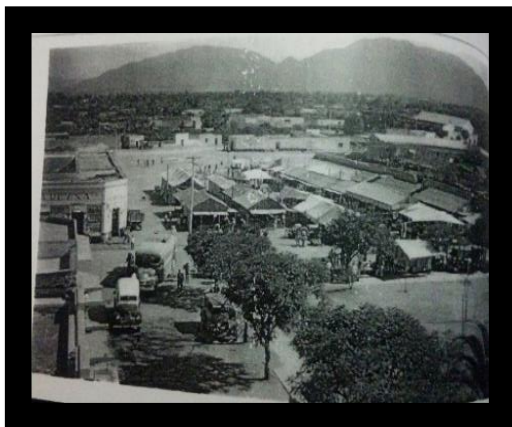
²¹“El análisis de la estructura social exige así un nivel más teórico de reflexión, pues refiere que el analista proponga criterios, formule categorías y establezca diferencias que pueden ayudar e iluminar la evidencia asimétricas y diferenciales sistemáticas de la vida social” (Thompson, 1998, p. 410).

Como un conjunto de expectativas y comportamientos, compartidos por un determinado grupo social que facilitan y ordenan, limitan y potencian los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal. (Pérez, 2000, p. 16).

En este sentido, todas las personas poseen determinados referentes socioculturales con influencia a lo largo de su vida y de acuerdo a ellos conviven; en contextos conflictivos, así se dan las primeras interacciones sociales entre los niños, porque surgen de su entorno familiar y comunitario con la apropiación de los códigos y habitus lingüísticos e influencia en su conducta y diálogo, de ahí que para que las “palabras sean redituables, produzcan el efecto deseado no sólo hay que decir palabras que son gramaticalmente correctas sino las que son correctamente aceptables” (Bourdieu, 1984, p. 144). En este caso, la aceptación depende de marcos contextuales lingüísticos donde se desenvuelven los alumnos del centro educativo estudiado.

1.1.- La Ubicación del Municipio

La comunidad de investigación se localiza en la Avenida. Lázaro Cardenas No.4. Correspondiente al Barrio del Cerrito Colorado en el Municipio de Progreso de Obregón. Es uno de los 84 municipios del estado de Hidalgo (México) con características semiurbana, se ubica en el Valle del Mezquital en el centro de la República Mexicana. Colinda al Norte con los municipios de Chilcuautla y San Salvador; al este con Chilcuautla y Mixquiahuala de Juárez. (Obregón, s.f.). al sur con Mixquiahuala, al oeste con Mixquiahuala y Chilcuahutla.



Es una cabildo que se identifica por el trasiego migratorio y actividad comercial. Antiguamente fue denominado La Venta. Sus primeros pobladores establecieron mesones de paso, en los cuales “se ofrecía descanso, alimentación y seguridad de los asaltos a los arrieros, que con sus recuas se transportó el oro

y la plata hacia FFCC²² de Teocalco”, (Castillo, 1988, p. 177). Esta actividad generó una derrama económica, así como la constante emigración de los habitantes a otras ciudades. Con el paso de los años, se asentaron al notar que la entidad crecía y brindaba oportunidades de empleo y vivienda; así lograron la integración de sociedades sólidas²³, que los llevó a consolidar un municipio con valores estables, perdurables y de tradición, con muestras de un desarrollo civilizado y cívico, por eso el nombre: Progreso.

1.2.- Ubicación de la Escuela

Progresos y cambios se ven reflejados en la Cuarta Demarcación, Avenida. Lázaro Cárdenas No. 4 y Colonias. Aledaña: Cerrito Colorado. Xamú que se encuentran al Noreste de la (Carretera Progreso de Obregón-Ixmiquilpan) a la periferia del Canal Elva, ésta, forma parte de las micro regiones según denominadas por (INEGI, 2010, Párr. 1)²⁴ como con alto grado de marginación y rezagó social. Lugar donde se ubica el centro educativo estudiado: “Héroes y Villanos”, Turno vespertino, Zona:15, Sector, 31. Su organización escolar es modalidad de multigrado. Cuenta con una matrícula de 64 alumnos, distribuidos en seis grados, atendidos por una plantilla escolar de ocho docentes. 1ro. y 2do. grado está a cargo de la Profesora Juana; 3er. grado, Profesora Guadalupe, 4to. grado, Profesor Iturbe; 5to. grado, Profesor Javier; 6to. grado y director comisionado, Profesor Lerdo. Cuenta con personal de apoyo de intendencia a la Sra. Gregoria, así como la Profesora de inglés Mestli; el Profesor Zapata como encargado de Computación y además de contar con un Profesor de Educación Física de nombre Hernán; por último un administrativo a cargo del Profesor Garnerd (OBS. No.1, 22/10/15/2:10, p. 1)

En este análisis, se detalla el espacio escolar de la zona perimetral, “dado que las instituciones existen como realidad externa; el individuo no puede comprenderlas por introspección: debe salir a conocerlas” (Berger & Luckman, 1993, p. 83). En este sentido,

²² Ferrocarril de desagüe del Valle del Mezquital.

²³ Los sólidos tienen una clara dimensión espacial, pero neutralizan el impacto y disminuyen la significación del tiempo resisten efectivamente su flujo o lo vuelven irrelevante” (Bauman, 2004, p. 1)

²⁴ (INEGI, 2010)

<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=13&mun=050>
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/45226/Hidalgo_050.pdf

se inició con el recorrido por las principales calles de la colonia, situando puntos clave como: centros económicos, de reunión, religiosos y recreativos; al advertir las necesidades humanas entre calles aledañas y terrenos baldíos.

1.3.- La Desigualdad que Genera Violencia: ¡Cállate tú te bañas en el río!

Al hacer el recorrido por las calles se reconocieron las condiciones sociales que son atendidas por la familia y la escuela; por ello, es necesario comprender que si éstas necesidades no están cubiertas los estudiantes podrían mostrar preocupaciones y tensiones que minimizan su aprendizaje. De acuerdo a estos referentes, se mostrarán autodependientes o participativos en la resolución de conflictos como “la negación de las mismas (...), producto de una violencia estructural²⁵, cultural y directa” (Galtung²⁶,1996 p. 1-45)

Con respecto al espacio estudiado, se pudo identificar que las calles periféricas muestran un paisaje entre casas de construcción modernas, hechas de block tabique con servicios de agua, luz y drenaje. En contraparte, también se observan viviendas de lámina de asbesto, pencas maguey y palos; con insuficiencia de letrinas y servicios de agua, luz, así como terrenos y viviendas deshabitadas con paredones altos” (OBS. No.1, 22/10/15/2:10, p. 7)

En el marco de las observaciones anteriores existe cierta evidencia de un crecimiento demográfico con diferencias sociales marcadas, mientras por una parte coexisten construcciones modernas, también persiste un sector con rezago social y falta de servicios básicos que impacta en el comportamiento de los niños al asistir a la escuela, pues justo por la falta de agua, prefieren bañarse en el río o con los vecinos y se muestra en el aula, cuando: (OBS. No.6, 13/11/15/2:30, p. 8)

Un pequeño llamado German les dice apodos a sus compañeros y expresa gestos manifestando menosprecio agraviando a un niño que vive en esas condiciones sociales. German respondió: ¡Cállate! tú te

²⁵ “La violencia estructural se origina por la injusticia y desigualdad consecuencia de una estructura social” ²⁵ (Galtung, 1993, p. 1-45)

²⁶ Galtung representa los componentes que refieren al conflicto “como los tres tipos de violencia cultural (actitudes), Violencia Directa (conductas) Violencia estructural (Negación de la necesidad) esta refiere a violencia aquella situación en la que se produce un daño en la satisfacción de las necesidades humanas básicas, (supervivencia, bienestar, identidad o libertad) como los procesos de estratificación social” (Galtung, 1996, p, 1-36).

bañas en el río, no tienes baño (burlándose). Los niños que escucharon se mofan: -Ja ja ja, se baña en el río. Arturo sé molestó y empezó a corretear a sus compañeros para pegarles” (OBS. No.6, 13/11/15/2:30, p. 8).

En este fragmento se puede mirar que el contexto, tiene un impacto directo dentro del aula en la escuela; la escasez de servicios les da pauta a los educandos para generar burlas a sus compañeros, notándose como respuesta los golpes representando la confrontación y solución del conflicto con agresiones²⁷, una reacción al sentirse no aceptado y afectado en su persona, pues como lo corrobora la Señora Josefa:

No les gusta que los discriminen porque les ponen apodos, que los Morelianos, se burlan porque hablan un dialecto, además los critican por que se bañan en el río, nosotros vivimos en el Xamú, y nuestros recursos económicos son bajos, mis hijos son excluidos por esas razones se agobian en el colegio” (E. No 9. , 27/01/06/5:10, p. 5).

Este tipo de situaciones, dan cuenta de la condición social de sus casas, que ocasiona desigualdad como producto de una violencia estructural donde los alumnos, al no contar con medidas sanitarias, acuden al río de la comunidad a bañarse; esto atenúa en los educandos expresiones de burlas a través de los gestos y una posición verbal desavenencias o choques culturales²⁸, creando climas de conflicto entre niños de diferentes condiciones sociales económicas.

1.3.1 La reproducción cultural en el afrontamiento de las desavenencias en el espacio escolar. ¿Para qué sirve la escuela?

En este mismo espacio sobre la Av. Cerrito Colorado, se advierten las actividades económicas en el que se muestran fuentes de empleos eventuales como la hojalatería, la albañilería y el armado de autopartes, fibra de vidrio, herrería, vulcanizadora, venta de semillas, serigrafía, servicios mecánicos; comercios como la panadería, papelería, vinos y licores, depósito de cervezas y *pulquerías* además de expendios de agua embotellada

²⁷ “Asociamos la agresividad a la combatividad, a la capacidad de afirmación, y, por lo tanto, como algo necesario y positivo para la supervivencia y el desarrollo del individuo” (Jares, 2010, p. 39) “.

²⁸ “La violencia cultural aquellos aspectos de la cultura materializados por medio de la religión e ideologías, el lenguaje, el arte las ciencias que las justifican o legitiman” (Galtung, 1993, p 1-45).

y Coca-Cola que entre sus paredones evidencian una leyenda entre preventivo y amenazador que reza: Mi vecino ¡te vigila! (OBS. No.1, 22/10/15/2:10, p. 1)

Este panorama, muestra que las fuentes de empleo de los habitantes de éste lugar son temporales e insuficientes al no cubrir las necesidades mínimas de subsistencia para los sujetos miembros de esta población. Los padres de familia que acuden al centro educativo estudiado, exponen razones de origen económico a raíz de la falta de empleos; paradójicamente, esta situación económica penetra en la organización familiar dejando atrás espacios de convivencia, ya que el tiempo, los tutores lo ocupan para desarrollar actividades que le permitan obtener ingresos para poder cubrir sus gastos y satisfacer necesidades básicas de alimentación.

Sumando a ello las condiciones actuales de trabajo, cada día son más inciertas y poco garantes como lo alude la Señora Josefa quién da a conocer su sentir en cuanto las aportaciones monetarias en el centro escolar: “Es que en la escuela piden mucho dinero, o trabajo o les doy; o no hay para comer ni para la escuela” (E. No 9. 27/01/06/5:10, p. 9). Advertimos que las necesidades humanas en este tiempo son para procurar la alimentación dejando de lado la atención por lo que los alumnos manifiestan conductas disociales al relacionarse con sus compañeros de forma competitiva ante la falta de atención en casa y por su parte los padres se debaten en apoyar emocionalmente a sus hijos, ante la escasez de empleos.

En este sentido actualmente La competitividad y eficiencia (..) es el eslogan del momento. Angura empleos sin seguridades inherentes, sin compromisos firmes y sin derechos futuros, ofreciendo tan sólo contratos de plazos fijos o renovables, despidos sin preaviso ni derecho a indemnización. (Bauman, 2004, p. 172).

Todas estas bajas alternativas de empleo se reflejan en la escuela, a los padres de familia del turno vespertino, les resulta prioritario llevar a sus casas la manutención; antes que mandar a la escuela a sus hijos. Lo que empeora la problemática del ausentismo como lo declara el Profe. Iturbe:

Los padres de familia trabajan en el campo, se llevan a cultivar a los niños por las mañanas o algunos laboran en las tiendas de autoservicios como Aurrera donde trabajan de *cerilleros*, cuando les pagan más en estos lugares, no acuden a la escuela, prefieren llevar la comida a su casa, de esta manera evidencian conductas autosuficientes e

independientes en su forma de ser y sin límites (E. No. 2, 21/11/15 3:00, p. 6)

Este factor de las metas familiares incide en las relaciones colectivas y áulicas en conductas y tensiones beligerantes atendidas por los profesores para la resolución de conflictos, en tanto que los padres no acuden a los llamados como lo explica en Prof. Iturbe (E. No. 2, 21/22/15/3:00, p. 9).

Quando los niños se portan mal ocurre, un conflicto con ellos, los padres no vienen o los sobreprotegen a la falta de límites. Son niños que la mamá piensa que los quiere mucho; haciendo lo que ellos quieren por eso ellos se portan así. (E. No2, 21/22/15/3:00, p. 9).

Los docentes señalan que los padres de familia no acuden cuando se le cita para resolver los conflictos al interior del aula; porque sobreprotegen a sus hijos al no existir límites en el hogar; por su parte, la Sra. Josefa, madre de familia de alguno de estos alumnos argumenta:

Pues es que cuando me dicen que mi hijo pelea con ese hecho se presta a que lo discriminen como un niño malo que no sabe respetar, es grosero, eso lo hace sentir mal y mejor hablé con él". "dejó, que se pase el tiempo, - ¡no!, los papás inconformes se me van encima (E. No 9., 27/01/06/5:10, p. 5)

Los padres disconformes actúan de forma violenta y la madre de familia afronta el conflicto con la ausencia pues, la tutora considera cierta segregación hacia su hijo, convirtiendo dichas acciones en un obstáculo para el arreglo del mismo. Por lo consiguiente, al dejar pasar el tiempo, se le da respuesta en su peor momento, cuando ya se ha hecho más grande, pues la evasión implica que cuando no enfrentamos a los conflictos "metemos la cabeza debajo del ala", por miedo o por pensar que se resolverán por sí solos. (..) los conflictos tienen su propia dinámica y una vez iniciada no, se para, por si sola" (Cascón, 2016, p. 10).

Además, las formas de relacionarse en sus familias y contexto aportan valores y conductas que evidencian la afrontación y resolución de conflictos de forma violenta, o competitiva "lo que quiere decir que la preocupación, sólo está en uno, en conseguir lo que uno quiere sin importar los intereses o reflexiones de los demás" (Jares, 2001, p.127). El Director Lerdo manifiesta: "Aquí tenemos unos estudiantes de 4to. grado, son

gemelos, andaban con varillas y bueno, en su entorno tienen animales y les pegan, igual aquí, quisieron golpear, hacerlo con sus compañeros” (E. No. 7, 28/12/15/2:30, p. 9). Cabe aclarar que la resolución de conflictos puede tener una visión positiva o negativa, pero en el contexto escolar, de cual se describe los sujetos alumnos de 4to. grado “A” dan cuenta de reproducir las conductas violentas, de forma natural en el cuidado de los animales, imitando esas mismas acciones y valores de su contexto en las interacciones con sus pares.

Estas condiciones sociales económicas afectan en la toma de decisiones en la organización social de convivencia y educativas pues para la madre de familia, la Sra. María dice: “Esta escuela puro dinero, como antes estudiábamos y no había ingles ni nada” (OBS No. 2. 28/10/15/3:00, p. 5). De acuerdo con los datos, estos actores consideran innecesario pagar las cuotas al argumentar que los aprendizajes de las materias de inglés y computación no satisfacen sus expectativas para resolver su vida, negándose a pagar contribuciones que por Ley no están obligados como lo establece el artículo 3º Constitucional en su fracción IV, y que a la letra dice: “Toda la educación que el estado impartirá será gratuita” (Constitución, Art. 3º parr.1); por consiguiente, la difusión de dicho derecho en los medios de comunicación, contradice y desinstitucionaliza las bases legales que la fundamenta como lo expresa el Director Lerdo:

En cuanto a las cuotas escolares estamos a un 35%. Los padres de familia no pagan sus cooperaciones, prefieren ya no mandar a sus hijos a la escuela lo que origina un conflicto entre turno matutino y vespertino. (E. No. 7, 28/12/15/2:30, p. 17)

Al no desembolsar las contribuciones escolares, los padres de familia dejan de mandar a sus hijos a la escuela, de manera que impacta en la sostenibilidad educativa y económica en cuanto el mantenimiento de la infraestructura y actividades pedagógicas, además de originar un enfrentamiento interno entre el turno matutino y vespertino del cual se da cuenta en el capítulo II. Sobre todo, que el turno matutino paga estos gastos de mantenimiento en un 99% a diferencia del turno vespertino que cubre un 35%. El Director Lerdo busca solucionar el conflicto latente al citar a los tutores para pedirles su apoyo con el pago de sus cuotas, teniendo como respuesta de las madres de familia que:

“no tiene para pagar, se han quedado sin trabajo, pero la próxima semana lo harán cuando reciban sus sueldos” (E. No 9. , 27/01/06/5:10, p. 5).

Al considerar estos hallazgos se evidencia que en el espacio educativo no se garantiza la gratuidad de la educación pues a pesar de que en el acuerdo 706 expresa las Reglas de Operación del Programa del Fortalecimiento de la Calidad de la Educación en su apartado 2.2., sobre los objetivos, en su inciso C, refiere: “Apoyar a las AEL para que puedan instrumentar procesos de estudio de una segunda lengua (inglés) en las escuelas públicas de educación básica, en los términos que establece el Plan de Estudios 2011” (Acuerdo 706, p. 2). En efecto, sucede que estos apoyos complementarios no llegan al espacio escolar, por lo que los padres de familia se hacen cargo de estos gastos y expresan su renuencia a cubrir el pago por estas asignaturas complementarias, en tanto se favorecen ambientes de aprendizaje poco cooperativos de mediación blandos y fracturados en su convivencia escolar, al identificar la contradicción entre una ley que no los protege y si los conflictúa ante las necesidades que la sociedad del conocimiento le requiere.

Ante estos hechos, el director reconoce la resistencia como fuente de mediación y negociación con los padres de familia, de forma que no la desafía, busca usar el diálogo para conciliar al reconocer el origen de la problemática que en este sentido refiere a la falta de empleos y a la desinstitucionalización; producto de la desigualdad social. Es un hecho que las conductas de resistencia son parte del proceso en la resolución de los conflictos en los seres humanos, para poder valorar las posibles soluciones que les permitan asumir de manera protagónica ante dichas situaciones y su transformación.

Las resistencias es una información preciosa que nos hablan de una manera elocuente de la historia de las personas e instituciones, de su potencial, de la representación que tiene de sí misma y de los costos que está en condiciones de asumir. El proceso de cambio más recomendable no simplemente es el mejor sino el mejor posible. (Onetto, 2015, p. 29).

Estas resistencias y procesos del conflicto nos advierte las expectativas escolares y el nivel cultural educativo de los padres de familia, pues están conscientes de que la escuela brinda herramientas para tener una calidad de vida y oportunidades; les interesa que aprendan a leer, escribir, sumar y restar, siendo su prelación por encima de las

relaciones humanas y la convivencia que, en este fragmento, se identifica los significados que tienen los padres de familia en cuanto a la formación y educación de sus hijos al no reconocer que los procesos formativos no sólo comprenden la lectura y escritura como lo establece el Plan 2011: “el desarrollo de competencias para la vida, además de conocimientos y habilidades, incluye actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas”²⁹ (SEP, 2011, p. 43). La escuela no sólo se limita a desarrollar contenidos académicos, sino a la vez brinda elementos que permitan a los educandos interpretar la información para el reconocimiento de sí mismo y de la colectividad, más los significados de la madre de familia que se recuperó en los datos de esta investigación se expresan cuando dice:

La escuela es importante para que los niños tengan un futuro y empleos mejor, pues ahí aprenden a sumar y restar, pues ni yo ni mi esposo tenemos mucha escuela, él terminó hasta tercero y segundo de primaria, yo no sé leer ni escribir y bueno, mi hijo no lleva muy buenas calificaciones, pero hay va con que no estén reprobados. Yo casi no puedo exigir demasiado, con que no reprobem todo está bien y luego ni a reuniones puedo ir cuando me mandan llamar pues trabajo (E. No 9. 27/01/16/5:10, p 9)

²⁹ Como resultado del proceso de formación a lo largo de la Educación Básica, el alumno mostrará los siguientes rasgos.

- A) Utiliza el lenguaje materno, oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y culturales; además posee herramientas básicas para comunicar el inglés.
- B) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y evidencia proporcionados por otros y puede modificar en consecuencia, los propios puntos de vista.
- C) Busca selecciona, analiza, evalúa y utiliza la información proveniente de diversas fuentes.
- D) Interpreta y explica procesos sociales, económicos, financieros, culturales y naturales para la toma decisiones individuales o colectivas que favorezcan a todos.
- E) Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- F) Asume y practica la interculturalidad como riqueza y forma de convivencia en la diversidad social cultural y lingüística.
- G) Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; saber trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos.
- H) Promueve y asume el cuidado de la salud y del ambiente como condiciones que favorecen un estilo de vida activo y saludable.
- I) Aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento.
- J) Reconoce diversas manifestaciones del arte, aprecia la dimensión estética y es capaz de expresarse artísticamente.

Por otra parte, el nivel escolar de los padres es primaria-trunca, incluso, algunos no saben leer y escribir. Esta situación restringe la posibilidad para acompañar las necesidades cognoscitivas de los alumnos al denotar en los padres una estimación de aprovechamiento escolar inferior; pues consideran, no pueden exigir más a sus hijos conformándose con que no estén reprobados, concediéndole menor prioridad para acudir a los llamados y actividades escolares; esto complica la afrontación y resolución de conflictos al limitar la comunicación y expresar bajas expectativas del logro educativo dando paso a una reproducción social de las condiciones de vida de estos alumnos.

Cada familia trasmite a sus hijos, aunque directamente, un cierto capital cultural y un cierto ethos. El anterior es un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que entre otras cosas ayuda a definir actitudes hacia el capital cultural y hacia a las instituciones educativas. (Bourdieu, 1986, p. 134).

En la solución de los conflictos, influye la reproducción cultural al generar menores expectativas en el desarrollo de habilidades sociales en el contexto familiar que influye en la mejora de la convivencia entre los agentes educativos, que ocasionan la resolución violenta de los conflictos en el contexto escolar.

1.3.2. El derretimiento de los valores y su reproducción social en el contexto comunitario y escolar.

Estos valores como tal en el ámbito escolar influyen en la resolución de conflictos pues el análisis de estos temas es invisible en este contexto siendo prioridad la formación en una cultura de paz, que significa construir a través de un proceso una escuela en donde se amplíen las miradas y se extiendan las oportunidades y derechos para satisfacer las necesidades de los integrantes que la conforman. Es la escuela el espacio donde los niños desarrollan habilidades para el logro de un cambio personal y social, como se expresa en el Artículo 3º Constitucional el cual manifiesta en su inciso C que la educación contribuirá “a la mejora de la convivencia humana a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, integridad de la familia” (Artículo 3º p. 1).

Las cuestiones valórales, son una alternativa para fincar los canales de comunicación que nos llevan a su posible entendimiento de manera que se permea el

desarrollo equitativo de las personas a partir de los cambios sociales actuales; estos, sufren una transformación, los discursos sólidos se diluyen ante las necesidades contextuales de cada espacio escolar y social que favorece climas de incertidumbre y acelerados, de manera que los valores se han transformado en el “ascenso de la jerarquía social que se mide por la creciente habilidad para obtener lo que uno quiere sin demora” (Bauman, 2008, p. 23) que inciden en la resolución de conflictos en el establecimiento de las dinámicas de comunicación y el tiempo en la toma de decisiones y resolución de conflictos.

Por consiguiente, en el proceso investigativo, se pudieron identificar marcos conductuales y actitudinales desde la perspectiva valoral fincados en la impaciencia que persiste en la avenida “Héroes y Villanos”, que es un espacio más urbano en la cual existen centros recreativos y comerciales de consumo básico; casas habitación y bodegas de frutas y legumbres. El centro educativo se encuentra frente a un negocio de abarrotes pintado de color blanco con el dibujo de un pollo vestido de amarillo y pantalón azul alzando sus alas dibujado a medio cuerpo y muy sonriente; una placa de aluminio anuncia productos de *bimbo*, marínela, tortillas entre otras cosas. También hay una papelería de nombre *Chicken*, que tiene grabado un gallo completo, con una mochila, rumbo a la escuela. Es en este establecimiento donde los miembros de la comunidad acuden a realizar compras de útiles escolares y de consumo para sus hogares; las compras se hacen de modo apresurado al salir del inmueble escolar, tanto niños como padres piden ser atendidos de forma inmediata y expresan: “¡Señor! ¡Señor! ¡un gansito!, ¡yo un *fruts!*, ¡hey! ¡hey! ¡una gelatina!” (OBS. No.1, 22/10/15:5:50, p. 11-12).

Estas acciones de uso y organización del tiempo en el entorno comunitario y escolar, fomentan ambientes apresurados e impuntuales que dañan la comunicación entre compradores y tendero, pues todo se desarrolla entre tumulto, atropelló y desorden, imposibilitando una sana convivencia. Sobre las bases de estas consideraciones es como cohabitan climas de tensión entre salvaguardar la individualidad pero que se lastima a la colectividad ante valores que se fundan en un síndrome de impaciencia que Bauman en su libro *la Modernidad Líquida* apunta:

En nuestros días, toda demora, dilatación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad. El drama de la jerarquía del

poder se representa diariamente (como un cuerpo de secretarias cumpliendo el papel de directores de escena) en innumerables salas de espera, en donde se pide algunas personas inferiores que tomen asiento y continúen esperando hasta que otras superiores estén libres para recibir (...) el ascenso en el que la jerarquía social se mide por la creciente habilidad para obtener lo que uno quiere sin demora (Bauman, 2004, p. 22)

Como resultado de la investigación se puede notar en estos discursos que los colegiales reproducen resistencias de su entorno que generan relaciones conflictivas. Al evadir y ocultar las dificultades, se agrava la convivencia al interior del centro escolar, de forma que las intervenciones aisladas son insuficientes entre actores educativos: maestros y padres de familia, dificultando el logro de objetivos educativos. Los padres de familia son los mejores aliados al sostener el discurso pedagógico de jerarquía, secuencia y criterio, de ahí que la falta de comunicación y consensos limiten la resolución de conflictos. “Cuando las personas se comunican modifican sus representaciones y este cambio se traduce en las transformaciones de sus comportamientos” (Onetto, 2015, p. 57). Por lo que las dinámicas comunicativas en la intervención conflictual juegan actos que pueden favorecer u obstaculizar su solución ante marcos conductuales contextuales.

1.3.3.- El género en las pugnas entre en los juegos recreativos en los medios de comunicación: ¡Quítate eres vieja!

Todos estos marcos conductuales se reflejan en el afrontamiento de la resolución de conflictos, que se refuerzan en los centros recreativos como *las maquinitas* a través de la proyección de video-juegos, así como el uso del internet. Es ahí donde los niños acceden a entretenimientos interactivos como: *San Andreas, Modern Combat, Rambo, Metal Gear Solid, Stret Fighter*, estos juegos están frente al centro escolar y tienen una forma tridimensional, con las carcasas pintadas en color amarilla, haciendo un total de tres aparatos. (OBS. No. 1, 22/10/15:5:50, p. 13).

A partir de esta serie de datos se identifica que las visitas a estas atracciones las efectúan los niños a la salida o antes de la entrada al centro educativo, cuando los tutores no están al pendiente de lo que observan sus hijos como lo narra el Profesor Iturbe:

Les menciono a los niños que se retiren a sus casas, que no se queden a jugar a las maquinitas, los chicos dicen que a la hora de la

salida acudirán a jugar video-juegos porque, además, sus papás no están en su hogar (OBS. No. 3, 2/11/15/4:40, p. 10-11)

Es este el espacio donde los educandos recrean escenas domésticas, que reflejan una violencia simbólica³⁰ como: peleas o combates, donde los personajes ganan o pierden en un contexto de dominación masculina, con expectativas sociales de estereotipos como: los varones juegan videojuegos o los machos resuelven conflictos. Lo anterior, nos muestra una confrontación irracional de “orden de moralidad que se relaciona con la fuerza, valentía y dominio del cuerpo, sede de las tentaciones y los deseos” (Bourdieu, 1998, p. 109). Estas actitudes se reproducen, por ejemplo, en los juegos de futbol y aparentemente, de manera inconsciente.

Los niños mayores de quinto y sexto grado juegan futbol, cuando pierden, se enojan y se golpean fuerte, empiezan las disputas porque su equipo no ganó, de forma que dejan fuera a las niñas por considerarlas más débiles cuando se enfrentan a balonazos y golpes, diciendo: < ¡Quítate! ¡Tú eres vieja!> (OBS No. 9, 24/11/154:30, p. 6)

Al afrontar dicha situación, las desavenencias se manifiestan de forma violenta: a puñetazos. Siendo esta información producto de su contexto y de otras actividades no siempre recreativas, pero en las que se asocia la fuerza física como la masculinidad y/o valentía, excluyendo a las niñas por creer que tienen una menor impetú.

1.3.4.-Los juegos cotidianos que visibilizan en los medios de comunicación: “Yo juego al chapo”.

Se identificaron cuestiones comunes en los juegos que los alumnos recrean de manera discursiva. De acuerdo a lo que ven o escuchan en los medios de comunicación, y a pesar de no contar con los recursos económicos para tener suficiente acceso a ellos, la Señora Josefa afirma: “pues la verdad no tenemos televisión porque con lo del apagón analógico, no nos alcanza para comprar el aparato (...), así que sólo escuchamos el radio y el periódico *El Informante*, que grita las noticias todos los días” (E. No. 9, 27/01/16/4:30, p. 7).

³⁰ “En una formación social determinada, la acción pedagógica legítima, o sea, dotada de la legitimidad dominante, no es más que la imposición arbitraria de la arbitrariedad cultural dominante, en la medida en que es ignorada en su verdad objetiva de acción pedagógica dominante y de imposición de la arbitrariedad cultural dominante” parte de la reproducción social” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 37).

Los medios de comunicación influyen en las conductas de los estudiantes en sus mensajes ideológicos que se expresan a través de la violencia en la resolución de conflictos al interactuar con sus compañeros y adultos, penetrando en la memoria colectiva de hechos sociales impulsivos. Por ejemplo, el caso del narcotraficante *El Chapo*, en donde se expone el tema de solución de conflicto económico mediante el logro adquisitivo de manera fácil mediante objetos simbólicos como: dinero, casas y las camionetas Ford Lobo, todos estos referentes tienen diferentes significados en los alumnos al observar las conductas de los adultos y su reproducción de la violencia en la solución de los conflictos económicos como se demuestra en la observación elaborada en el grupo de 4to. grado grupo "A": ¡Yo juego al Chapo!

La docente de USAER³¹ se encuentra en círculo con los niños diciéndoles que les va a leer un cuento, les pide que vean los libros y les pregunta del uso del tiempo en su casa. Docente: <¿Qué hacen en su tiempo libre?> Niño Miguel: <Yo juego al chapo>. Docente: <¿Quién es el Chapo?> Niños Rubén: <Es un narcotraficante que vende coca y lo capturaron>. Docente: <¿Si saben qué son las adicciones?>. Niño Rubén: <Sí, fumar>. Daniel: <Uy, yo siempre tomo coca (...)>. (OBS. No. 11, 14/01/2016, p. 4).

La docente de USAER pregunta a los alumnos qué hacen en su tiempo libre, los niños muestran la recreación de juegos, noticias y series televisivas que se exponen en los medios de comunicación e identifican al Chapo como un narcotraficante, que vende cocaína y lo capturaron. La profesora cuestiona el tema de las adicciones. Los estudiantes lo relacionan con fumar. Algunos niños no les queda claro qué es la coca, lo vinculan con una bebida de refresco; en este caso, la enseñante aclara que ella habla de la marihuana, los niños expresan que es una ingrediente que los altera exponiendo actuaciones de vecinos que se drogan, siendo sus referentes de conductas y valores sociales, dando un sentido al consumo de sustancias que causan descontrol y actuaciones nerviosas que no les permiten pensar serenamente además de que produce en el cuerpo una reacción sin ninguna autorregulación de la conducta.

Docente: <No. Bueno, marihuana, vende eso ¿Pero ustedes saben qué les puede pasar si consumen estas sustancias?> Niño Miguel: <Se vuelve como loco>. Niño Adiar: <Tengo un vecino que se droga y luego

³¹ USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

pasa en su camioneta a toda velocidad, se siente chingón, pasa como loco, además toma y un día lo encontraron tirado en la calle>. Docente: <Eso es lo que sucede cuando consumen ese tipo de sustancias, la gente va perdiendo las neuronas ¿Saben qué son las neuronas?> Juan: <Son con las que pensamos>. Docente: <Así es, y cuando las empezamos a perder, pensamos mal, nos ponemos nerviosos, alocados, y hacemos cosas sin pensar>. (OBS. No11, 14/01/2016, p. 4)

También se admiten por parte de los estudiantes representaciones sobre los objetos que se muestran como propiedades suntuosas entre ellos la camioneta Ford Lobo como signo de poder. En estos discursos, se puede notar que los alumnos escuchan y miran en su entorno y en los medios de comunicación formas de resolver los conflictos que impacta en los valores y conductas de los estudiantes al recrear esas mismas actitudes con sus compañeros, reforzando antivalores insertos en cada subjetividad, emociones como el miedo, la curiosidad, el temor o la incertidumbre, que se muestran en la Cuarta Demarcación Av. Canal Elva, donde prevalecen manifestaciones delictivas, de ahí que las formas de solución de conflictos son significados para los educandos que influyen en el ambiente escolar.

1.3.5.- La violencia contextual y su reproducción en el espacio escolar.

Estas particularidades se reflejan sobre la periferia en donde se concentran asentamientos humanos oriundos de estados colindantes entre ellos la Ciudad de México, la sierra de Puebla, o de Michoacán, producto de movimientos y trasiego migratorio forzado (OBS. No. 1, 22/10/15/4:10 p.3) “que los obliga a dejar sus hogares en busca de refugio” (Stephen, 2003, p. 1) Estos sectores muestran conductas y valores con necesidades de contención al vivir en ambientes conflictivos como lo expresa el Niño Miguel:

“Mi papá no vive con nosotros, él reside en Chapulhuacan, en la sierra de Veracruz. Nosotros llegamos a vivir acá porque allá teníamos muchos problemas. Mi papá tiene un aserradero, ahí llegaban hombres porque él se dedicaba a vender droga (...); él nos pegaba y maltrataba por eso nos vinimos para Hidalgo con mi mamá; mi papá quería matar a mi mamá (E. No. 8, 17/01/20152:40, p. 3).

Estas familias expresan cierto pesar al dejar sus lugares de origen, derivado por vínculos con algunos grupos delictivos y violencia doméstica, la cual versa en el abuso

de poder que “deja de ser una relación de potencial al transformarse en coacción física” (Foucault, 1986, p. 38) y obediencia forzada; lo que implica sentirse poco respetados en su individualidad, confundiendo sus necesidades afectivas de ser amados y reconocidos en acciones de miedo e inseguridad, tal como lo afirma el Niño Miguel: “tengo miedo de que mi papá nos descubra y nos llevé de nuevo para la sierra” (E. No. 8, 17/01/15/2:50, p. 5)

Estas acciones cobran sentido en el aprendizaje del alumno como lo argumenta el Docente Iturbe: “el niño Miguel vive una situación difícil de abuso y se ve el reflejo en su aprendizaje, es muy tímido, le da pena hablar” (E. No2, 21/11/15 3:00, p. 7). Lo que constituye para el niño una vivencia de impotencia, al no respetar su cuerpo, y utilizar la fuerza para ser sometido, obturando cualquier efecto de diálogo; en la resolución de conflictos lo aísla de forma inconsciente al no cubrir su necesidad de amor y respeto.

Bajo estas condiciones, las familias de estos alumnos enfrentan sus conflictos creando círculos de violencia directa y abuso que es aventajado por el poder estructural. Además, estos sectores viven en complejos habitacionales como: vecindades donde se comparten espacios y servicios en un mismo terreno y hogar, así también coexisten conductas como la promiscuidad y prostitución (OBS NO.1, 22/10/15/01/4;10, p. 6)

El análisis refleja un crecimiento estadístico en la comunidad, en el que se comparten espacios de interés social, como consecuencia de factores económicos en los que se propician fuentes de empleo como la prostitución a la que acceden a trabajar algunas madres de familia para solventar sus gastos económicos, esto cobra sus efectos en el centro educativo, como lo afirma el director Lerdo:

La relación con los padres y madres de familia se complica pues algunas de las madres de familia trabajan en bares y centros de envejecimiento, el año pasado tuvimos que acudir a la procuraduría, a declarar en relación a un caso que se presentó de manera externa a la escuela, pero que afectan el aprendizaje de los niños al ocurrir un fuerte enfrentamiento entre padres de familia, porque una madre fue degollada en su domicilio por riñas, como consecuencia, los niños fueron dispuestos al DIF (Diario de Investigador, 31/10/15, p. 10).

En este espacio, los marcos de conducta advierten ambientes de hostilidad y violencia al resolver los conflictos al interior de la micro cultura: familias que perviven a través de riñas donde se suscita un círculo de violencia, causantes de preocupaciones y

tensiones en los discípulos que se ven reflejados en el aprendizaje. El director agrega la existencia de alumnos que viven violencia física directa como lo da a conocer en la Entrevista No 7.

También tuvimos el caso de una niña que sufrió de estupro en su hogar y fue canalizada al DIF. Acudimos hace unos días, aunque no se les da seguimiento pues sólo se archivan. Esta situación es muy delicada; por momentos debo tener mucha paciencia, tolerancia, pues no está en nuestras manos darle solución, pero en el aula se puede trabajar estos temas (E. No.7, 28/12/15/12:20, p. 17).

El director otorga un sentido al conflicto de asistir a realizar acciones de gestión, pues en este caso acudió de forma colaborativa como testigo al declarar para el proceso de resolución del conflicto por vía legal. Al afrontar este tipo de dificultad, adquiere una formación empírica de solución que le implica intervenir a la incertidumbre y “aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con los otros” (Ferry, 1990, p. 36)

Estas acciones de cooperación no son analizadas de manera fundamentada o evaluadas para hacer frente con una mayor comprensión la práctica educativa; en cambio, al afrontar el conflicto, le permite observar la ausencia de seguimiento en el caso; con ello, actúa en una actitud comprensiva. Así hace lo necesario al participar con las autoridades, al inmiscuirse. Para él es una situación delicada, siendo una zona de no incumbencia más, al reconocer estas conductas, le permite orientar el contenido de enseñanza a temas transversales en cuanto el abuso sexual, que al convertirse en contenido de enseñanza termina marginalmente siendo de su competencia y en lo subsecuente, le permite ayudar para favorecer y dar solución o mejorar las condiciones sociales-culturales de estos alumnos en ambientes de riesgo.

Además, en estos entorno de inseguridad, se evidencian expresiones culturales como pandillas juveniles³² identificadas con vestimenta de pantalones entubados, ropa y uñas negras, pelo pintado, tatuados, con un caminar lento (OBS NO. 1, 22/10/15/01/4:10 p. 10); quienes resuelven sus desavenencias de forma violenta

³² “Suelen existir en áreas inestables de bajo ingreso donde existe una relación cercana entre jóvenes y adultos infractores de la ley. En estos ambientes los adolescentes suelen estar reclutados por la delincuencia organizada que les entrenan para formar parte de actividades delictivas” (Pandillas delictivas s.f.)

teniendo enfrentamientos y riñas donde se lanzan artefactos de las azoteas de los vecinos. También, efectúan actividades delictivas³³ como la venta de piezas robadas a las que comúnmente les llaman chácharas y drogas a menores de edad; robos en las casas vecinas en complicidad con la seguridad pública al contar con *halcones* para protección de las mismas a lo que el señor Chicken asevera: <todos saben que roban, pero nadie denuncia nada>. Señor Beto: <Pues si roban, pero mientras a mí no me molesten esos son sus *bisnes*> Todo ello narrado en una plática informal que se plasmó en el diario del investigador (13/09/15, p. 8)

Las riñas en la comunidad toman un sentido de lucha de poder y competición, siendo un tópico en la resolución de conflictos en esta investigación, “que se caracteriza, por una alta asertividad y por la ausencia de cooperación (...) los grupos en litigio utilizaran todo su poder para resolver el conflicto a su favor” (Jares , 2010, p. 127). Así pues, se pudo observar una especie de canibalismo en tanto que no importa el cómo ni por quien tengan que pasar para ganar y los demás pierdan, para obtener objetos materiales saqueando las casas y patrimonios de los vecinos de la comunidad afrontando su conflicto económico de manera violenta; por lo tanto, los sujetos se arriesgan para obtener un beneficio, “definiéndose como organizaciones artificiales en las que existen acciones restrictivas, correspondidas por un poder utilitario que son recompensas materiales que consisten en bienes y servicios, la concesión de los símbolos como el dinero” (Etzioni, 1993, p. 105).

La violencia se naturaliza como vía de afrontamiento. Es evidente la competencia entre pares al interior del centro educativo, pues los niños adquieren modelos de conducta y convivencia que observan de su entorno y hogar en la resolución de conflictos por medio de riñas como se demuestra cuando el Niño Rubén explica: “A mi hermano lo metieron a la cárcel porque se fue con sus amigos, es toda una pandilla; avientan cosas, botellas (..); ya mi mamá fue a sacarlo de la cárcel” (E.No.5., 19/10/15/3:10, p. 3)

Resulta claro que la afrontación en la resolución de conflictos surge de una cotidianidad de hábitos, modelos, desencuentros y tensiones en un entorno complejo,

³³ “Delincuencia organizada se le denomina a la asociación estructurada de tres o más personas de carácter permanente o por un ciclo de tiempo, con la finalidad de cometer concertadamente varios delitos graves. El sistema penal entiende por delito grave aquel que puede ser sancionados, con prisión de cuatro a más años” (Pandillas delictivas s.f.)

que no es ajeno para los docentes quienes están conscientes, como lo hace notar el profesor Javier: “La mayoría de niños repite lo que ve en su casa, son agresivos, en ocasiones se agarran a pedradas, es la forma en la que aprenden a resolver sus conflictos” (E. No. 4, 19/10/15/4:50, p. 11). Con respecto a este marco, el docente percibe la influencia del entorno en modelos conductuales dentro de la comunidad y hogar, donde se afrontan las desavenencias a pedradas, como una forma de comunicación vinculada a la indiferencia y “una respuesta a un ambiente hostil que los puede llevar con cierta facilidad a caer en la violencia como respuesta a la frustración” (Delval, 201G3, p. 119)

Ante los diversos factores mencionados, en la comunidad se refleja un clima de violencia, inseguridad e incertidumbre. En la búsqueda de solución a esta necesidad humana surge y es referencia de marcos conductuales la organización; Mi Vecino ¡te vigila!, que se observan sobre la Avenida artículo No. 123, por sus murales y adornos alusivos a fechas conmemorativas y un programa que surge por el clima de incertidumbre en la comunidad (E. No 1, 26/11/15/5:00, p. 1).

Con la finalidad de analizar el clima de incertidumbre e “interpretar y comprender a los individuos, es necesario valerse de entrevistas y observación en el contexto o comunidad participante, así como reconstruir la vida social cotidiana, creencias y juicios que comparten los individuos al interactuar” (Thompson, 1998, p. 406). En esta línea argumental, se recabaron los datos en cuanto al funcionamiento de la misma y sus objetivos en un clima de confianza en el que nuestro informante, el señor Magón, se mostró atento al recibirnos con un “Pásele. Si pues. En lo que yo pueda apoyar” (E. No 1, 26/11/15/5:00, p. 1) expresó su entusiasmo por dar a conocer el trabajo que aporta a su calle. Según los vecinos “anteriormente esta colonia era más segura porque había civilidad. Ahora ya no hay nada en estos tiempos ¿Quién ayuda a la comunidad? No, ya no hay” (E. No.3, 14/11/15/6:50, p. 13). En otra parte, igual lo dice el Señor Bolívar: “Roban aquí, roban en la otra calle” (E. No 1, 26/11/15/5:00, p. 1)

En este sentido, para los vecinos hay un ambiente inseguro, de temor e intranquilidad ante la pérdida de sus bienes materiales personales, así como poco respeto al bienestar de la comunidad que daña su dignidad humana, intensificando

luchas de poder divisorias³⁴, rompen los lazos de la vida comunitaria entre habitantes que fomentan conductas colectivas en la defensa de los bienes individuales como lo refiere la Señora Linda “Se escucha que se robaban los tanques de gas de los vecinos y así, diario en cada casa, ante esta situación, nos organizamos” (E. No. 6, 14/12/15/12:40, p. 10)

1.4.- De la Cooperación Vecinal. Mediación y Gestión: Mi Vecino ¡Te vigila!

La organización *Mi vecino ¡te vigila!* tiene sus orígenes en la Ciudad de México el 15 de agosto de 1988, cuando la Asamblea Legislativa de dicha ciudad estableció el día del “Buen Vecino” con el propósito de promover valores como la tolerancia, el respeto, la cooperación, el trabajo en equipo y la participación³⁵.

La asociación vecinal que prevalece en este espacio es dirigida por el líder vecinal señor Magón; que para fines de la investigación se considera su historia personal “para llegar a una comprensión teórica con base en el mundo empírico es necesario el conocimiento de primera mano, documentos personales de hechos y sucesos” (Plummer, 1989, p. 82), en este caso nuestro informante afirma que:

 Mi historia de vida me ayudó a ser solidario con mi calle para crear ambientes menos violentos e inseguros a través del programa “Mi Vecino ¡te vigila!”. Mi formación académica como Licenciado en Matemáticas y Técnico en computación, y mi función laboral como profesor de CETIS, Tlaxcoapan, es una especie de evidencia (E. No 1, 26/11/15/5:00, p. 1)

Estas acciones conductuales le ayudaron para satisfacer sus necesidades personales así mismo le permitió fortalecer los lazos comunitarios a partir del ejercicio de la cultura del esfuerzo que consiste en obtener los bienes materiales con el desarrollo de actividades creativas, asumiendo un compromiso y responsabilidad para el logro de sus objetivos de forma protagónica. Debe señalarse que su gran liderazgo y motivación, son el ejemplo; lo llevan a colaborar en beneficio de su localidad como nos cuenta:

³⁴ “El sujeto se encuentra dividido en su interior de los otros. Este proceso lo objetiva. Algunos ejemplos son el loco y el cuerdo, el enfermo y el sano, los criminales y los buenos muchachos” (Foucault M, 1986, pág. 3)

³⁵ (Manual del vecino me vigila, s.f.)

Entonces se abrió la normal de Progreso. Sin embargo, mi padre siempre me rechazó, decía que no era su hijo. En aquel momento me inscribí en la normal. Pero ya era yo velador en el Mexe. Y como se cocinar, hacía tamales y los vendía. Negociaba animales. Hacía llaveros con las patas de conejo para ir a vender a México. Total. Que estudié dos carreras. Pero pues, ahora veo que los chicos del CETIS donde yo trabajo, no, quieren formarse. Les da flojera. Si supieran que todo se puede. Yo, por cumplir, luego no dormía dos semanas; pero eran más grande mis ganas de salir adelante (E. No 1, 26/11/15/5:00, p. 32).

El líder vecinal aprendió a resolver los conflictos ante sus necesidades personales de afecto y económicos, al crear sus propias fuentes de empleo en igual forma explorar alternativas para continuar estudiando y así lograr sus objetivos. Tuvo, de alguna manera, posibilidad de ensayar varias formas de solución usando la creatividad al emprender la venta de sus propias innovaciones. Entiende el esfuerzo como una acción para resolver un conflicto económico-afectivo en la realización de cambios y condiciones para mejorar y satisfacer las necesidades personales y de su calle, teniendo beneficios de reconocimiento que son garantías para impulsar su actividad organizativa en el espacio comunitario.

Los vecinos, al saber de robos continuos en sus hogares, deciden resolver el conflicto e intervenir formando un comité vecinal, y trabajan en equipo, a través de símbolos normativos como el prestigio y la estimación (Etzioni, 1993). Con el programa del buen vecino se colocan en todas las casas de la comunidad logos de Mi Vecino ¡te vigila! sembrando una alerta en la calle para realizar una vigilancia ante los robos a las casas, y afrontan el conflicto de forma colaborativa. Se explica:

Ya habían robado en dos casas para acá, dos para atrás como a tres casas de aquí; entonces dije: - Vamos hacer algo” No, me ha tocado, pero no vamos a esperar que eso suceda. ¡Ay que hacer algo! (E. No. 1., 26/11/15/5:30, p. 20) así que invité a los vecinos de las calles; se formó el comité vecinal integrado por la maestra Malé: quien era la presidenta, señor Magón como el secretario, y había un tesorero el vecino Otilio (E. No. 1., 26/11/15/5:30, p. 19). Sabemos que roban en esa calle y en la otra, pero en la de nosotros no, porque observan que estamos organizados. A mí me ha gustado ayudar y participar (E. No 1, 26/11/15/5:00, p. 11.)

Así se establecen acuerdos entre los vecinos, se instalan dos lonas de 3 x 2 metros con un logo de un ojo y una lupa que dice ¡Te estamos vigilando! en cada término de la calle, y en la que se expresa: ¡estamos organizados!

Para los rondines, entre todos nos organizamos; pero al final, somos cinco hombres quienes salimos a vigilar en la madrugada, hay más, pero algunos no se suman porque están ocupados, así que nos apoyamos. Se planean reuniones todos los días ocho de cada mes (E. No. 1., 26/11/15/5:30, p. 1). **(Anexo E)**

Se ejerce un potencial para incentivar a los vecinos y de esta manera evitar sean ultrajados. Se resuelve el conflicto actuando de forma protagónica al plantear actividades de seguridad en la comunidad mediante el programa de vigilancia por la madrugada. Aunque existen restricciones en cuanto a la participación de los integrantes en la toma de decisiones, prevén constituirse ante las pocas medidas de seguridad municipal. Lo que para los ciudadanos simboliza “un malestar de impotencia sumado a la sensación de que lo único que pueden hacer es resignarse o buscar justicia por mano propia (..) originando violencia entre sectores de distintos intereses” (Marchenca, 2016 párr. 4)³⁶. Así pues, se reflexiona la acción de manera que se desinstitucionaliza el marco y protección de los derechos humanos a la vida ante las condiciones adversas entre vecinos causando luchas divisorias.

1.4.1.- Entre el liderazgo y obstinación, mediación en la resolución de conflictos.

Al afrontar estas desavenencias en el grupo y durante la intervención en una resolución al conflicto, el líder sufre diversas dificultades para mantener a los vecinos unidos, encontrando solución en el consenso y con una actitud de liderazgo, que lo lleva actuar hasta cierto sentido paternalista en la búsqueda de apoyos ingresando oficios al gobernador, presidencia municipal y diversas instituciones recaudando dinero para que la calle cuente con alumbrado público.

Solicitamos a los candidatos, cámaras de vigilancia. Pero cuando están en campaña dicen que sí, que lo vamos hacer. Pero mire todo los *postic* aquí en el refri, son números de dependencias, les hablé para que nos digan, pero no hay respuesta. Se olvidan de uno o te dan largas o

³⁶<https://www.apa.org.ar/2016/09/21/la-corrupcion-fomenta-las-conductas-individualistas-devasta-la-educacion/>.

ya veremos o posiblemente no se pueda. Envié tres oficios al gobernador, pero nada (E. No. 1., 26/11/15/5:30, p. 21). Y luego aquí se gasta mucho porque a veces no todos cooperan, pero ¡No por eso me voy a detener! Por ejemplo, las flores yo las compré y si se funde una lámpara, yo la pago (E.No1, 26/11/15/5:40, p. 22).

La resolución de un conflicto es un proceso en el que se pone en juego la intervención en la búsqueda de solución ante la inseguridad en la comunidad, que lleva al interventor a la demanda para cubrir las necesidades del grupo al generar relaciones de poder, gestión y compromiso con los vecinos. Ante la indiferencia de las autoridades a la problemática de inseguridad en la colonia, recurre a personajes externos de organización pública que reflejan soluciones históricas de negociación; esto propicia que el líder se enfrente a restricciones con los vecinos para mantener la cohesión del grupo. Existe un riesgo teorizado donde se apunta que un líder “hará simplemente tolerar que sus subordinados infrinjan algunas acciones al interior de ella, con lo cual tendrá un medio para chantajearlos” (Crozier, 1990, p. 74), con ello, podrá lograr de esta manera los objetivos pues la resolución de conflictos no depende de recetas de cocina específicas, cada persona reacciona de acuerdo a su racionalidad, emociones y actitud ante la incertidumbre al pervivir en un proceso complejo³⁷. Así mismo, dejar entre dicho lo que sucede en la misma organización, puede generar cambios constitutivos en el espacio y tiempo bajo movimientos instituyentes³⁸. Nuestro entrevistado apunta.

Nada más que como siempre, hay problemas, pero nos reuníamos varios vecinos de diferentes calles. Y cuando nos dieron nuestra primera cubeta de pintura, le comenté a la Maestra Malé < pintaremos la calle de los vecinos desde los límites de la colonia>. Pero ella, de manera ventajosa, pintó primero su banqueta; por lo que los vecinos lo vieron mal; ¡total que ella pintó! (E. No. 1., 26/11/15/5:30, p. 3)

El grupo cree que la Maestra Malé no satisface sus necesidades y tiene unas actitudes individualistas al sólo pintar su calle y la de sus vecinos, la excluyen del grupo de la organización *Mi vecino ¡te vigila!* junto con todos aquellos que ella beneficia. En

³⁷ El trabajo en colaborativo y resolución de conflicto implica un aspecto ético el cual “no puede ser enseñado con lecciones de moral, sino formarse a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo un individuo, parte de una sociedad y parte de una especie” (Morín, 1999, p. 16)

³⁸ “Es decir nuevos procesos que se están gestando, procesos que van a devenir a futuro en nuevas prácticas en tensión” que dan origen a conflictos entre los miembros” (Remedí, 2004, p. 2).

tanto se crea un ambiente de conflicto en un sentido de competición entre ambos grupos. Cascón puntualiza que esta acción consiste en:

Conseguir lo que yo quiero, hacer valer mis objetivos, mis metas, es lo más importante, no importa que para ello tenga que pasar por encima de quien sea (...) buscando la eliminación de la otra parte no con la muerte, pero si con la exclusión, la discriminación, el menosprecio, la expulsión (Cascón, 2010, p. 10)

Merece la pena señalar que el liderazgo del señor Magón lo llevó a buscar soluciones para la mejora y nuevas alternativas de solución a los conflictos internos, por lo que como líder propuso a sus vecinos seguir realizando actividades. Sostiene:

Empecé a pintar árboles con figuras de animalitos en toda mi calle, se enojaron ¿Qué porque estaba pintando los árboles de los vecinos de otras avenidas? Dos o tres vecinos se molestaron, pero yo les dije: <Pues en su calle también hay hombres, si ustedes quieren, pueden pintar las de sus casas> Total, que la Maestra Malé se enojó y ya no seguimos trabajando ella decidió abandonar al grupo ante las constantes pugnas entre vecinos (E. No. 1., 26/11/15/5:30 p. 23).

De modo que se inició un conflicto vecinal ahora por el dominio de la calle lo que detuvo las actividades de la misma organización como resultado de una falta de comunicación e ignorancia al no permitir el logro de un bien común recurriendo en un primer momento a una violencia marginal (E. No 1, 26/11/15/5:00, p. 23)

Tengo un vecino de 32 años; que varias veces nos hemos querido pelear a golpes, porque estaba yo pintando de rojo y blanco unas líneas de la carretera en la esquina, paso y me dijo <¿Por qué estas pintando ahí en la esquina?> Le respondí: <Ya pedí permiso a los vecinos para pintar el preventivo, para que le bajen a la velocidad>. Me dijo: <está echando a perder la calle! ¡Parece payaso! Con los árboles pintados de animalitos> (E. No 1, 26/11/15/5:00, p. 23). **(Anexo F)**.

Estas actitudes merman el conflicto en una rispidez hasta iniciar el problema, donde se pone en juego una lucha de poder e intereses. El líder vecinal permanece por momentos tranquilo, al evadir, y no enfrentar el conflicto.

El vecino me dijo: <¡Usted hace lo que quiere Señor Magón!>. Se me puso al brinco. Luego dijo: <nada más porque me han enseñado a respetar a los mayores sino, vería como lo dejó yo. Señor Magón>. En otra ocasión, estaba pintando las líneas de en medio, vino con su esposa, nos hecho la patrulla, para que nos detuvieran, pero cuando

llegó el policía, le dijo: <no porque lo voy arrestar, es un bien para usted y su comunidad> (E. No. 1., 26/11/15/5:30, p. 23).

El vecino personifica el conflicto como una provocación, aguarda no dando respuesta conserva la calma y la tranquilidad, busca el diálogo para llegar a consensos, pero al no prestarse para ello cualquier propuesta resulta complejo. Por su parte, el líder vecinal toma la iniciativa de afrontarlo siendo una explicación de porqué el conflicto y su resolución enfrenta una tensión o malestar que como lo atribuye Cascón en su texto Educar en el y para el conflicto:

A menudo confundimos el respeto, la buena educación, con no hacer valer nuestros derechos porque eso puede provocar tensión o malestar. Vamos aguantándonos hasta que no podemos más, nos arruinamos o destruimos a la otra parte (Cascón, 2016, p. 11).

En una segunda etapa de la resolución del conflicto, se ponen en juego la contradicción, el malestar y las emociones de agresividad, dando a conocer de sus razones y posiciones al expresar una emoción y actitud de enojo, de ahí que el vecino se muestra tolerante. A pesar de ello, la relación no llega a un buen término pues no se emprende el diálogo entre ambos, sólo se expresan las emociones, frustración, irritación, ansiedad, impotencia y poca aceptación entre ambos. Con ello, la regulación es necesaria para ser responsable y consiente ante una respuesta positiva al conflicto y buscar una solución de la manera más proactiva. Entonces, las emociones

Constituyen el fundamento de nuestras acciones y es necesario darse cuenta de ellas para poder actuar responsablemente. Esta responsabilidad tiene que ver con reconocer nuestros propios deseos y necesidades en coexistencia con los demás (Williams de Fox, 2014, p. 173).

Para estar bien con los demás, en ocasiones se requieren de mediadores para ayudar a unir el lazo por medio del diálogo y por diferentes vías, y llegar a una negociación para la resolución del conflicto de manera positiva que, en este caso, al advertir está etapa de la contradicción el policía le dijo:

<No, porque, si esto que hace tu vecino es positivo, es un bien para usted, es necesario que se arreglen de otra forma> y empezaron a salir todos los vecinos, y le dije: <yo creo lo vamos a resolver de otra forma, ¡yo no te pido nada!, ¡no aportas nada!> Pero como es muy amigo de la

maestra Malé, pues. Por eso yo digo; pero salieron los vecinos y le dijeron: <tú vives ahí con tu abuelita, ni casa, ni árbol, ni poste así que mejor vete a tu casa>. Ya con groserías le dije: <mira hijo de la chingada, si no estoy manco o qué> Nada más que los vecinos me dijeron: <tranquilo> (E. No. 1., 26/11/15/5:30, p. 17)

El vecino expresa su resolución al conflicto a golpes, el policía funge como mediador aplicó el *feedback*, que es una “regulación casi automática del emisor sobre el control de sus efectos por el receptor, generando un diálogo entre ambos afectados para que comprendan ambas necesidades y razones” (Anzie, & Jacques, 1997, p. 137).

En la resolución del conflicto se muestra cómo al afrontar el inconveniente a través de la mediación, se dialoga entre ambos afectados. No obstante, la conflagración se resuelve inconscientemente, aunque sus actitudes como grupo social son protagónicas y de cooperación, no se expone el problema original automáticamente, se asume resolver a guantazos sin llegar acuerdos entre los actores implicados, pues ambas partes están enfocadas en lograr mantener el poder en la calle, tomando decisiones, de forma competitiva, sin escuchar sus razones, rompiendo el lazo de convivencia al transformar ese cambio en una acción negativa para el progreso de la misma. Muchos de los hallazgos encontrados en la forma en el que el marco contextual se afronta la resolución de conflictos confirma que se requiere aprender a negociar.

La capacidad de ponerse en la mente de la otra persona; intentar entender las razones del otro para llegar a ese compromiso, y eso es algo difícil, que exige un importante desarrollo cognitivo, (...) para combatir la intolerancia y el fanatismo que consiste en creer que uno tiene toda la razón, toda la verdad y los demás carecen de ella. (Delval, 2013, p. 56).

Al respecto, este clima conflictivo origina momentos de reflexión y análisis que apoya al vecino en la toma de decisión al resolver el conflicto. “Entonces me reuní con mis vecinos de las dos cuadras, visité a la Maestra Malé: platiqué con ella. Les dije: <¿saben qué? Vamos a seguirle. Vamos a seguir metiendo oficios> Y poco a poquito se fueron convenciendo” (E. No 1, 26/11/15/5:00, p. 17). Ésta actitud del líder, le genera en automático ser un modelo portador del trabajo ciudadano inspirando a otros a seguir con las mismas actividades, al comunicar al grupo un conjunto de motivaciones, le dan un

marco de referencia a un estatus social de razonamientos como autoridad moral. Y, sin embargo, aún hay obstáculos que enfrenta el líder.

Es difícil. No hay que desistir. Luego, el dinero que se gasta hace falta, no cualquiera da, pero ya viendo se animan. Por ejemplo, las señoras de los banquetes, llegan sus clientes y les dicen: <¡mire su calle que bonita! ¡bien su calle muy adornada!> Y ya les plática a sus clientes que estamos organizados, trabajando aquí con los vecinos. Les cuenta. Entonces ven los resultados y se animan a trabajar. (E. No. 1. 26/11/15/5:30, p. 24). Porque mi idea es que la calle sea comercial, aquí hay muchos vecinos que salen a trabajar fuera, y para que eso no suceda, entonces estamos tomamos un curso de dulces mexicanos porque quiero que pongan sus puestecitos, ya les dije: a unos vecinos que yo los llevé a donde venden las esferas. El chiste es tener ingreso y no salir a buscar el trabajo si no que llegue aquí (E. No1, 26/11/15/5:40, p. 22).

El vecino líder cumple con dos funciones: fomentar de manera individual el trabajo para los ciudadanos y, una función colectiva en un beneficio comunitario a partir de las actividades al marcar las restricciones con la negociación informal “más o menos formalizada consiente cuya naturaleza y reglas indican una de las estrategias ganadoras” (Crozier & Friedberg, 1990, p. 19). El conflicto se soluciona de una forma colaborativa creando simpatía entre los vecinos del lugar, con sus respectivas restricciones, pues en la organización de manera natural persistirá el cuestionamiento ante el uso de la violencia en la lucha divisoria.

Hasta aquí he analizado los factores socioculturales que refieren al contexto en el que tiene lugar la resolución y afrontamiento de los conflictos que e influyen en la toma decisiones al interior del centro educativo. Para continuar con el estudio de dicha temática se explica en los siguientes párrafos el proceso de institucionalización del espacio investigado en el que se puede comprender la manera en que se resolvieron los conflictos en su proceso socio-históricos durante la fundación de la Escuela “Héroes y Villanos”

1.5.- Los Referentes Instituidos en el Surgimiento de la Escuela.

Después de días de recorrer la periferia escolar, realicé entrevistas a los vecinos señor Bolívar, señora Juana, hijos del líder fundacional, señor Crescencio Pérez y a la Profa. Linda, maestra jubilada miembro de la plantilla docente, quién participó y laboró

durante la fundación de la escuela. Tomando en cuenta que en los espacios escolares se llevan a cabo prácticas que tienen una historia de solución en las que se instituye el funcionamiento interno y de relación con el entorno, de acuerdo a una cultura organizativa en un sistema de normas, reglas, valores en contextos socio-históricos, se comprenden los sentidos y significados a través del tiempo que “responden a una lógica que la propia institución o que las experiencias están asentadas en una historia y constituidas en acepciones que le otorgan una identidad” (Remedi, 2004, p. 3).

1.5.1.- Las negociaciones para la fundación de la escuela en un contexto institucionalizado.

La Fundación de la Escuela Primaria “Héroes y Villanos” se ubica en el momento histórico del México contemporáneo, en el período de Luis Echeverría el cual consolidó la política educativa de Manuel Ávila Camacho. Implementó el desarrollo tecnológico en todos los niveles bajo un régimen nacionalista y liberal a través de una reforma educativa, así como la renovación de los libros de texto. Exaltó la Mexicanidad en la que se privilegió el civismo. Se procuró inculcar en los ciudadanos virtudes y cualidades morales como el respeto a la constitución y la cultura homogeneizadora al capacitar a los habitantes para participar en el desarrollo industrial, que llevó a la educación a una enseñanza técnica y enfocada en la obtención de habilidades para el trabajo.

Este civismo nacionalista funda una moral utilitaria-coercitiva³⁹ insertada en una labor educativa que provocó una población desmovilizadora ante la erradicación de una educación socialista. Se tenía como prioridad despolitizar los conflictos sociales, así como el deseo de estimular a los particulares a su demanda educativa, dando prioridad en la creación de diversos centros educativos; de esta manera, se implementó un dispositivo pedagógico en la que “un sujeto (...) instituye una serie de prácticas, discursos y estrategias que responden a las demandas sociales de la educación básica (...) que ocupa el discurso del entramado de las normas y rituales” (Alzaldúa, 2004, p. 54).

³⁹ “La preparación del docente y la arquitectura de la clase exigía que estos fueran el centro, tanto la relación de la autoridad como respecto de enseñanza, por lo que, con el fin de mantener la atención silenciosa de una clase de sesenta alumnos piosos enfermos y hambrientos, los maestros no tenían otra alternativa que la aplicar la disciplina” (Jones, , 2001, p. 74)

El proceso, llevó a esta sociedad a sustentarse sobre estructuras sociales estables e inalterables, mediante instituciones rígidas donde se valoró lo perdurable, la unión y la tradición con gran capacidad de compromiso y aceptación a las reglas. Ayudó en la consolidación de la familia a través de matrimonios estables, fundamentados en los valores cívicos y morales; todos estos factores favorecieron la construcción de municipios y escuelas, con bases en sociedades sólidas que las distingue como aquellas que “no es posible detenerlas fácilmente, *aunque* sortean algunos obstáculos, se disuelven otros o se filtran (...) sufren un cambio, se humedecen o empapan (...) y tienen una clara dimensión espacial” (Bauman, 2004, p. 7).

La dimensión espacial y sólida que renombra la memoria colectiva de la fundación de la Escuela “Héroes y Villanos” emerge de la preocupación de los habitantes al presentarse una alta demanda de servicios educativos en el año de 1973.

Las escuelas primarias de la localidad “Justo Sierra” y “Margarita Maza de Juárez” que funcionaron en el turno matutino no contaban con la infraestructura para atender a 400 alumnos en edad escolar, por ende, el resto quedaría sin oportunidad de iniciar sus estudios, lo que propició la molestia de los padres de familia. De esta manera, las escuelas en existencia se vieron en la necesidad de inscribir sólo a los estudiantes con siete años cumplidos, dando una respuesta provisional al problema (Filigonio, 1973, p. 1).

Dadas las condiciones que anteceden los pobladores conscientes de que nadie vendría a solucionarles sus problemas locales, asumen un papel protagónico de tal modo que buscaron personas indicadas para lograr construir una nueva escuela, designando a un comité Pro construcción guiado por los CC. Crescencio Pérez, como principal; secretario, Marcos Viveros Serrano; y tesorero Eusebio Díaz Alamilla. Todos ellos, de oficio agricultores y beneficiarios directos de la repartición de la tierra que hiciera el General. Lázaro Cárdenas del Río, en el que se encarnaron valores nacionalistas, así pues, se dice que el Señor Crescencio Pérez mantuvo una profunda relación con el general Lázaro Cárdenas, de forma que lo llevó a forjarse una vida tranquila, abierto humilde, con convicción e integridad dejando a su familia un legado corporativo y político que se representan en algunas de las frases utilizadas “Sí, tienes familia e hijos, pero el deber de todo ciudadano es dejar algo a la comunidad”. “¡Tú no digas voy a darlo! ¡Dalo!

No digas ¡Hazlo!” (E. No. 3, 14/11/15/5:40, p. 9). Todo ello narrado en una entrevista aportada por los hijos del vecino fundador.

Los pobladores de esa época daban sentido a resolver la problemática apoyándose de una ideología nacionalista y relaciones humanas con base a valores ciudadanos como el empeño de la palabra, participación, organización, compromiso, asumiendo riesgos controlados en un papel heroico, que le ayudó a tener la visión para reconocer el “lugar adecuado para la localización del centro escolar, así como los posibles dueños que estuvieran en condiciones de hacer la donación” (E. No. 6, 14/12/15/10:10, p. 3) en tanto se lograra la construcción del centro educativo, corriendo riesgos que daban pauta a resolver dicha necesidad educativa, fortalecida por la idealización que enaltecía el honor de dejar un legado a su comunidad o patria. Así pues, se produce el nacimiento de un nuevo centro educativo en el momento coyuntural político de negociaciones y el aumento de las garantías que satisfacía un bien social en el espacio comunitario.

Esta cultura social y las relaciones políticas concibieron ambientes de convivencia, gestión y negociación. El señor Crescencio Pérez procuró hacer reuniones con adulación a las autoridades en el poder en turno, lo que atrajo beneficios a la escuela para el logro de su construcción en una dinámica en la cual el líder moral buscó un beneficio personal de reconocimiento, pero al mismo tiempo negoció un ganar-ganar de forma colaborativa para obtener beneficios que también se reflejaron en su persona, pues algunas de las garantías que obtuvo al ser el protagonista y dar solución a dicho conflicto, fue la transformación a su persona que generó actitudes de: escucha atenta, autoestima, motivación, mayores vínculos y relaciones que en este sentido ayudaron de forma Individual a la construcción de la escuela: **(Anexo G)**.

Todos estos políticos (PRI) llegaron a esta casa, comían en estas mesas, aquí no había jerarquías, aquí entraban siendo como es. Este señor Fidel Velázquez con su maldito poder, acudía a comer frijoles a esta casa. La esposa de Echeverría, esta señora ¿Tú crees que no tenía para comer en el mejor restaurante, y llevar a su comitiva? Pero no. Vino a comer aquí. No era nadie (E. No. 3, 14/11/15/5:40, p. 9). También se reunieron con Don Joel Pérez y el dirigente de la CTM Fidel Velázquez y Caro Quintero en esa reunión el narcotraficante aseveró <¡Si quieren yo pago la deuda externa!> **Foto (Anexo G)**. (E. No. 3, 14/11/15/5:40, p. 8) Así mismo mantuvo una estrecha relación con el General Lázaro

Cárdenas. Nos decía que él tenía una educación muy elevada, era propio y le había enseñado muchas cosas, una de las que aprendió era ayudar a su pueblo, aparte de la familia, era fundamental dejar un legado en la comunidad (E. No.3, 14/12/15/5:40, p. 9)

Las negociaciones tenían fines políticos para lograr establecer filiaciones, a los líderes les interesaba consolidar amistades así que la visita de diferentes personalidades favoreció el acercamiento con los agricultores del municipio. Paralelamente, se iban sentando bases para el crecimiento del Partido Revolucionario Institucional. No obstante, en estas reuniones se consumaron negociaciones, diálogos, acuerdos en un dar y obtener formas que hasta en nuestra actualidad están presentes en diversos sectores para el logro de bienes materiales.

En una de ellas, el líder moral Crescencio Pérez y miembros del comité Pro construcción, así como vecinos del lugar, acudieron a una convivencia y entre copas le comentaron al presidente municipal en turno Joel Pérez la necesidad de fundar un Centro Educativo en la Cuarta Demarcación. Av. Lázaro Cárdenas” (E. No. 3, 14/11/15/5:40, p. 2). Fue así como

Ese día salieron a comprar más cervezas, en lo que les despacharon, miraron frente a la Escuela Primaria “Justo Sierra”, un centro educativo ubicado en la cabecera municipal. Había una fila de padres de familia para inscribir a sus hijos procedentes de localidades vecinas, que se habían concentrado desde la 6:00 horas de la mañana, e incluso, se dice, pernoctaron desde un día antes para poder inscribir a sus hijos y brindarles una educación (E. No.3, 14/12/15/4:40, p. 3).

Generó gran sensibilidad en el presidente municipal Joel Pérez y le menciono a don Crescencio Pérez: <¿Cuántos metros necesitas para construir el nuevo centro educativo?> Y así fue que al otro día don Joel le dijo: <vamos a medir> ¿De dónde a dónde sería el terreno de la escuela? Bueno, al final, el terreno cuenta con 10.000 mil metros cuadrados, es una hectárea completa. Mi padre se adelantó midiendo el espacio, colocó algunos señalamientos para hacer notar los metros que requería. Así mismo, el presidente acordó y expreso: <Empieza a construir porque si en un año no está la escuela, recojo el predio> (E. No.3, 14/12/15/4:40, p. 2).

Esta negociación estableció las necesidades para la creación de un centro educativo por la demanda de educandos que las otras escuelas de la localidad ya no podían satisfacer. En consecuencia, el comité pro construcción con una gran visión del

logro de sus objetivos, consiguió el terreno correspondiente a una hectárea de superficie constituyendo las reglas para su edificación, de ahí que los ciudadanos procuraron agilizar asambleas con padres de familia; guiados por el Comité Pro-Construcción que dirigía el Crescencio Pérez. “Mi padre se reunió con los vecinos, les comentó y les pidió apoyo para la construcción de la misma así que, todos los colindantes de la zona perimetral al centro educativo colaboraron con faenas para colocar y pegar block” (E. No.3, 14/12/15/5:40, p. 3) como lo menciona el Señor Bolívar:

Todo se construyó con la aportación comunitaria, además, mi padre puso a disposición sus carros para transportar piedra, arena y tabique. Así también con el soporte de sus hijos a quienes mandaba limpiar y a quien mi papá le decía que la escuela era lo primero pues. Un día, yo iba a salir con mi esposa cuando él me mandó llamar y me dijo: <No. Lo primero es lo primero, tienes que ir a dejar grava a la escuela> me llevé a mi esposa y acudí a dejar lo que me había pedido” (E. No.3, 14/12/15/5:40, p. 3). La profesora Linda dijo: <todos los hijos del comité y vecinos ayudaron siendo una satisfacción ver cómo los niños construyeron su escuela, en donde obtuvieron su certificado> (E. No. 6, 14/12/15/ 10:10, p. 6).

La negociación llevó a una solución del conflicto de forma que todos ganaron con la creación del centro educativo, al mismo tiempo se fomentaron valores ciudadanos como la cooperación, la solidaridad, la organización y la participación entre los alumnos y padres de familia, siendo una de las alternativas para que la sociedad apoyara de forma colaborativa y consensada al ser sus propios profesionistas quienes edificaron la escuela al contribuir en una identidad que advirtió cambios constitutivos para la transformación no sólo de la escuelas sino de la comunidad en ese espacio y tiempo. **(Anexo H)**

1.5.2.- La obtención de reconocimiento y prestigio garantía de solución: La placa oculta e inauguración del centro educativo.

La edificación de la escuela da cuenta de la idealización ritualista en la que se fue construyendo un imaginario social para el logro de objetivos que tuvo lugar en diferentes fases. En una primera etapa se hizo el abanderamiento, estuvo a cargo del profesor Francisco Rivera Nava, director federal de educación y del profesor Ignacio Morales Hernández supervisor escolar de la Zona, y que se efectuó el 13 de diciembre de 1973 (Revista "Antorcha" Estampas y Recuerdo de Progreso de Obregón, 1988).

Las negociaciones en esa época ayudaron en la construcción de la escuela, ahí se privilegiaron los símbolos normativos de prestigio y estimación para el logro del desarrollo político de dichas personalidades. Se instituían como un acto épico dándole un nombre a la institución, con un gran significado para los habitantes del lugar y con transcendencia en ritos. **(Anexo I)**

El resultado de esta tesis muestra como esos ritos cobran sentido en la instalación de objetos como la placa de reconocimiento en la inauguración que en el centro escolar estudiado se inscribe “el 5 de abril de 1974; cuando María Ozuno, esposa de Luis Echeverría, inauguró las instalaciones escolares construida con seis salones, un techo y todos sus servicios” (E. No.3, 14/12/15/5:40, p. 4). La Profa. Linda afirma: “en un primer momento contamos con seis aulas no había muchos niños que quisieran estudiar, entonces se acudía a las casas a invitar hasta lograr la matrícula” (E. No. 6, 14/12/15/10:10, p. 11).

El imaginario social que perdura en la inauguración de la escuela recae en una alienación⁴⁰ en la que los personajes representan un apoyo para lograr sus objetivos a través de la negociación, otorgándole símbolos normativos y sentido de una cultura de meritocracia a través de los apoyos económicos brindados en beneficio de sectores desfavorecidos y con el desarrollo de la educación como un fin progresista, instalándose a partir de la fundación de “la escuela urbana en una enseñanza moral que consistía en educar al pobre para progresar y ser útil” (Jones, , 2001, p. 63). La institución sostiene sus símbolos instituidos a través de la fecha oficial de fundación: 18 de marzo de 1973, dejando oculta la placa de inauguración que fue el 5 abril de 1970:

En la escuela existe una placa que se colocó en ese tiempo y se encuentra en el Módulo No. 2 superior, frente a los sanitarios, en la parte noroeste. Quienes asistieron a este acto fue el presidente donador el C. Crescencio Pérez Pacheco y la maestra María del Carmen Rivera Morín, quien fue muy participativa en el desarrollo educativo del municipio. La han tapado porque quieren que sólo esté presente la fecha de fundación oficial con el nombre de General “Lázaro Cárdenas”, pero en realidad, en su constitución, hubo diversos eventos hasta llegar al nombre oficial (E. No. 3, 14/11/15/5:40, p. 4). **(Anexo I)**.

⁴⁰ “La alienación se presenta primero como alienación de la sociedad a sus instituciones como una automatización” (Castoriadis, 1989, p. 197).

Al constatar con datos en la biblioteca del municipio y en documentos que escribió el Filogonio se aclara: “la escuela en su inauguración tuvo efecto el 5 de abril de 1974, allí se colocó una placa, así que la Señora María Esther Ozuno de Echeverría, fue la encargada de la inauguración oficial” (Revista "Antorcha" Estampas y Recuerdo de Progreso de Obregón, 1988).

Sin embargo, para la comunidad escolar, se instituye el 18 de marzo de 1973 como única fecha de fundación en donde se inscribió el nombre de “Héroes y Villanos”, “al considerar un hombre de grandes obras además de donar terrenos a sus precursores de la construcción de la escuela y al no existir nada que le hiciera honor se decidió que llevará su nombre” (Filigonio, 1973, p. 2).

De esta manera simbólica, se da el logro de la misma, aceptable para la comunidad y en la que se reconoce y constituye el origen y fundación de la misma “los detalles tienen una referencia no funcional sino simbólica al contenido de la realidad o del imaginario” (Castoriadis, 1989, p. 203). Esta sociedad idealizada, favoreció para el logro de la edificación escolar y dar solución a diversas necesidades de ese tiempo.

La escuela comenzó actividades escolares con alumnos *sobrantes* de otras instituciones; busca incrementar su matrícula e inscribe estudiantes de menor edad. Se asumen los retos y necesidades de esos tiempos. Desafortunadamente, para conformar una organización sólida por el aumento de niños inscritos, los docentes encararon carencias económicas, estigmatización, desventajas sociales ante grupos vulnerables de los estudiantes así como la epidemia de piojos, de ahí que se priorizó una formación con base a valores éticos, normativos y disciplinarios, donde se privilegió la limpieza escolar:

El centro educativo “Héroes y Villanos”, durante su fundación, inicio con una matrícula de 87 hombres y 98 mujeres. Se buscó ampliar la matrícula invitando niños de 4 y 5 años, que justo ahora son profesionistas. En esta foto se encuentra la primera generación de 54 niños en edades de 5, 4, 13 y 14 años (E. No. 3, 14/11/15/5:40, p. 9) Eran tres grupos mixtos porque tenían 1er y 2do, 3er, 4to, 5to y 6to” a falta de estudiantes (E. No. 6, 14/12/15/ 10:10, p. 9) **(Anexo J)**. En un primer momento, teníamos muchas carencias económicas, los niños acudían sin comer, porque la mayoría de los padres trabajaban en el jornal y los colegiales en las milpas, lo que originaba se ausentaran. Esas eran las condiciones de los primeros años, teníamos epidemias de piojos, por lo que se priorizó en fomentar hábitos de higiene, pues se etiquetó como la escuela de los *piojocitos*. (E. No. 6, 14/12/15/ 10:10, p.

9). Lo padres no mandaron a la escuela a sus hijos porque aparte, esta zona del cerrito colorado, se había poblado con personas migrantes que se iban a trabajar al campo, entonces se catalogó como la escuela de los piojocitos (E. No.3, 14/11/15 5:20, p. 10)

Los educandos vivían con escasos recursos económicos, lo que favoreció el ausentismo y la epidemia de piojos; se exigía la formación de un docente rural, la profesora Linda afirma que los docentes venían de otros estados y cumplían su función social para el logro educativo de forma que:

La plantilla docente estaba integrada por el director Filogonio Ramírez Hernández, tres profesores: María Guadalupe Montes de Oca, Glenda Franco Valencia y Linda Trejo, éramos egresadas de las Normales Rurales y de la Normal de Michoacán. Teníamos una formación como la tenían aquellos padres para colaborar (E. No. 6, 14/12/15/12:40, p. 13).

Los profesores eran egresados de normales rurales de donde recibían una formación asentada en el aislamiento y humildad, donde se priorizó colocar al catedrático como una figura de autoridad pues “la arquitectura de la escuela y el método de enseñanza sitúa al maestro en un aparato imponente que pretendía realzar su presencia” (Jones, 2001, p. 75). Esta sociedad advirtió una organización jerárquica, depositaria en el director quién era el guía de la institución, de la familia y de las acciones de la organización escolar dirigidas por el profesor Filogonio Hernández Ramírez, quien asumió los retos de ese tiempo al implicar su exigencia y una mayor responsabilidad al admitir los retos escolares de su tiempo.

1.5.3.- El liderazgo moral del director en un ambiente institucionalizado.

La figura del director se instituye, en una formación moral disciplinaria, donde se busca el orden y la perfección en las actividades organizativas del centro escolar. Se creó un ambiente donde no se aceptó el error, pues se hacía uso del castigo, el temor instituido en una autoridad con base en el fomento de hábitos disciplinarios, de modo que se propició cierta admiración y como tal la aceptación de la violencia, pues los padres de familia; admiraban sinceramente al profesor por ser capaz de lidiar con los chiquillos” (Zuñiga, 1993, p. 24).

El director se instituía a partir de un escalafón que se consideró como posible encargado al profesor Filogonio y Timoteo Badillo; al final se

determinó al profesor Filogonio Ramírez Hernández (Revista "Antorcha" Estampas y Recuerdo de Progreso de Obregón, 1988). Era una persona demasiado exigente con el mismo, lo que nos apoyó a ser más responsable, perfeccionar nuestro trabajo. Nos traía a raya. No porque éramos tres nos consentía, todo tenía que ser como tenía que ser (E. No.6, 14/12/15/11:00, p. 14) Lo padres también respondieron al respetar lo establecido por el director (E. No. 6, 14/12/15/ 10:10, p. 20)

En lo administrativo los cuadros de concentración deberían ser perfectos, en orden, o te ibas a servicios regionales a Ixmiquilpan, no debería haber errores. Se manejó lo del ahorro escolar y al entregar las cuentas todo debería cuadrar, no debe faltar, ni sobrar nada (E. No. 6, 14/12/15/ 10:10, p. 21). En cuanto a las calificaciones, tenía que revisar el promedio. Ni que computadora ni que nada. Todo a pura mano. Ni que borrones. Ni que nada. O te ibas a Ixmiquilpan por una boleta (E. No.6, 14/12/15/11:00, p. 29).

La autoridad del director se fincó en un profesor virtuoso con una formación meticulosa, en la que los docentes a su cargo debían sistematizar todo su trabajo en acciones administrativas, a detalle, evidenciando una actitud humilde ante sus autoridades y con un gran temor a equivocarse. “Se esperaba demasiado del maestro (...) no sólo debía inculcar hábitos de ahorro, trabajo responsabilidad, sino procurar según algunos pedagogos, mantener la defensa y la prosperidad nacional” (Jones, 2001, p. 70).

En muchos aspectos tuvimos un buen director, cuidó mucho la vestimenta de las mujeres, nos pedía vestido o falda; a los docentes, pantalón. Al interior de la escuela, había un reglamento desde que teníamos que entrar y cómo se debería vestir, no nos dejaba lucir con minifalda, tampoco usar pantalón. Yo llegué del norte con mi minifalda, tenía 18 años, pues me regresó y yo bien enojada; ni modo, al otro día una falda más recatada. En todo momento mostró ser el ejemplo usando ropa formal (E. No. 6, 14/12/15/ 10:10, p. 21).

Los valores se instituían al exigir a la plantilla escolar el uso de la vestimenta, cuidando los virtudes normativos de esa época; la imagen del profesor se mostró como un ejemplo o modelo de la sociedad, el uniforme se remitió a una acción parroquial, este hecho instituido en un sentimiento de sufrimiento⁴¹ al no hacer uso de sus gustos en el

⁴¹ El sufrimiento en las instituciones ha sido juzgado y victimizado, formar el carácter, a partir de la sublimación del deseo por ello la escuela en si no puede ser totalmente democrática por su asimetría, y es asumir la sublimación del yo a una voluntad como lo refiere Kaës (1996) “ existe aspectos objétales en

vestido, mas sublimó el yo para cumplir su acción regulada como lo afirma la profesora Linda: “la forma de vestir estaba restringida, estaba yo bien enojada y ni modo, al otro día con algo más decente” (E. No.6, 14/12/15/12:40 p.22).

Además, cuidaba el orden, no podías platicar en la calle porque debías mostrar ecuanimidad dentro y fuera del aula. Un día, una compañera de otra escuela vio que venía el director, se brincó la ventana de su aula con tal de que no la vieran platicar con algún docente hombre, pues él nos entregaba notas escalafonarias, al final del curso, si había actos de desacato, el anotaba menos puntaje, deberíamos guardar tanto la compostura dentro como fuera de la escuela (E. No. 6, 14/12/15/12:40, p. 31).

El medio de control instituido por un valor normativo de prestigio, dio pauta para que el docente acatará las disposiciones que se le exigía ser un modelo en su vida cotidiana, en caso de insubordinación, eran castigados con las notas escalafonarias restándole puntos, se cuidaba ser una persona moralmente virtuosa. La organización escolar funcionó bajo acciones normativas vigiladas, “el director nos pedía una gran concentración en las aulas, puntualidad, él cerraba la puerta y no te dejaba entrar” (E. No. 6, 14/12/15/ 10:10, p. 27).

Para los docentes, significó acatar lo dispuesto por el temor al castigo o incumplimiento, en consecuencia la profesora dice que tuvo un buen líder como director y esta formación le ayudó a ser mejor persona y docente: “Aprendí muchas cosas de nuestro líder, el director, era una persona demasiado exigente, lo que nos apoyó a ser responsables; perfeccionar nuestro trabajo” (E. No. 6, 14/12/15/11:00, p. 7). Lo que simbolizó para la docente la exigencia y el castigo como necesarios para lograr una formación en el logro de los objetivos educativos, fue el ejemplo moral y la disciplina, “la formación del maestro es una maquinaria moral específica, se amplía en la perspectiva del maestro modelo” (Jones, 2001, p. 68). Ese tiempo y contexto apoyo a las necesidades de la organización escolar.

ellos somos movilizados en objetos parciales idealizados y persecutorios, experimentamos nuestra dependencia en las identificaciones imaginarias y simbólicas que mantienen armada la cadena institucional nos vemos enfrentados con la violencia de origen e imagen del antepasado fundador nos vemos apresados por el lenguaje de tribu y sufrimos por no hacer reconocer en él la singularidad de nuestra palabra” (Kaës 1996, p. 15)

Se fomentaban los valores, la obediencia, la limpieza, promoviendo la salud, así como oficios del hogar: “nos enseñaban más valores, te esforzabas por aprender. Teníamos un reglamento, en donde se ponía gran importancia en relación a la limpieza, pelo, corto, todo impecable, bien peinado” (E. No.3, 14/11/15/6:10, p. 14). “El maestro actuaba de acuerdo al funcionamiento sanitario para detectar y tratar a los niños deficientes (...) con métodos de enseñanza a partir de la higiene” (Jones, , 2001, p. 77). Los valores abundaban sobre cuidado de la salud, bajo marcos normativos de conducta como los reglamentos, donde se especifica las sanciones en la comunidad escolar.

Los docentes eran estrictos, mantenían el diálogo con nosotros; eran rigurosos, pero yo veo que era preferible, pues ahora no les revisan las tareas; a nosotros nos calificaban las maestras, o la hacías o la hacías, nada de que se me canso mi mano (E. No.3, 14/11/15/6:00, p. 12). En caso de que ocurriera un conflicto o pelea entre niños en la escuela, se citaba los padres de familia, si un alumno se portaba mal, venían y traían el palo y decían <denle>, o enfrente de nosotros lo hacían (E. No.6, 14/12/15/11:00, p. 10).

La resolución de los conflictos en la escuela, se desarrollaron con base a un reglamento escolar y donde mantenía una comunicación a través del diálogo para llamar la atención sin admitir concesiones. Los docentes tenían el apoyo de los padres de familia, a los cuales se justificaba golpear a los alumnos cuando no se cumplía con lo establecido en los marcos conductuales, o se le guardaba el respeto al profesor que se revestía de autoridad ante la comunidad y los padres de familia; si el alumno seguía incumpliendo “se le mandaba llamar al padre, posterior, si volvía incurrir era suspendido por días, según la falta” (E. No.6, 14/12/15/12:40, p 10). El profesor se consideró como omnipotente, al plantear la resolución de conflictos en estos tiempos en acciones instituidas “los vínculos humanos pueden ser abordados al reconocerles a los actores educativos como humanidad, que no todo lo pueden, *pero* son parte de una narración” (Onetto, 2015, p. 13)

El castigo se aplicó de acuerdo al modelo de autoridad en el que la sociedad era concebida en un orden jerárquico; tanto en la familia como en las escuelas y sociedad, se obedecía a quienes ocupaban lugares superiores, “las sanciones eran muy fuertes, desde el segundo reporte era sanción por 24 horas y 2 días que te suspendían, además

de que tenías que llevar a tu mamá o al hermano mayor” (E. No. 3, 14/11/15/6:40, pág. 16)

Para la resolución de los conflictos, a través de una acción normativa desprendida de marcos conductuales estandarizados de forma homogénea a las necesidades de cada alumno, con la moral como medida que justificó el uso de la violencia, lo que provocó el derretimiento de la disciplina⁴². Como una finalidad formativa al tomar la decisión de suspensión, aislando al estudiante de sus compañeros, sin tomar en cuenta la empatía y los marcos conductuales instituidos en diferentes reglamentos de convivencia, regían a la organización escolar para dar sostenimiento de forma sólida a la institución.

Si se deja ver a los hombres que el crimen puede perdonar y que el castigo no es consecuencia necesaria, se alimenta en ellos la esperanza de la impunidad (...), que las leyes sean inexorables y los ejecutores inflexibles. Y sobre todo, que ningún delito cometido se sustraiga a la mirada de quienes tiene que hacer justicia; nada vuelve más frágil el aparato de las leyes que la esperanza de la impunidad (Foucault, 1986, p. 111).

Otro aspecto relevante en la escuela, fue la calidad cuantitativa alcanzado: “se obtuvo a nivel estatal por seis años consecutivos el 1ro. lugar en aprovechamiento escolar” (E. No. 3, 14/11/15/5:40, p. 12). El reconocimiento se fue instituyendo como un signo de prestigio social resaltando la labor docente al significar dedicación, esfuerzo y disciplina para el logro del aprovechamiento de los alumnos. Estos logros generaron un clima atractivo para que la escuela gozara de una matrícula mayor, dando pauta a la creación del turno vespertino.

⁴² Todo se fundamenta cuando se observa que los conceptos sólidos se derriten y transforman en el caso de la escuela se debate en su espacio abierto y cerrado, entre una demanda humana y una satisfacción educativa con base a una educación de calidad, eficaz y eficiente. Como lo explica Bauman, (2001) la disolución de los sólidos es el rasgo de esta edad moderna en el cual se dividen entre vínculos entre las elecciones individuales y las colectivas. De manera que el carácter público que sostenía a las instituciones se convierte en autónomo, haciéndose responsable de toda acción el individuo.

1.6.- La Resolución de Conflicto ante el Aumento de la Matrícula Escolar: El Nacimiento de un Nuevo Turno Escolar

El nacimiento de un nuevo turno escolar, se funda durante el período de Adolfo López Mateos, donde se implementó una política en la expansión y el mejoramiento de los servicios educativos y preveía un gasto adicional de cerca de 9.000.000 millones de pesos, conforme el promedio de los precios en el año de 1959. Su fundación surge ante un posconflicto como se narra la primera directora de apellidos Montes de Oca, quien registró dicha información en una hoja que prevalece en la dirección de la escuela y que rememora los siguientes datos que fueron plasmados en el diario del investigador:

La escuela “Héroes y Villanos” turno vespertino, surge porque el turno matutino tenía sobre cupo y no se contaba con el mobiliario suficiente para satisfacer las necesidades educativas de los niños (Diario de investigador, 31/10/15, p. 16) Fue hasta el ciclo escolar 1980-1981 que se funda dicho turno, mostrando dificultades en la conformación de su plantilla docente e infraestructura material. La fundación del turno vespertino, a diferencia del turno matutino, tiene pocos datos registrados y sólo existe una hoja que escribió una docente de apellidos Montes de Oca dicha información fue registrada (Diario de Investigador, 31/10/15, pág. 16).

Para ocupar el puesto de director, se tomó en cuenta los derechos escalafonarios, estos factores instituidos tienen relación con el surgimiento de la Comisión Mixta de Escalafón expedida en el año de 1971 en la que en su Artículo 11, mencionaba que los asensos se determinarían del resultado de las evaluaciones como: conocimiento, aptitudes, disciplina, puntualidad y antigüedad, según refiere el documento extraído de la supervisión escolar.

Con anterioridad se hizo el estudio correspondiente para ver qué maestro de acuerdo a los derechos escalafonarios dentro de la Zona le correspondía fungir como director, tocándole a la profesora Julia Edith Torres Castro, maestra que laboraba en la escuela “Justo Sierra” Turno Matutino, con clave 21 (Diario de Investigador, 31/10/15, p. 16).

Al nombrar el director provisional, se reúnen los gestores de ambos turnos para iniciar la jornada escolar en el turno vespertino, según la narrativa: “se reunieron los directivos de ambos turnos e hicieron el estudio para ver qué alumnos del turno matutino

pasarían a formar parte del vespertino, fue así como se integraron para iniciar tres grupos 1er, 2do, y 3er grado” (Diario de Investigador, 31/10/15, p. 16).

Posteriormente, el supervisor escolar y la directora, buscaron dar solución en coordinación con las autoridades educativas y la delegación sindical para lograr reconocer la escuela de doble turno. A través de las gestiones con la SEP: “el supervisor escolar, la directora, junto con la delegación sindical, fueron quienes se dieron a la tarea de realizar los trámites legales y definitivos ante las autoridades educativas correspondientes para lograr la fundación de dicho turno”. (Diario de Investigador, 31/10/15, p. 16)

El Turno Vespertino brinda sus servicios educativos a pesar de la ausencia de docentes, ante ello, se recurre al apoyo de la presidencia municipal para continuar con el funcionamiento de la escuela. “El supervisor escolar, en coordinación con la directora, acudieron a la presidencia municipal para gestionar el apoyo de un maestro, quien atendió el grupo de 2do. grado, de esta manera, inicio el turno vespertino” (Diario de Investigador, 31/10/15, p. 16).

Actualmente cuenta con una matrícula de 64 alumnos en su modalidad de multigrado. Cuenta con educandos con capacidades diferentes, además de aceptar niños que son expulsados de otras instituciones, dando la solución repetida de contener pupilos con estas mismas características desde su fundación, trabajando como un espacio recolector de estudiantes con fracaso escolar. En el marco de esta referencia:

El turno vespertino en las escuelas, operan como un recolector de fracasados escolares *constatados*, los *repetidores* y de aquellos destinados a la ruina por cualquiera de las características que la comunidad fija sin decirlo como impedimento para el éxito escolar. (Anzaldúa, 2004, p. 13)

Estos razonamientos ponen en tensión el logro educativo en el contexto escolar del Turno Vespertino, gestionando los conflictos en escenarios de tradición y cambio, siendo necesario establecer una sublimación identitaria del sujeto que en su momento instituyó el carácter formativo de la escuela. Se establecen vínculos entre estado, sociedad y escuela, fundando que un enseñante múltiple de escenarios complejos, conlleven a la inclusión de la diversidad a partir de la transformación de las estructuras

educativas, desde el conocimiento del estilo institucional al espacio observado que en la presente investigación se da a conocer en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL COLECTIVO DOCENTE DESDE LO INSTITUIDO A LO INSTITUYENTE EN UN AMBIENTE DERRETIDO Y CONDESCENDIENTE. ¡HACEMOS LO QUE PODEMOS!

Cada institución tiene determinada manera de funcionar internamente y de relación con el entorno se acostumbra a utilizar la expresión cultural organizativa. En realidad, la cultura designa un complejo modelo de relaciones en constante cambio, pero, al mismo tiempo, con unas características que lo identifican. La resolución de conflictos implica un conjunto de actitudes, valores y de normas que definen una manera de pensar, de actuar en las relaciones que establecen en las instituciones educativas.

Jesús Viñas Cirera.

En el Capítulo anterior se analizó e interpretó los sentidos y significados socioculturales y la reproducción social producto de la violencia estructural en la resolución de conflictos que refiere a experiencias cotidianas de los alumnos; además de que sintetizan parte de su historia individual y colectiva, sus costumbres, o los valores donde se forman como personas. Al evidenciar sus condiciones económicas desde su contexto inmediato; la micro-cultura como familia, permitió reconocer el origen que desde la cultura de la paz concierne aportaciones de solución constructiva de los protagonistas participantes, influyentes en el ambiente escolar.

Para el Capítulo II, se analiza e interpreta las prácticas educativas del colectivo docente en la resolución de conflictos de acuerdo al estilo institucional que “procura dar cuenta de aspectos dinámicos del funcionamiento de la institución así como (...) el modo de resolver problemas en diferentes áreas críticas” (Fernández, 1994, p. 41) que influyen en la organización escolar desde la cultura de la paz. En su acción democrática y la no violencia, implica fortalecer nuevas formas de relacionarse conforme a los tiempos, cambios y necesidades contextuales, reconociendo los factores constitutivos instituidos que se definen como “el sostenimiento de la vida social andaviriel por la que transcurre el crecimiento de las normas” (Fernández, 1994, p. 17- 41).

La escuela, es un centro de socialización y constructora de la realidad. A visibilizado distintas intenciones del estado como fiel reflejo de acciones instituyentes “que se define como aquellos significados que cuestionan lo instituido y proponen un cambio o por lo menos incitan a pensar que el orden natural de las cosas no es el único mandato posible” (Fernández, 1994, p. 17-41) dentro de un tiempo y espacios específicos. Además, la escuela mexicana es muestra cabal de la macro y micro política,⁴³ que se compone de intereses nacionalistas y otras no han sido, sino representaciones políticas de corte neoliberal. Con todo ello, la escuela es un espacio de formación, con valor social, pues el ser humano no encuentra otra forma de educar. Continúa con la misma organización y se enmarca en una tradición de sometimiento en los parámetros de formación, con ello, la necesidad de incluir el desarrollo de habilidades docentes en la resolución de conflictos a partir de ambientes democráticos y proactivos.

La formación que se hace explícita en los mensajes colectivos, permite identificar la toma de decisiones entre diferentes grupos que devuelve una visión más realista de lo que sucede al interior de la institución. En una comprensión y mirada del otro, en la construcción de vínculos de carácter democrático, participativo y colaborativo, se crean ambientes positivos, donde los agentes educativos disfrutan mientras están en ellas; pero también, son sitios para convertirse en ciudadanos responsables y con una mayor autonomía que genera propuestas creativas, protagónicas en la resolución pacífica de los crisis en los centros educativos.

Si los seres humanos son capaces de hacer la guerra, también son capaces de construir la paz. Y esta construcción tiene una visión apacible de las relaciones humanas, gestionando pacíficamente los conflictos que son fruto de la convivencia, porque si los seres humanos son capaces de relacionarse violentamente, anulándose unos a otros como prueba de las guerras, también son capaces de abordar sus relaciones con justicia y equidad, admitiendo diferentes maneras de entender los procesos vitales y relacionales. (Villa, 2011, p. 13).

Los procesos relacionales son sustanciales para el desarrollo de las prácticas educativas del colectivo docente. La intervención pedagógica no sólo comprende una

⁴³ “La micropolítica, ofrece oposición un vehículo para alcanzar la carrera profesional, los intereses y acciones ideológicas con la estructura organizativa y las formas de control, con las formas de resistencia y oposición” (Ball, 1990, p. 143)

tarea individual, sino un complejo trama institucional que compromete a los actores educativos al establecer acuerdos desde su autoridad, normas, coherencia, justicia y ética, siendo estos aspectos los que constituyen el deterioro o buen funcionamiento en el clima escolar para la resolución de conflictos en el contexto escolar. Estas circunstancias consintieron aportar suficientes elementos para el análisis y discusión de los hallazgos que se dan a conocer en los siguientes párrafos.

2.1- Características del Centro Escolar

La Escuela “Héroes y Vilanos” Turno Vespertino con clave de adscripción C.C.T. 13DPR2136B, corresponde al Sector 21, Zona escolar 015. Comparte su espacio físico con la Primaria General Urbana Turno Matutino del mismo nombre. Cuenta con una matrícula escolar de 64 niños. Se caracteriza por ser un centro de trabajo recolector de alumnos de forma que alberga estudiantes con necesidades de autorregulación de la conducta, problemas de aprendizaje y capacidades diferentes, expulsados y rechazados de otras instituciones como lo sostiene un educando: “pues me mandaron llamar a mi mamá, y me expulsaron, por eso llegué a esta escuela” (E. No. 5, 19/10/15/3:00, p. 2) Asisten algunos niños procedentes de la sierra, de Chapulhuacan, que por constantes migraciones se inscriben en la escuela por espacios de tiempo y que después abandonan la institución en busca de mejores alternativas de vida.

En la escuela, tenemos niños que le llamamos golondrinos, estos provienen de la sierra, son infantes migrantes que llegan por un tiempo indefinido, sin acta de nacimiento. El director los absorbe arreglando sus documentos y cuando los obtienen, se van, lo que reduce la matrícula escolar, situando a la institución a perecer ante la deserción escolar (OBS. No. 2, 28/10/15/2:30, p. 1)

El turno vespertino enfrenta en su funcionamiento, condiciones adversas como se describe en anteriores fragmentos al atender a una diversidad de alumnos con necesidades sociales y educativas desiguales, que reproducen entre sus agentes educativos bajas expectativas, las cuales se debaten entre sostener la tarea educativa de mantener la normalidad mínima. El logro educativo y la convivencia entre su comunidad escolar, además de apoyar sus relaciones e interacciones de espacio físico y educativo con la comunidad escolar del turno matutino, afrontan las políticas educativas

de la ampliación de la jornada escolar a tiempo completo, que favorece la desaparición de los mismos, sin considerar las condiciones sociales y pedagógicas descritas en el Capítulo I. Estos factores generan movimientos instituyentes que cuestionan a través de la manifestación del conflicto económico entre ambos turnos la desigualdad física y pedagógica, tencionando a la escuela en una disyuntiva entre la homogeneidad vs heterogeneidad para la cual:

Consideramos que sólo a través de entrar en conflicto con las personas, los hechos, las estructuras injustas y que intentan imponernos las cosas, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. Es decir, consideramos el conflicto como una palanca de transformación (Cascón, 2008 p.1)

Los sujetos de estudio afrontan diversos problemas entre una demanda humana y otra educativa⁴⁴ que se describen y analizan en los procesos de solución de las disyuntivas de la organización educativa en el cual se advierte un particular estilo institucional.

2.2.- La Desigualdad y la Lucha por el Espacio Físico. ¡No es justo, no tenemos acceso a las Instalaciones!

La primaria vespertina está construida en un terreno plano. Desde la entrada, cuenta con una barda perimetral que circunscribe la periferia escolar de la comunidad. Cuenta con trece aulas, área deportiva, patio cívico, comedor, sala de cómputo, dos direcciones, bodega, equipo de audio, dos cuartos de sanitarios para niños y niñas, así

⁴⁴ La escuela tiene entre sus tradiciones culturales una trayectoria academicista. La escuela percibe que cuando se ocupa de lo humano se distrae. Cuando no se ocupa de la transmisión relocalizada pedagógicamente de las ciencias: matemática, lengua, ciencias naturales....no se ocupa de su tarea principal.

Nosotros preferimos afrontarlo como una complejidad educativa que tiene que resolverse con estos criterios:

- a. Mantenerse en la tensión de los múltiples aprendizajes aprender a ser y convivir y aprender a aprender.
- b. Resolverlo en situación, es decir incorporando los datos del contexto.
- c. Construir el escenario de una escuela concentrada en enseñar. Conducir procesos de aprendizaje. Enseñar no es didactizar, no es sólo verbalizar, no es sólo argumentar. Salir de un escenario a la deriva, sin conducción, sin apropiación, sin contención adulta. (Oneto, 2004, p.1)

como servicios de luz, drenaje e internet. (Ruta de Mejora, 2015-2016 p. 1). De estos sitios y servicios, algunos no pueden ser utilizados por el turno vespertino, en este caso únicamente usa seis aulas de las trece, cuenta con una dirección, dos módulos de sanitarios para niños y uno para niñas, una cancha de basquetbol que es utilizada por el docente de Educación Física de ambos turnos, una sala de computación; la biblioteca, el comedor; el uso eléctrico e internet no son de acceso para el turno vespertino. (OBS. No. 2, 28/10/15/2:30, p. 1).

Los agentes educativos que laboran en esta extensión, construyen procesos relacionales de desigualdad. Las construcciones de convivencia, en un espacio social de interacciones, se ajustan al espacio físico. El edificio o infraestructura posibilitan mirar la amplitud o estrechez en la distribución territorial. El funcionamiento de las relaciones colectivas, se desarrollan en la tarea institucional. Pueden “ser analizadas en sus características de espacio material o en sus cualidades de espacio simbólico”⁴⁵ (Fernández, 2002, p. 100). Esta circunscripción ofrece a los alumnos oportunidades formativas instituidas con incidencia en la experiencia escolar a través de las normas de convivencia en situaciones comunes. Las formas relacionales con definición en el centro educativo, se da en una interpretación al hacerse evidentes desde el área físico de la fachada escolar. **(Anexo 2 K)**

La fachada del centro educativo que precisa esta investigación, se encuentra diseñada en forma rectangular con una superficie de 3 metros x 50 metros, en la que está inscrito el nombre y clave de la escuela turno vespertino y con letras pequeñas C.C.T. 13DPR275Q. Está aplanada con acabados lisos. La dimensión que ocupa, se encuentra detrás de la puerta principal del acceso al centro escolar. A diferencia de la fachada del turno matutino, que mide 8 x 2 metros con terminados de textura de planchado de arroz en colores beige y rojo, resaltando su nombre con letras grandes la clave del turno matutino C.C.T. 13DPR17780, a la vista de toda la comunidad escolar (OBS. No.1, 22/10/2015:4:30, p. 9). **(Anexo 2 L)**

⁴⁵ “Son simbólicos porque dan sentido y legitiman la acción de los miembros a través de sus mitos y de sus ritos (por ejemplo, el uniforme y vestimenta, los diferentes ritos de iniciación, la modalidad que se instrumenta en la adaptación)” (Souto, 2006, p. 160)

La comunidad escolar da sentido a la existencia de dos escuelas con diferentes características en un mismo espacio. El turno vespertino permanece postergado en cuanto infraestructura, de ahí que se evidencia en su frente una inscripción pequeña dotada de una menor superficie para su reconocimiento y evidenciando el origen de situaciones que generan conflictos al no existir acuerdos legales ni colectivos que regulen la convivencia entre ambas comunidades escolares.

A nuestros hijos los discriminan al no prestar las instalaciones completas y además no les interesa que exista el servicio de luz eléctrica en las aulas, por eso se propician desacuerdos entre turnos; pero siempre es lo mismo, no dejan las llaves de los salones. Nuestros hijos son excluidos. No es justo. No tenemos acceso a todas las instalaciones” (OBS. No. 10, 1/12/15/2:00 p. 4)

La falta de acceso a todas las instalaciones escolares en el turno vespertino, toma sentido para los agentes educativos (docentes, alumnos y padres familia) por no poseer las condiciones materiales de forma equitativa como la iluminación eléctrica. Además de no contar con las llaves de las aulas a tiempo para poder brindar a los estudiantes ambientes de aprendizaje favorables, va dañando la convivencia entre ambos turnos. Origina dinámicas defensivas y resistencias hacia dichas desigualdades que influyen en la autoestima de los educandos.

Dichas expectativas de los adultos representan garantías para la conformación de la identidad, que tienen lugar en la colectividad y en el reconocimiento de una diversidad del otro y de sí mismo, determinantes para fundar el sentido de pertenencia en el espacio físico y social. Por lo consiguiente, los niños no logran adquirirla de manera individual, demandan del adulto para constituirse. Cuando estos refuerzos externos se expresan en bajas expectativas socialmente, se propagan climas de malestar; a la larga, estos factores influyen en los sentidos institucionales en la conformación del funcionamiento.

Un tipo de funcionamiento de esta calidad provocaría el empobrecimiento progresivo de las personas, el vaciamiento del significado de la vida institucional cotidiana y la marginación del establecimiento respecto a su contexto social (del cual se iría aislando progresivamente). Con esto, se contemplaría la tendencia a dramatizar (no es el alumno que está ya marginado, también lo está la escuela). (Fernández, 1989, p. 76).

De este modo se interpreta el comportamiento de los sujetos en la resolución y afrontamiento de las crisis, sus expectativas ante las actividades y aprendizajes escolares, da cuenta de las desigualdades educativas y sociales que enfrentan los alumnos en una dimensión escolar que adecuan y modifican los significados instituidos. Las condiciones contextuales y pedagógicas, satisfacen necesidades de aprendizaje básicas más que por motivación, por cubrir una matrícula ante un contexto derretido y desintitucionalizado.

2.2.1.- La infraestructura sus símbolos instituidos y el derretimiento de códigos normativos: Entre pertenencia vs invasión.

La infraestructura también da cuenta de que la escuela fue diseñada en un modelo arquitectónico instituido para mantener el orden y la disciplina que salvaguarda su sentido social. Se sustenta en el control de su territorio institucional formativo que “exige la especificación de un lugar homogéneo a los demás cerrado sobre sí mismo (Foucault, 1975, p. 130). El espacio observado delimita su territorio en una figura cuadrangular construida con material de concreto y rodeada por una barda perimetral con muros altos, aplanados a detalles y sin ninguna raspadura, pintadas de color beige y rojo, que conforman el área de extensión comprendida de 100 x 100 metros, que cercan al centro escolar; enmarcado por un zaguán con acabado de aceró inoxidable que mide aproximadamente 4 metros de largo x 8 metros ancho; su exterior rectangular en algunos espacios se acompaña de figuras hexagonales de color rojo quemado, proporciona una vista al interior y circunscriben la interacción con el exterior (OBS. No.1, 22/10/15/1.50, p. 6) **(Anexo 2 M)**.

Con lo expuesto anteriormente, el área física responde a medidas de seguridad para los miembros de la comunidad escolar, al ocurrir diversos actos de violencia al interior de la escuela, se mantiene una barda perimetral con barrotes, restricciones limitadas por la infraestructura escolar, que marcan su periferia en una “tendencia totalizadora simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y el éxodo de sus miembros que suelen adquirir forma material, puertas cerradas, altos muros” (Goffman, 1992, p 17). Lo funda un sitio instituido para el logro de la función social que conlleva salvaguardar el interior cultural y social de la acción formativa

Dicho espacio afronta situaciones invasivas pues algunos actores educativos como los padres de familia, buscan su ingreso al colegio, pero transgreden algunas normas establecidas. Se puede identificar que la escuela, en su mandato instituido limitado se encuentra en tensión al mantener un espacio cerrado y al mismo tiempo abierto por lo que la lucha por influir en la toma de decisiones por distintos grupos, origina el derretimiento de sus códigos normativos, lo que refiere a violentar los roles y atribuciones en el ámbito escolar.

Estos límites visuales que dividen el territorio escolar en nuestra actualidad, no asegura que la información dentro del área escolar se conserve o se acepten sus códigos normativos que le dan solides a la institución, pues los valores en la memoria colectiva reside en la búsqueda de la libertad que consiste en llevar menos cargas y “mantener los caminos libres para el tráfico nómada y eliminar los límites de control” (Bauman, 2001, p. 11). Resulta y significa livianes que es el mayor símbolo de poder, en cambio, la consistencia implica un mayor peso y esfuerzo por lo que la circulación es desenfrenada. Lo que obtura esa lucha entre mantener un espacio cerrado y uno abierto que se demuestra en la observación No.6 que se realizó en la clase de Educación Física:

El profesor Hernán, docente de Educación Física está impartiendo a las 4:00 horas de la tarde su clase en la cancha de basquetbol cuando una madre de familia de 4to grado “A” lo llama a la barda perimetral de barrotes de la Avenida Hidalgo por el lado este. El docente acudió y conversó 10 minutos con la madre de familia, quien le solicitó anotara materiales de su hijo para la siguiente clase, de ahí que su hijo no le da bien los recados de los útiles que necesita para la clase de educación física (OBS No. 6, 13/11/15/4:50, p. 8).

En estos fragmentos, se denota otro factor que coopera con la invasión escolar. Se pudo observar que se carece de consensos entre la autoridad educativa y agentes comunitarios. El colectivo docente se manifiesta en la disolución complaciente que aporta el profesor de Educación Física quien simboliza códigos dispersos al atender a la madre de familia en horarios no establecidos.

Como respuesta, la tutora muestra una necesidad de apoyar a su hijo obteniendo los materiales de clase en un horario normado. Pero su atención representa una respuesta de transgresión, convirtiendo por momentos el área sin límites claros que

provoca hostilidades en el espacio escolar, ambos en un simbolismo de resistencia⁴⁶. “Las relaciones sociales regulan los significados que creamos y se asignan a través de los roles constituidos, esas relaciones sociales y estos significados actúan selectivamente sobre opciones léxicas y sintácticas la metáfora y el simbolismo” (Bernstein,1999 p. 101). Siendo necesario establecer un control sobre el espacio de limitación del rol, pues cuando se sufren invasiones sin el respaldo de acuerdos institucionales que lo legitimen no hay pertinencia.

Estos simbolismo sin límites, pertinencia y aceptación a la norma de conducta se reflejan al interrumpir la jornada escolar lo que origina desavenencias en el aula. Cuando el enseñante, al atender a la madre de familia deja a los alumnos realizar actividades en la cancha y al ya no dirigirlas, los estudiantes optan por tomar la actitudes de modelos conductuales de una disciplina instituida con base a un rol de vigilancia; pues al no estar el tutor interviniendo en la clase, los chicos eligen golpearse entre ellos, lo que da cuenta de que las habilidades sociales de autonomía se encuentran líquidas en el dominio interno formativo, al no saber qué actividades hacer mientras el profesor no está. “En lo que el maestro de Educación Física atendía a la madre de familia los niños se empiezan a golpear entre ellos, afrontando y resolviendo su conflicto con agresión” (OBS No. 6, 13/11/15/4:50, p. 8).

Estas actitudes docentes derriten la autoridad instituida con ciertas normas sociales vigentes, al no intervenir, los estudiantes actúan con abuso de poder ante sus compañeros en el desacuerdo de dificultades en una lucha del más fuerte. Se refiere a valores de competición que se entiende al afrontar la conflagración en una dinámica de ganar-perder en el salón, que los lleva a desafiar las normas de convivencia, pero al mismo tiempo avalar acciones y conductas de igual orden establecido de marcos conductuales de su contexto comunitario y organizativo escolar a falta de consensos entre el colectivo docente y padres de familia, referidos a un proyecto institucional que compete a los adultos que interactúan con los estudiantes.

⁴⁶ “Estas acciones de resistencia y oposición en estos ambientes no siempre son en beneficio del desarrollo de los alumnos pues en ocasiones las acciones de oposición caen en una mayor desigualdad al no tener límites claros para el desarrollo de una autonomía de formación en el alumno, por lo que “las conductas de oposición pueden resultar un potencial político de resistencia o pueden llegar a constituir formas reaccionarias al servicio de los intereses más conservadores del sistema. no todas las conductas de oposición están enraizadas en una reacción a la autoridad y la dominación” (Giroux, 2011, p. 137)

¿A qué aspiramos en la escuela, a que se desarrollen en ella unos individuos que sean atentos, educados y respetuosos de las normas mientras estén vigilados por la autoridad, pero que sean crueles, abusen de los más débiles o cometan todo tipo de faltas cuando nadie los ve? Evidentemente si queremos prepararlos para la vida democrática, tenemos que procurar que los individuos sean responsables por sí mismos sin necesidad de que la autoridad esté presente (Delval, 2006, p. 41).

Al no existir una superficie territorial limitada, se propician crisis entre padres de familia y la autoridad gestora quien es agredido al buscar soluciones en cuanto el reembolso de las cuotas escolares, con la finalidad de satisfacer necesidades de mantenimiento e infraestructura del mismo; se resuelven de forma violenta al entrar a la escuela y agredir a la figura de conducción, siendo los marcos conductuales actitudinales la resolución de conflictos no pacífica, portadores de su contexto.

Al pasar lista el docente de 4to. grado “A”, menciona el nombre de Raúl, los niños hicieron alusión a que ya no venía a la escuela por qué no quiso pagar la cuotas-escolares, y demandaron al director de la escuela y como no procedió, a los 3 días el señor padre de familia vino a pegarle al director, y de ahí el niño ya no se presentó. (OBS No. 9, 24/11/15, p. 11)

La intimidación ejercida en la figura del director también generó la ausencia del niño a la escuela por parte del padre de familia. Esta acción enuncia para los alumnos un conflicto donde se limita el acceso a una oportunidad educativa producto de la violencia estructural, que impacta de manera directa en la organización escolar en las relaciones y ambientes de aprendizaje. La imagen de autoridad del director, alumno, padre de familia en todo conflicto “se expone entre dicho el prestigio de las personas que están conteniendo el no tener esto en cuenta a la hora de (..) intervenir, podría suponer que alguna de las partes no acepte una solución ” (Cascón, 2016, p. 19) quedando latente el tema. Los alumnos visibilizan actitudes que se expresan desde el exterior en el aula ante la toma de decisiones invasivas que no son abordados en puntos de diálogo y cooperación de forma que el conflicto queda latente en la figura directa del gestor. En ese sentido, el encargado comisionado menciona:

Sí. Los padres llegan a la dirección muy enojados, porque se les invita a realizar sus pagos de las cuotas y por otras situaciones que luego surgen entre peleas por los niños o disgustos en la pareja. Además de

que los padres de familia del turno matutino se contrarian con el turno vespertino porque no hacen sus desembolsos de las cuotas escolares. Se ha diálogado con los padres tratado de que se ubiquen, primero dejarlos que griten, que hagan, ya que van bajando la voz, se les hace entender que están en una institución, que no debe ser así su comportamiento. Es necesario convivan se llevan entre ellos mismos que es el segundo hogar de sus hijos y de ellos, porque es un entorno donde no debe haber inconvenientes. Se les dice que la escuela es para compartir, para aprender, jugar y disfrutar, para muchas cosas, que no se compara con algún otro espacio y así, la verdad, ¡Hacemos lo que podemos!, pero los papás se ponen difíciles (E. No 7, 28/12/15/12:40, p. 31)

Los padres de familia son difíciles y originan conflictos, en consecuencia, el gestor trata de dar solución a las diferencias por medio del diálogo, de ese modo se calman sus emociones de enfado, pues cuando “estalla un conflicto, afloran emociones y sentimientos, de enojo (...). Será importante reconocerlo y plantear que hasta que no salga la irritación, no es un buen momento para afrontarlo” (Cascón, 2016, p. 19). Esta dinámica de comunicación favorece su resolución de forma colaborativa, mostrando habilidades sociales de manejo y solución de conflictos que aguardan la escucha y la serenidad para el logro de acuerdos en su intervención.

El conflicto se resuelve. El director comprende la importancia de la escuela, mas en sus creencias considera al plantel como el segundo hogar para los estudiantes, donde no puede haber disyuntivas destacando que se debe evitar; imprimiendo un sentido a la institución, de protección, para ocultar las complejidades y configurar al colegio como fuente de saber, ligando acciones fantasmáticas⁴⁷ de una tradición educativa que se fincó en un espacio de protección y con una moral vendida en los marcos conductuales de disciplina y acatamiento a partir de una regulación de la conducta vigilada. Sin embargo, no es marginal considerar “la escuela como el segundo hogar, como paraíso, también lo caracteriza como un espacio liberado de conflicto” (Fernández, 2002, p. 33).

Llama la atención en este fragmento que la conflagración en el espacio escolar se oculta y no se admite como aprendizaje al establecer acciones fantasmáticas que obstaculizan, limitan y cierra una la posibilidad de intervención a la solución del conflicto

⁴⁷ “Refiere a lo constituido por los hechos y productos de la participación en el sentido ya trabajado de imágenes de fantasía, temores ansiedades relacionados con los climas y estados emocionales compartidos (Fernández, 2002, p. 32)

económico sobre las cuotas-escolares. La falta de límites claros al interior del centro educativo, evita intervenir de forma preventiva, dejando entredicho la autonomía, y el poder para asumir compromisos.

Así también se libera el potencial de forma consiente para dar solución a las conflagraciones que afecta a todos en el funcionamiento escolar. Mas se derrite cuando los actores educativos desde su rol, hacen lo que pueden, ablandando o soslayando posibles intervenciones cuando es sabido que la escuela pueda dar apertura a los diversos pensamientos, intereses o expresiones; mas, si las responsabilidades no son las mismas, tampoco algunos agentes educativos pueden tener poder sobre las mismas. Quien se haga consciente de las consecuencias, en gran medida merece tener mayor determinación para la toma decisiones sobre la resolución de las pugnas en el espacio escolar.

Para que el colectivo docente brindé una posible respuesta de solución, ha quedado inscrito en la entrada escolar una frase dirigida a los padres de familia en letra script inclinada y que dice:

La educación comienza en casa, aplaudo a los padres que reconozcan que ellos, no otra persona, debe asumir la responsabilidad de asegurar que sus hijos estén bien educados” Ernst Istook Quien es gobernador Oklahoma y director de la Escuela Kennedy de Harvard (OBS. No.1, 22/10/2015, p. 3)

Esta expresión se convierte en un exhorto del colectivo docentes a los padres de familia para contribuir con la educación de sus hijos, fomentando valores de autonomía y participación para lograr los objetivos de enseñanza-aprendizaje y convivencia al interior del centro escolar. Cabe analizar que los padres no son los únicos encargados de educar, pues la labor educativa implica alcanzar acuerdos de interés común y no un argumento del más poderoso.

La definición de la escuela hacia fuera depende de su consenso hacia dentro. El gobierno de la escuela no se resuelve señalando el derrotero de objetivos que estén atados entre sí; además no es necesario que sean demasiados y no tengan sentido (Onetto, 2015 p. 70).

No sólo corresponde a los padres de familia educar, involucra a todos los actores educativos, comunitarios, adultos encargados de la trasmisión cultural de generación en generación (**Anexo 2 N**). Toda estas acciones involucran a los adultos que rodean el sitio

comunitario, en estos fragmentos se denota la actitud y trasgresión a la periferia escolar donde se puede observar no sólo a los padres de familia sino a los vendedores ambulantes quienes se encuentran frente a la entrada del colegio y quienes también invaden. Ellos también opinan y cuestionan las decisiones al interior de la escuela porque toleran la falta a las restricciones en el uso del espacio público que afectan la regulación de la institución. Enfundados en un pantalón de mezclilla, playera azul y con el pelo recogido, transportan su mercancía en bicitaxi, al aire libre, quedando expuestos: *frutsis*, chicarrones preparados, paletas, naranjas con chile, entre otros alimentos; está también la papelería y tienda *Chiken*, que al grito de los niños, el tendero entrega materiales y productos como galletas, refrescos o útiles escolares previo y fuera del horario escolar (OBS. No.1, 22/10/15/1.50, p. 6)

El territorio escolar es violentado por agentes comunitarios que pasan por los barrotes útiles escolares durante la entrada y en horarios no establecidos, así como la venta de productos apetitosos pero *chatarra*, mostrando marcos conductuales contradictorios a los formativos. A pesar de que en el ciclo escolar 2014-2015 entró en vigor un acuerdo firmado por la SEP donde se establece los lineamientos para el expendio, distribución de suministros y bebidas preparadas y procesadas en las escuelas, en dicho acuerdo se menciona que, entre la comunidad educativa, se promoverán estilos saludables a través de la práctica nutritiva higiénica cuestión que es vulnerada *inconsciente* pero consistentemente por los adultos vendedores⁴⁸.

Las provisiones en el contexto escolar se eligen de modo exprés pues llevan menor tiempo para consumir, además de ser económico. Al reproducir una cultura de la satisfacción inmediata “actualmente a los niños también les desagrada tener que pelar una naranja y prefieren beber un jugo envasado” (Bauman, 2008, p. 24). A pesar de que muchas madres de familia cocinan y envían su almuerzo a sus hijos ellos prefieren satisfacer su nutrición de una forma inmediata.

Algunas madres de familia ponen en la lonchera alimentos saludables. Al concluir la jornada escolar, una madre espera a su hijo, en el encuentro, ella pregunta: <¿Qué hicieron? ¿Te comiste todo lo que te puse?>, a lo que el niño responde: <Solo la fruta no>, la madre interpela: <Se va echar a perder esa fruta. ¿Por qué no te la comiste?>.

⁴⁸ (Hernández, 2014)

la respuesta del hijo no es la esperada pero se va haciendo habitual:
<Porque no me dio tiempo> (OBS. No. 1, 22/10/15/1:30, p. 5)

La falta de tiempo, la producción de alimentos en serie y la necesidad de provisión, induce a los alumnos a la adquisición de comida rápida, incluso, algunos escolares exteriorizan conductas narcisistas⁴⁹ que causa conflictos entre iguales pues se niegan a compartir sus colaciones, o quitando el bocado a su amigo en las afueras del centro escolar tencionando a la escuela en conflictos internos entre la totalidad vs individualidad en la que los alumnos resuelven como se expresa en la (OBS No9).

Juan: <Dame> José: <¡No!> Juan se acerca a él y arrebató su bolsa de papas para luego correr. José: <¡Maestro! ¡Maestro! ¡Maestro Miranda, Juan me quitó mi bolsa de papas!> Profe Miranda: <¡Ya dejen de estar peleando!> El docente ingresa al plantel educativo ignorando al niño. José corre a buscar a su compañero, cuando lo encuentra empiezan a forcejear hasta que el niño se *hace justicia* por propia mano (OBS. No. 9., 24/11/15/1:50, p. 2)

José resuelve el conflicto por sí mismo en una acción de silencio y desinterés pedagógico⁵⁰. El enseñante aplaza y evade dejando para después la solución de la pugna, acción que convierte la dimensión académica en un espacio sin seguridad e impunidad, los “límites nos estructuran, nos contienen y nos permiten saber qué no hacer, pero también nos informan sobre lo que sí podemos hacer” (Williams Fox, 2014, p. 232), siendo necesarios en la desavenencias el establecer acuerdos para el bien común; de otra forma, la convivencia se fractura, causando un clima con malestar en el que se resuelven los conflictos apremiando conductas violentas egocéntricas y evasivas.

Ante todo, es necesario establecer un enseñante colectivo que les corresponda a los adultos actores educativos, de manera que la relación entre clima educativo y convivencia escolar pasa por la conexión con los estados emocionales y las interacciones entre las personas. Tanto el bienestar como el malestar colectivo interactúan; será una acción a favor del vínculo con la diferencia en la resolución pacífica

⁴⁹“La psicología individual está ciertamente fundada en el hombre singular y trata de saber por qué caminos éste intenta obtener la satisfacción de sus emociones pulsionales, pero al proceder de esta manera no logra más que raramente, en condiciones excepcionales, hacer abstracción de las relaciones de ese sujeto singular, con otros individuos” (Kaës, 1996 p.26)

⁵⁰ Silencio pedagógico se refiere “a un proceso de reconfiguración del lenguaje tanto el que dice como el que escucha es un proceso de diálogo formativo” (Escamilla, 2007, p. 1-29)

de las oposiciones por lo que los adultos juegan un papel fundamental en el sostenimiento del carácter normativo y regulador en la extensión escolar con su asimetría.

Los niños no pueden rechazar la autoridad de los educadores como si se encontrasen oprimidos (...) Es decir, no son los niños los que se rebelan contra la autoridad educativa si no son los mayores los que los inducen a que se rebelen contra precediéndoles en esta rebelión que les descarga la tarea de ofrecerles el apoyo resistente, cordial pero firme paciente y complejo que ha de llevarlos a crecer rectamente en la libertad adulta (Savater cita Arendt, 2011, p. 10).

Es necesario reconocer los intereses colectivos de los miembros del centro educativo los cuales favorecen climas institucionales democráticos, siendo los adultos orientadores y conductores de las relaciones en revisión constante de los distintos flujos culturales en su interior. Los sujetos estudiados no sólo conviven como institución sino además comparten el espacio en el que tienen lugar las interacciones en el cruce de turnos en donde se exponen la diversidad. El establecimiento de acuerdos con base a cada estilo institucional es lo que deberían socializar ambos turnos, convendrían analizar ambas instituciones desde sus condiciones escolares, de acuerdo a sus necesidades conductuales y dinámicas en la disolución del conflicto y organización escolar.

De acuerdo a las observaciones realizadas en el acceso principal del centro escolar, se identificó como espacio conflictual la entrada principal en donde se suscitan diversas oposiciones, así como la organización interna de cada centro educativo. Una puerta pequeña de paso aproximadamente 3 x 2 metros, y 50 de largo, pintada de color beige con rojo cuadriculada, con decoraciones hexagonales que le dan una vista al interior. Para mantener el control, “se trata a la vez de la distribución de los individuos en un espacio en el que es posible aislarlos y localizarlos, pero también de articular esta distribución sobre el aparato de producción que tiene sus exigencias propias” (Foucault, 1976, p. 133). Esta distribución instituida da información ambos turnos de lo que conforma el espacio cerrado de la función de la escuela, mas aún y con ello, cada institución interpreta y preserva su estilo formativo.

Por su parte, el turno matutino conserva su tradición en un espacio cerrado en la que los sujetos acatan una distribución de resguardo de forma que cumplen con su carácter formativo al marcar una línea que delimita el espacio escolar.

El turno matutino es resguardado por los intendentes, dando lugar a un espacio cerrado, su horario escolar es de 8:00 a 13:00 horas de la tarde (OBS. No.1, 22/10/2015:4:30, p. 9). El acceso se encuentra limitada por ocho castillos pequeños, acordonados con una cadena en un terreno con declive en forma de rampa con material de concreto; así mismo, se encuentra dibujada una línea roja que marcan los límites de acceso a los padres de familia para dejar a sus hijos (OBS. No. 1, 22/01/15:2:00, p. 10).

La distribución espacial, propicia un carácter formativo constitutivo al considerar un espacio cerrado, las puertas de acceso son pequeñas, admite una posición en el cuerpo límite al entrar y pasar uno por uno con la finalidad de evitar algún accidente, esto regula el tiempo del horario escolar. Las acciones rutinarias que forman al sujeto.

Toda actividad humana requiere de una habituación. Todo acto que se repite, crea una pauta, luego puede reproducirse en economía de esfuerzo y que es aprendida como pauta. La habituación provee el rumbo de la especialización de la actividad biológica del hombre, aliviando de esta manera las tensiones de sus impulsos dirigidos y les proporciona un trasfondo estable en la actividad humana, lo que abre un plano a liberación para innovación (Berger & Luckman, 1993, p. 75)

En estos espacios, cohabitan poca vinculación con el exterior no solamente en su infraestructura, sino en su cotidianidad al mantener sus límites al resguardo de su propia identidad, sin contacto con lo que sucede en el entorno, siendo una acción instituida en los mandatos sociales desde su fundación, que refiere a ser una construcción social portadora para perpetuar su transmisión cultural del saber:

La escuela cumple un mandato social general, el de asegurar la continuidad del grupo social que la sostiene y, por consiguiente, vive en la intimidad de sus estructuras y dinámicas de contradicción entre reproducción y la superación de las condiciones sociales. (Fernández, 1989, p. 81)

La escuela propone crear condiciones sociales básicas de desarrollo humano en contraposición con el ambiente externo, donde el desorden causa diversos conflictos y se hace necesaria la intervención de la Seguridad Pública Municipal para lidiar diario con los padres de familia, quienes fragmentan la periferia brincándola y pasando “sus motonetas o bicicletas, estacionándose a media calle, expresando gritos, peleas entre

conductores de los vehículos tratando quedar más cercas al centro educativo para dejar y recoger a sus hijos” (OBS. No.1, 22/10/15:1:00, p. 5)

Exponiendo el valor de interacción y relaciones en “el síndrome de la impaciencia que trasmite el mensaje inverso: el tiempo, el fastidio y una faena, una contrariedad un desaire de la libertad humana, una amenaza a los derechos humanos” (Bauman, 2008, p. 24). La poca tolerancia que se ve reflejada en el tránsito y circulación en alrededor de la escuela. En esta zona se acepta un clima de desavenencias entre conductores, que propician hábitos y modelos de conducta culturales de vialidad de intolerancia e ilegalidad. Así pues, la policía como autoridad queda rebasada por los adultos que hacen caso omiso para respetar los símbolos de tránsito y límites escolares, impidiendo incluso el paso libre de alumnos y personal docente, quienes abandonan la instalación escolar a las 14:00 horas de tarde, llevandose 1:00 hora entre salidas. En estos fragmentos se da cuenta de que las reglas o límites escritos prescriben en las relaciones colectivas, y si los alumnos, padres y docentes no encuentran restricciones a su conducta, se crea un ambiente engañoso de superioridad.

Por otra parte, el turno vespertino tiene un horario de 14:00 a 18:30 horas de la tarde. El enseñante encargado de la guardia cumple la función de tocar el timbre para el ingreso a las aulas a las 14:30 horas de la tarde, ayudando en dicha actividad la intendente Sra. Gregoria quien cierra y abre la puerta cuando el personal docente lo solícita. Pues es el tiempo el que determina la tarea escolar referente a su ingreso al centro educativo en horarios discontinuos de 14:30 horas de la tarde, mostrando retrasos por parte del colectivo escolar indicador que simboliza tiempos muertos en la organización escolar, propiciando conflictos que obturan la mejora de la disciplina escolar. La razón del colectivo docente es que laboran por la mañana en otros centros educativos, todo ello se registró en ocho observaciones que incidieron en ese mismas regularidades durante el proceso de investigación que se documentó en las (OBS. No.1,2,5,6,9,12,13,14, 22/28/13/24/14/19/31/10/11/01/15).

El turno vespertino funciona como un espacio abierto que “posee un número, mínimo de normas las esenciales para proteger la integridad física de sus miembros. Permanece abierta y sin vallas no sólo en el sentido simbólico” (Fernández , 1989, p. 114-115) Esta artificialidad y homogeneidad impacta en las expectativas y

construcciones sociales entre la plantilla docente y agentes comunitarios que se reflejan en las actitudes del policía de seguridad pública municipal, quien toma otra actitud diferente al asumir su tarea de brindar seguridad a los agentes educativos del turno vespertino, manifestando un sentido de derretimiento de su labor social al exteriorizar conductas relajadas ante las necesidades de la zona perimetral:

Al ver que la calle queda libre, el policia retira las cadenas, espera a que entren los niños del vespertino, ya no dirige el tráfico, únicamente observa, que todo se siga en orden; su cuerpo toma una postura de relajación e incluso mantiene una relación de amistad con algunos alumnos a los cuales saluda chocando sus manos (OBS. No. 1, 22/01/152:00, p. 5).

La forma en que funciona el turno vespertino, refleja condiciones en donde el colectivo docente significan el desapego de los padres de familia, quienes dejan a sus hijos sobre la acera de la avenidas principal, que entran solos. En consecuencia, estos alumnos desarrollan habilidades sociales de autonomía y superación ante sus necesidades contextuales manifestando y restaurando su memoria infantil con los juegos que realizan con sus compañeros, en lo que tocan el timbre durante el espacio en el que se suscita entre cruce de turnos.

Los alumnos llegan a la escuela caminando solos o algunos otros hacen uso de trasportes, como: auto volkswagen, camionetas lobo, tráiler y las combis colectivas, o bicicleta; contando la escuela con estacionamiento de bicicletas, entran y se ponen a jugar en los prados fútbol o canicas, mostrando conductas autónomas a su llegada al centro educativo (OBS. No. 1, 22/01/152:00, p. 5)

Ante estas condiciones, los niños se muestran independientes cuando llegan a la escuela caminando cargando sus mochilas de forma segura, cruzando terrenos baldíos. La aportación formativa de sus familias consiste en (...) un cierto entusiasmó indefinido. Para adquirir cultura, están obligados a esperar y recibir todo de la escuela” (Bourdieu, 1986 p. 111) pues ellos se hacen cargo de su persona y de su seguridad en el trayecto de camino a la entrada escolar.

Estas diferencias culturales entre ambos turno se percibe entre los alumnos al interactuar en el entre cruce de turnos el cual se da a las 2:30 de la tarde en el que los estudiantes se perciben y relacionan marcando sus diferencias en cuanto al objetivo

escolar condescendiente y el regulado entre la homogéneidad vs heterogeneidad⁵¹; por lo que gestualmente se avientan trapeadores, se saludan escenificando contradicciones, manifestando su rechazo a sus compañeros ante la vestimenta y organización escolar en el espacio físico, al estar prohibidas áreas para el turno vespertino. A veces, se aprecian expresiones de gestos escenificando una pelea enunciando sus discrepancias, sin llegar a los golpes, manifestando sus malestares y marcando sus desacuerdos desde el espacio territorial de forma corporal entre ambas comunidades estudiantiles.

El cruce de turnos se da aproximadamente a las 14:00 horas de la tarde. Algunos niños del turno de la mañana, se quedan a hacer el aseo, salen con su material: escoba o trapeador, acompañados de su mamá. Los niños que se conocen se saludan, con gestos, chocando sus manos unos con otros, se rosan sin llegar a los golpes, se avientan el suéter manifestando la defensa de ciertos territorios a los que el turno vespertino no puede acceder se retiran, entre que juegan a darse un golpe, abandonan la institución (OBS. No. 1, 22/01/152:00, p. 8).

Este espacio denota un entre cruce de culturas que convierte a la escuela en un espacio de mediación de la civilización, en el que conviven los alumnos de ambos turnos con diferentes creencias y expectativas en cuanto a sus fines y el logro educativo. Y en el que se hacen visibles los estereotipos y rechazo entre ambas comunidades escolares. Estos resultados subrayan que la escuela cada día tiene menos selección en sus accesos. Las familias son más invasivas, no siente el temor reverencial del mandato en el que se instituyó el plantel en su fundación que mantuvo su espacio cerrado. De esta manera, se favorecen interacciones conflictivas ante las condiciones educativas de desigualdad y de reproducción social de su contexto escolar y comunitario.

En esta zona, los medios de comunicación, periódicos, celulares, cámaras de filmación desnudan lo que sucede al interior (OBS. No. 1, 22/01/152:00, p. 8), sobre todo, la institución se encuentra tensionada entre su espacio abierto sobre el cerrado, en el que se puede notar las diferencias formativas que tiene el establecimiento como promotora cultural del saber. En la mediación, al instituir límites claros, nos acompaña el que nos reconoce en la historia personal y social, de ahí que el estilo organizacional

⁵¹ Entender a mi escuela es un esfuerzo por mirarla desde las diferentes perspectivas: la del profesor con antigüedad y la del novato, los niños y los adolescentes, los varones y las mujeres, las familias, el personal de maestría...(Onetto, 2015, p34)

cobre su importancia a través de la reflexibilidad en su carácter formativo en un espacio ecológico.

La escuela, es un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, la distingue de otras instituciones e instancias de socialización y le confiere su propia identidad y su relativa autonomía, es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo. El responsable definitivo de la naturaleza, sentido y consistencia de los que los alumnos aprenden en su vida escolar en este vivo, fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de una cultura crítica, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas a las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones que constituyen el curricular; los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la cultura institucional presente en los roles en las normas, rutinas y ritos propios de la escuela como institución social específica y las características de la cultura experiencia adquirida por cada alumno a través de los intercambios espontáneos del entorno. (Pérez A.I,1993, p. 17).

La escuela se convierte en un lugar público de encuentro entre las diferentes generaciones en el caso de los docentes, eso que les da identidad en su trabajo al enseñar, cada actor educativo es elemental para la construcción de la convivencia y la solución de crisis considerando los sentidos y significados a partir de su formación, trayectoria y emociones. En esa razón, la práctica docente no sólo se puede comprender como tarea individual, sino implica una trama institucional, en el que se definen actividades que comprometen al colectivo docente desde su autoridad, acuerdos, normas, coherencia, justicia, y ética en su carácter constitutivo.

Este evento permite comprender a la escuela no sólo desde las expectativas sociales que se ha puesto en ella, sino desde las esperanzas y las necesidades humanas de sus miembros. Ello se vuelve particularmente relevante al considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje como un proceso relacional, que para ser efectivo, requiere desarrollarse bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos, y emocionales de sus miembros. Así sobre un cierto umbral, se vuelve posible pensar en la posibilidad de enseñar y aprender en formación académica y socio afectiva (Williams de Fox, cita Onetto, 2004 p.227)

2.3.- Las Percepciones del Colectivo Docente. Estandarización vs incertidumbre.

La formación académico y socio afectiva tiene un impacto en la organización escolar frente a las actividades del colectivo docente, que funciona en un orden jerárquico depositando en el poder institucional del director comisionado Lerdo, el cual se seleccionó como informante después de realizar observaciones en la entrada escolar al identificar que los padres de familia ven la figura del mismo como la persona que puede darle solución a sus necesidades. Además de que su posición recae en la promoción de la gestión en la mejora de la convivencia en un marco de búsqueda de respuestas en la organización, innovación, sistematización, reflexión y compromiso de acuerdo a las metas institucionales y los planteamientos del colectivo docente que se revisan en el entramado del estilo institucional.

2.3.1. La gestión directiva en la mediación y solución de disputas: ¡Es difícil! ¡Ya nadie quiere ser director!

¡Es difícil ya nadie quiere ser director! Esta frase la expresa el director comisionado del Centro Educativo “Héroes y Villanos” turno vespertino. Todos los días llega a la escuela a las 14:00 horas de la tarde de acuerdo a las 8 observaciones de 13 elaboradas (OBS. No. 1, 2, 5, 6, 9, 12, 13, 14, 22/28/13/24/14/19/31/10/11/01/15), siendo la autoridad máxima en la institución y en quién recae la responsabilidad mayoritaria al resolver las contrariedades en las cuales diariamente interviene en la toma de decisiones para su solución.

Egresado de la Normal Urbana del Valle del Mezquital, cuenta con perfil docente y una trayectoria acumulada de 33 años de servicio (E. No. 7, 28/12/15/12:40, p. 1). Labora en el centro educativo “Justo Sierra” por la mañana y es director comisionado frente a grupo, en la escuela “Héroes y Villanos” del turno vespertino (...). Considera que su función es verificar lo administrativo. Ocupa el mayor tiempo en el llenado de documentación que le es requerida. En lo pedagógico, revisa que las planeaciones sean acordes a cada bimestre y se efectúen las adecuaciones curriculares” (E. No. 7, 28/12/15/12:40 p. 5). Resulta claro que como encargado de la dirección, asume la responsabilidad de atender la gestión de la convivencia como lo establece la guía operativa de organización y funcionamiento del servicio educativo.

El director promoverá relaciones armónicas y cordiales entre el personal a su cargo, generando ambientes basados en el respeto mutuo y la convivencia armónica entre los educandos, docentes, padres, madres de familia o tutores y personal de la comunidad escolar, para el óptimo desarrollo del trabajo educativo, instrumentando las estrategias que considere pertinentes y que promuevan el juicio crítico en favor de la democracia, la cultura de la legalidad y la paz, estas acciones deberán estar planificadas en la Ruta de Mejora para la sana convivencia escolar. (Guía Operativa del Funcionamiento Escolar 2017, p.84)

Por consiguiente, el director aún al tener una formación básica bajo un enfoque procesual, donde se cumplen trabajos sistematizados y de reflexión sobre actitud y aptitud, su teoría se encuentra sometida ante una exigencia administrativa en la que recae su liderazgo, pues dedica mucho tiempo para atender actividades burocráticas

Hemos gestionado recursos materiales como la biblioteca escolar y el aula de cómputo, así también pláticas con la policía federal, talleres con PAMAR, y DIF; estos trámites me implican salir de la institución y generar actividades para la mejora de la misma, que en el caso de la convivencia pacífica hemos puesto atención en la disciplina y el ausentismo (E. No.7, 28/12/15, 2:40 p. 1)

Así mismo mantiene el control de la organización escolar y la gestión⁵² en la resolución de conflictos físicos materiales que le ocupan y limitan su acompañamiento pedagógico en la labor. La evidencia presentada en esta sección sugiere que el liderazgo del director es administrativo, por lo que la resolución de conflictos los plantea bajo un proceso burocrático con base al marco local de convivencia. Ante esto, para ser un director administrativo, se debe tener como característica:

Usar técnicas *de jefe administrativo* (...). El director se relaciona con el personal por mediación de este equipo (y sus ámbitos delegados de responsabilidad), reuniones y comités. Ambas responsabilidades y estructuras se esbozan en los términos de referencia y la descripción de las tareas. (Ball, 1989, p. 104).

Por consiguiente, el ejercicio profesional de los responsables de la gestión educativa, implica un despliegue de capacidades básicas relacionadas con la abstracción, el pensamiento sistemático, la experimentación y la capacidad para trabajar en equipo,

⁵² "Se refiere a la capacidad de la escuela para desarrollar acciones y procesos organizacionales que favorezcan ambientes propicios de la comunidad escolar" (Marco Local de Convivencia Escolar en el Estado. de Hidalgo, 2016).

que les permita actuar en concordancia a las presiones del contexto y los procesos de constantes insertidumbres como la reforma educativa, además de que involucre cambios e innovación en la toma de decisiones adecuadas, consensuadas, participativas y contextualizadas para la mejora de la convivencia al favorecer la no violencia.

El gestor interviene en una tercera parte en los contrariedades de convivencia todos los días, práctica un estilo interpersonal, su “carisma descansa en la creencia en los poderes mágicos, las revelaciones y el culto del héroe” (Ball, 1989, p. 104). El encargado establece comunicación con la comunidad escolar antes de ingresar a la institución y al resolver un conflicto trata de limar la situación, sonríe, saluda a los padres de familia, y conversa con las Señoras del Comité del turno matutino, pues a diario las escucha “que consiste percibir al otro y comprenderlo sin necesariamente estar de acuerdo con él” (Jares, 2010, p. 168) de esta manera mantiene un diálogo con ellas sobre el tema de reembolsos de las cuotas escolares, actividades pedagógicas así como diligencias del mantenimiento de la infraestructura escolar. (OBS No.7, 17/11/15/2:00, p. 3)

Las constantes diferencias entre turnos es uno de los conflictos que tiene en cuenta el conductor y que surgen, porque los alumnos del turno vespertino, necesitan las instalaciones escolares en condiciones óptimas y a la falta de liquidaciones económicas propicia molestia entre los padres de los comités del turno vespertino y matutino. El director actúa como mediador, proponiendo algunas soluciones como no aplicar examen a los niños si no pagan lo de sus cooperaciones quedando el problema latente manifestando condiciones educativas de desigualdad como se muestra en la (OBS No. 7, 17/11/15/ 2:00, p. 3)

En la puerta se encuentra una Señora. Tesorera del comité turno vespertino Comité Serdán buscando a la administradora del turno matutino Señora Díaz, también algunas madres de familia que por lo regular se quedan a esperar a que lleguen los educadores, y se reúnen, muestran inconformidad a la cajera del turno matutino, le comentan: ¿Por qué no ha dejado las llaves de un salón? Y además que en el turno de la tarde no tienen luz en algunos salones.

La Señora. Díaz manifiesta: Si, nada más que deben realizar los aseos de los salones prestados, porque están muy sucios. Es necesario que paguen sus contribuciones los padres de familia, para hacer las gestiones, ¡Si no pagan! ¿Cómo quieren los servicios? Enseguida llega

el Director. Lerdo: se acerca, la Señora. Díaz: -Mire Encargado ya le dije a su comité que hay padres de turno vespertino que no han pagado y así no los podemos apoyar. Director Lerdo refiere: Implementaré con los docentes una medida restrictiva para que no se aplique el examen sólo si los estudiantes dan sus cooperaciones (OBS No. 7, 17/11/15/ 2:00, p. 3).

El conductor es un mediador en las dificultades, trata de dar solución, con condicionar a los alumnos en la aplicación de un examen resolviendo las complicaciones desde una perspectiva de acomodar que complica “ cuando uno se despreocupa de lo suyo y sólo busca satisfacer las necesidades de los otros, (...) No confronta, sino cede a lo que los demás quieren” (Jares, 2010 p,127), el problema permanece ante las presiones, de los padres del turno matutino así que el director expone al comité del turno vespertino la búsqueda de soluciones internas, dando pauta actividades en conjunto con la plantilla escolar como faenas con los niños, debido a que los padres no acuden al llamado del comité escolar. Como se registró en la OBS. No.8, cuando la Señora Malé refiere:

Ahorita que termine de dar su clase puede mandar a los niños ayudarnos hacer faena porque los padres de familia no han venido y es mucha tierra Docente Iturbe: ahora los mando” (OBS NO.8, 19/10/15 6:30 p. 16), (...) posterior el director, maestros, niños juntan tierra, y la trasladan a una jardinera (OBS. NO. 8, 19/19/15 6:30, p. 21).

Así los estudiantes, algunos padres y maestros cooperan para tratar de asumir su responsabilidad en el conflicto económico con el turno matutino, buscando alternativas de solución que son escuchadas por el gestor. Los padres de familia, la plantilla docente, los alumnos son consejeros naturales en la medida en que los protagonistas crezcan y desborden el obstáculo podrán ser superados. Los padres de familia son aliados que acompañan al director y “juegan un papel en la elección de alternativas, (...) es la actitud familiar hacia la escuela, en sí misma la esperanza del éxito escolar” (Bourdieu, 1986, p. 135) . Por lo que las mismas necesidades del contexto propagan que el enseñante se apoye de todos los actores educativos para la resolución de la crisis entre ambos turnos saliendo de las acciones establecidas en las medidas reguladoras o instituidas para el logro de sus objetivos y mejora institucional acciones que van reproduciendo un estilo institucional ablandado en el que las reglas de juego cambian de manera que se sobrevive a las necesidades del espacio.

Por otra parte, el encargado también resuelve la disyuntiva que superan la autoridad del docente, entre iguales en el aula, que generalmente son problemas de indisciplina, “se aborda a través de filtros, el primer filtro es el maestro, el segundo filtro es el maestro y padre de familia, el tercero pasa con el director, el cuarto se canaliza a una dependencia o nos apoyamos de USAER” (E.No7, 28/12/152:30, p. 9). El gestor considera el tema de la disciplina como una acción conflictiva, y comentó que los filtros han ayudado a suscitar un cambio en los educadores en cuanto como se afronta el tema de la indisciplina en el aula; lo que ayuda la labor directiva situando la resolución de complicación en conciliaciones y concesos entre los profesores del aula. Como lo refiere el director Lerdo:

-Antes los conflictos se concentraron en la dirección, yo tenía una hilera de chamacos de todos los grupos y ahora, les he dicho a los docentes: el primer filtro, son -ustedes son los líderes tienen que resolver el problema en sus aulas de una u otra manera (E.No7, 28/12/152:30, p. 9).

Es evidente entonces que la solución de las conflagraciones no recae sólo en la figura del director, sino de cada profesor en el aula y se tratan con apoyo de la negociación a través de llamados y acuerdos escritos entre padres de familia, determinados en el Marco Local de Convivencia en el Estado. De Hidalgo 2016 inciso (B) a través del cambio de conducta o medidas restitutivas⁵³.

Para el tema de la disolución de pugnas de conducta el gestor se apoya de forma colaborativa de los educadores pues indica que los profesores conocen los hechos y los pueden resolver de forma positiva, cuando no se conocen los sucesos se divaga por no saber lo que ocurrió, tomando en cuenta a la figura de autoridad del profesor como lo refiere el director Lerdo: “estaban muy acostumbrados, -vete con el director, hay veces

⁵³ En el Marco Local de Convivencia podemos ver dos medidas restitutivas, pero el plan acompañamiento en el centro educativo queda olvidado así mismo en el proceso de aprendizaje las cuales se especifican en los incisos: “a) Reparación del daño: Cuando se ha hecho un daño a otra persona, a un grupo de personas o a la propia institución escolar, se debe establecer su reparación. Ésta puede ser de carácter moral o material, pues favorece en quien transgredió la norma, una mayor conciencia acerca del perjuicio que causó y la responsabilidad que tiene hacia los afectados por su conducta. b) Compromiso de cambio de conducta: Tratándose de un menor, la madre, padre, tutora o tutor es quien se responsabiliza de firmar el acuerdo en el que se compromete con la comunidad escolar para la reparación del daño, sin embargo, es necesario que la o la menor también firme el compromiso con el propósito fomentar la reflexión y responsabilidad sobre sus actos” (Marco Local de convivencia, 2016 p.8).

sin saber bien cuál es el problema ahí esta uno divagando, diciéndole a los niños haber dime tú, versión, haber tú” (E.No7, 28/12/152:30, p. 17)

En esto párrafos se manifiesta la solución de contiendas por parte de los educadores por evasión que consiste en no asumir la situación dejándola en manos del director quien desconoce los hechos o contexto de disputas o llevándole esta tarea un mayor tiempo en su ocupaciones administrativas y de acompañamiento pedagógico, de manera que técnicamente se sugiere en el Marco Local de Convivencia 2017 que el gestor atenderá los casos de conflictos resueltos por el enseñante como los que no. Dentro de este marco el director Lerdo resuelve los conflictos de manera empática “que consiste en respetar al otro sus opiniones y puntos de vista, sus valores, decisiones y experiencias” (Funes, 2001, p. 10), en tanto “flexible, buscando movilizar su saberes integradores, preguntándoles ¿Qué les sucede? dándoles espacio para que expresen sus necesidades afectivas a la comunidad escolar como lo expresa director Lerdo” (E.No7, 28/12/152:30, p. 11):

Se les considera que ellos determinen ¿Qué les pasa? ¿Por qué actúan así? Se les da un espacio en el que ellos se sientan libres de hablar sin la presión del maestro o director, si no que ellos de forma voluntaria digan: - yo si me ¡porte mal! o no me gusta, no, quiero trabajar. (E. No7, 28/12/152:30, p. 11)

En este mismo orden de ideas cuando los alumnos rebasan los filtros y autoridad docente en el aula, algunos padres de familia acuden a la dirección para buscar una resolución viendo como prerrogativa inmediata al director, desconociendo la jerarquía áulica. El gestor atiende conflictos, de conductas en riesgo en actos de robo de útiles escolares, que son denunciados por los padres de familia quienes esperan al encargado en la puerta de la entrada como se expresa en la (OBS. No. 4, 1/01/15/2:05, p. 2)

Una madre de familia, aborda al director en la ingreso a la institución, vestía, una falda blanca, con una playera, zapatos negros polveados, se queja de que su hijo le habían robado su lapicera (su expresión y tono de voz era de enojo e impotencia) El Director Lerdo le dijo: <- esperece hablé con la profesor que atiende a su hijo, además ya está en el salón. La señora dijo: <-no, director le encargo que usted conversé con la profesora porque ya van varias veces; no hay respuesta>. Director Lerdo: - < Está bien saco una libreta de reportes anotó los datos de la señora, y el nombre de su hijo. La tutora se retiró> (OBS. No. 4, 1/01/15/2:05 p.5).

La solución se hace administrativa dándole sentido y poder a la libreta de incidencias (**Anexos 2 O**) con ello se controla y apoya a los educadores en la solución de disputas quedando archivadas como evidencias de conductas repetitivas no repositivas como lo cita Connell (1977):

Ser profesor no sólo es cuestión de poseer un cuerpo de conocimientos y capacidad de control de un aula. (...) Para ser profesor es igual de importante la capacidad de establecer relaciones humanas con las personas que se enseña (Connell,1977, p. 91)

En tanto se aplican sanciones de oficina anotando el nombre del niño y la descripción de la conductas escribiendolas ellos mismos de puño y letra de forma que se funde conciencia de los hechos o actos, empleando faltas leves que se van acumulando para ser mostradas a los padres cuando hay algun malestar como lo expresa el Marco Local de convivencia que establece que se registren las conductas o conflictos llamandole libreta de incidencias, quedando en este caso sin previo seguimiento solamente guardadas para continuar con la tarea histórica sancionadora en la resolución de pugnas como evidencia del comportamiento del niño.

Así también los enseñantes están expuestos a marcos normativos instituidos que regulan su condición laboral el cual se tenciona en el uso de su libertad vs la obligatoriedad⁵⁴, cuando algún elemento de la plantilla escolar no asiste a la escuela el director enfrenta el reclamó de los padres de familia o autoridad educativa, quien acude a realizar supervisión escolar, de esa forma el director actúa en una actitud de mediación y justificación como se muestra en la (OBS. No. 8, 19/10/15/2:00, p. 3).

Me espere en las mesitas, hacer tiempo para que dieran el toque, son las 2:20 horas de la tarde. Llega el Supervisor, con el delegado, el Profesor Rómulo. El supervisor (se muestra, enojado). La conserje ve que esta el supervisor y la Maestra Guadalupe afuera de la escuela, pero ignora sigue barriendo y no abre la puerta. Todos los profesores firman el libro y se incorporan a sus salones de forma apresurada. El director acomoda su dirección. El profe Juan le dice a la conserje: - vaya abrir la reja la maestra Guadalupe está afuera (con gran desesperación en su cara). La conserje hace como que no oye, y no va abrir. El supervisor expresa a un niño dile: - a la conserje que me venga abrir rápidamente por favor. La maestra Guadalupe habla con algunos padres de familia,

⁵⁴ La escuela por su tradición de “cumplimiento” tiende a favorecer estrategias de simulación que tienen algo de desdoblamiento de la personalidad” (Onetto, 2015, p.56)

se mueve de un lado para otro (Investigador: me llama y me pide en voz baja que por favor asista ágil, a decirle a la intendente que le abra la puerta que afuera está el supervisor, que sea rápido, entre que me dice sonríe, me dirijo a la dirección le comenté a la intendente) y dice: ¡Si ahorita voy! con pasos lentos se dirige a abrir la puerta. Sucesivamente entra el supervisor y pide: - que se reúnan todos los maestros (OBS. No. 8, 19/10/15/2:00 p.8)

La autoridad directiva significa y enfrenta un dilema entre lograr la integración y la oposición ante la interacción personal de los catedráticos, que especifica el contrato moral y una posición docente ante la autoridad y los diversos conflictos escolares que nos lleva abordar dichos hechos con integralidad y un sentido ético; un soporte adicional a estos resultados los sostiene Martínez (2000) en el texto el contrato moral del profesorado que explica la importancia de la autoridad moral/ ética del enseñante:

En toda profesión la excelencia es imposible, pero la vocación por sí misma nos genera buenos profesionales. No se aprende a ser profesor en el simple desempeño. Es necesario, como toda profesión del dominio de un conjunto de conocimientos, habilidades y situaciones que resulta esencial modificar algunas actitudes y formas de hacer que por arraigo personal a veces dificultan un ejercicio adecuado (Martínez, 2000, p. 15)

El soporte a esta interpretación se demuestra cuando el director al ejercer su autoridad a través de la mediación administrativa, concilia con los padres de familia las constantes salidas de la profesora. Pues como se da cuenta en este fragmento la enseñante tiene necesidades humanas y familiares que no le permiten desarrollarse en sus responsabilidades profesionales, forja en sus expresiones angustia, estrés emocional, conductas que ha estado “relacionadas con el cansancio y malestar educativo, la intensificación laboral y las enfermedades que afectan a la salud de muchos docentes” (Williams de Fox, 2014, p. 214) más ante estos factores existe un reglamento y una obligatoriedad en el desarrollo de su labor docente.

Lo que implica también una responsabilidad en el encuentro social para acompañar la exigencia del propio puesto de trabajo, y en la figura directiva mediar las situaciones de forma innovadora que corresponde a sus funciones éticas normativas, de manera que la resolución de un conflicto requiere de la integralidad de los sujetos a través de un equipo educativo, en el que puedan ser atendidas también sus necesidades humanas, de forma equitativa para el logro de un colectivo sano y atento a su práctica

educativa pues de esa forma la escuela se institucionaliza o de otra manera el espacio se derrite actuando de forma condescendiente y desistitucionalizada no cumpliendo con la garantía del derecho constitucional de una educación de integral.

2.4.- La Posición Docente Ablandada y Condescendiente: La Demanda Humana vs una Educación de Calidad

La posición del educador es básica en la resolución de las pugnas, en el espacio escolar, el profesor a través de su formación personal y trayectoria aporta valores y conductas hacia los alumnos. Los estudiantes no pueden saber, lo que piensan los enseñantes, pero si observan cómo se comportan y se efectúan inferencias en sus conductas. Tal es el caso del profesor Gardner, quien apoya administrativamente al gestor en las diferentes actividades docentes en la escuela, pues cada profesor “cuenta con sus valores personales a través de sus preferencias consiente o inconscientes de sus juicios de valor, todos definen una orientación acorde a su actuación cotidiana (...) y tiene una transcendencia en la experiencia formativa del estudiante” (UPN, p. 28). Como se muestra en las (OBS. No. 1.5.9, 22-24 29- 10/11/15:2:00, p. 3,3,4)

El profesor Gardner es egresado de Normal Básica cuenta con 28 años de servicio, accede a la escuela a las 2:00 horas de la tarde, tiene una función administrativa colabora con el director cuando el sale de la institución por cuestiones de gestión atiende al grupo de 6to. grado, su relación con sus compañeros es buena, cuida su vestir de forma respetuosa y formal, utiliza una silla de ruedas con la cual se impulsa para incorporarse al plantel educativo con ayuda de algunos niños como Israel que tiene una necesidad educativa intelectual, quien lo ayuda diariamente avanzar por la acera al centro escolar, a su ingreso dialóga y saluda algunas madres de familia del comité del turno vespertino que se registra en las (OBS. No. 1.5.9, 22-24 29- 10/11/15:2:00, p. 3,3,4)

El enseñante Gardner a partir de su labor convive con los discípulos de forma que le apoyan ante sus capacidades diferentes de forma colaborativa suscitando vínculos de aceptación en la convivencia, ayudándole su personalidad abierta al diálogo mostrando su humanidad y contención, que los educandos corresponden asistiéndole diariamente a ingresar al centro educativo.

Así mismo los grupos de 1ro. y 2do. grado los atiende la profesora Juana, quién tiene grado de Maestría egresada de UPN, reuniendo un conjunto de conocimientos metodológicos y epistemológicos. Su práctica plantea actividades de una corriente de adquisición con base en el proceso de formación en función a los resultados constatables y evaluables con lo que pretende constatar competencias habilidades y actitudes. (Perfil de Egreso UPN) Labora en el Colegio Progreso en el turno matutino. Desarrolla actividades en su aula para fomentar hábitos y reglas a través de la evaluación sistemática diaria.

La Educadora (Juana) quien atiende 1er y 2do. Su Perfil Docente MECPE egresada de UPN, por la mañana labora en el Centro Educativo Progreso de Obregón, de educación privada. Distribuye su carga horaria en las materias de español y matemáticas, en el caso de formación cívica, artísticas, educación física, se imparte sólo una hora a la semana. Los alumnos tienen hábitos, respetan reglas, mantiene el control del grupo bajo una evaluación constante y sistemática. (OBS. No.2, 28/10/15/2:30, p. 12).

Sus actitudes profesionales en ambos turnos difieren en cuanto el tiempo y asistencia en el turno vespertino, pues su traslado genera una organización fuera de período, de clase. Su llegada al centro educativo lo efectúa a las 2:30 de la tarde ante ello, surge desavenencias con los padres de familia quienes esperan su ingreso para plantear sus inconformidades ante las disputas entre iguales al interior del aula como se muestra en la (OBS. No. 1, 22/10/15/2:30, p. 10)

La Señora Selene muestra inconformidad, se mueve de un lado y otro comentó con otras señoras: Mamá Selene: ¡Chihuahua no ha llegado la Maestra ¡-Tengo que hablar con ella, hay un niño que le pega a mi hijo. Mamá Selene: ¡Mis hijos son muy sentidos! su lenguaje, es entre cortado, Mamá Selene: - ¡Chingao, no viene tu maestra!, - ya, es muy tarde (Ve el reloj). Enseguida llega la Profa. Juana quien labora en el Colegio Progreso de Obregón; vestida con traje sastre azul marino, cabello peinado a media coleta, zapatos boleados, y una maleta (OBS. No.2, 28/10/15/2:30, p. 1).

Justamente en estos fragmento se atribuye a la madre de familia actitudes de, malestar mostrándose inconforme impaciente y enojada, habla con un tono de voz alta producto de marcos conductuales culturales del contexto, enfrentando el conflicto en exposición de sus intereses, invadiendo el espacio y la prudencia al resolver la situación

en la entrada del área escolar derritiendo la posición docente, entre tanto es una construcción de vínculos sociales representando protección en el caso de que el alumno o padre no sienta esas garantías se rompe el lazo de una convivencia sana y pacífica, de forma que la profesora afronta el conflicto ante el grupo de padres con los que conversa haciendo uso de sus habilidades sociales escucha y diálogo aun no contando con una formación de manejo y solución de conflictos. Como se relata en este extracto de la observación (OBS. No. 1, 22/10/15/2:30, p. 8)

La maestra Juana: emprende un diálogo con la señora, (se muestra a la escucha), Profa. Juana: Buena tarde Mamá Selene: Buena Tarde Maestra, quiero comunicarle que hay un niño morenito que le pega a mi hijo, para que hable con él. Profa. Juana: -Mire señora, yo hablaré con los niños para tratar ese asunto. Mamá Selene-Haga algo porque usted nada más tiene a sus consentidos y no hace nada al respecto. –Deben atender a mis hijos porque ellos son muy sentidos. Profa. Juana: Si claro, pero también su hijo, no viene bien comido, les quita materiales y comida a sus compañeros. –le sugiero le mande las cosas- Yo revisó el tema con los alumnos. La madre se retira aceptando la situación estableciendo el acuerdo de colocar sus materiales (La docente se retira entran a clase) (OBS. No. 1, 22/10/15/2:30, p. 8)

La profesora afronta el conflicto por medio del diálogo; escucha atenta los reclamos de la madre que expresa su inconformidad al representar que la enseñante no atiende la problemática, porque tiene niños preferidos. La educadora expresa y le hace notar a la madre de familia el origen del conflicto aclarando que los niños no acuden bien comidos y como madre no apoyan las actividades con sus aportaciones materiales, en respuesta los niños se los quitan a otros estudiantes originando desavenencias en el aula.

El conflicto se resuelve por medio de diálogo, que es una solución colaborativa para mejorar la convivencia al interior del aula, es una intervención que “consiste en desarrollar la capacidad de escucha, de observación y expresión para buscar soluciones constructivas (...) a partir del análisis y afrontamiento del conflicto en un clima de confianza” (Jares, 2010, p. 138) Con ello también se da cuenta que la atención del maestro en tiempo y forma favorece los vínculos y valores de autorregulación de las conductas y cuando se deja de hacer se propician climas de malestar y contrariedad que no sólo corresponde a los alumnos sino a todos los actores educativos.

Por otra parte, el 3er. grado es atendido por la Profa. Guadalupe su ingreso al centro educativo es en un horario de 2:30 de la tarde; labora en el turno vespertino, siendo su única fuente de empleo. Su formación académica corresponde a Licenciada. Pedagogía, egresada de UPN con 10 años de servicio, su característica física mide 1:70 metros aproximadamente, tez blanca, sonriente, cabello corto, peinado, húmedo, arreglado con mechas color tigre, quien viene vestida con un mayon negro y una blusa, azul, con algunos toques anaranjados, zapatos bajos. ingresa a la institución se traslada caminando al centro educativo, no se detiene a platicar con nadie es encargada de la comisión de acción social. Su práctica se enfoca en actividades artísticas, exposiciones, y ejercita la caligrafía con la idea de que los alumnos mejoren sus letra y proceso de escritura, además desarrolla proyectos situacionales con sus alumnos (OBS. No.1, 22/10/15/2:10, p. 10).

Con base a estos datos que se exponen en esta sección se interpreta y analiza que los conocimientos profesionales de la docente le apoyan en la sistematización de acciones enfocadas al desarrollo humano y de convivencia al generar en conjunto diligencias artísticas culturales que pone en juego su saber práctico, expansión de racionalidad y experiencia. Como resultado su conocimiento lo efectúa a través de actividades artísticas, y manuales, así como proyectos situacionales. Su actitud con sus compañeros es cordial lo que favorece para establecer acuerdos y consensos al interior del centro escolar siendo los únicos espacios de apropiación de convivencia y cultura.

Por otro lado, en el área personal la docente sale de la escuela a resolver cuestiones familiares, que pone en coyuntura sus intereses personales, laborales con sus propias emociones y detonan en conflicto entre la autoridad directiva y los padres de familia. Como se muestra en la OBS No 8. “Los padres de 3er. grado. Le preguntan al director, Señor. Director. ¿Habrá clases hoy? Director: Se van a regresar a los niños pues la maestra tiene enfermo su hijo” (OBS No. 8, 19/10/15 2:00. , p. 4). Como lo señala Williams, Fox (2014) “es fundamental la mirada integral de las diferentes personas que trabajan con los niños y los jóvenes en la escuela (..) para asegurar entornos enriquecidos que generen estados positivos para el aprendizaje” (Williams, Fox , 2014, p. 222).

Pues los profesores son seres humanos que tienen necesidades personales, de contención y equilibrio que recae en su estado emocional refiriendo a una crisis en su labor que obturan el rendimiento escolar y el clima atencional que conlleva la innovación y creatividad al dar solución a una situación conflictual de manera que es necesaria la formación emocional y las habilidades sociales para afrontar las conflagraciones en la dimensión institucional. Dado que algunos profesores laboran en condiciones de trabajo sin certeza apoyados por otras organismos como el caso del educador Profesor 4to. grado “A” (Iturbe):

Licenciado. En Pedagogía, dos años de servicio, es de contrato su sueldo es sostenido por presidencia. Viste pantalón de vestir, y camisa rosa con blanco, usa lentes, su cabello es frisado. Su actitud es callada, su interacción con sus compañeros y madres de familia es cordial (OBS. No.1, 22/10/15/2:10, p. 10). Ha laborado el Vixtha y Dengtho, Municipio de San Salvador. Y en Progreso de Obregón en la modalidad de contrató. Actualmente es pagado por presidencia tiene dos trabajos, lo que ocasiona no llegue a tiempo al centro escolar todos contratos. Los niños se quedan solos una hora o su compañera de USAER le apoya para cubrir su tiempo.

Eligió ser docente porque tiene familiares que son maestros de esta manera refirió: - Mi papá es maestro, mi hermano es maestro, mis tíos y familiares son maestros; la verdad me llamo la atención, el trabajo con los niños. Me gusta leer, fomenta la lectura contando historias e invitando a sus mamás a que lean, con sus hijos en salón. Su principal aspiración en la educación es: dejar un legado en la educación y dedicarse ayudar a niños con problemas de aprendizaje (E No.21/11/15E.025:00 p. 1).

Estas condiciones humanas y laborales generan en el profesor de forma emocional necesidades de superación que fortalece con su formación la cual le apoya al afrontar prácticas educativas complejas e imprevistas, además de fortalecer su tradición familiar en la docencia que se reproduce en las condiciones sociales en las que labora en un espíritu de servicio y vocación por sus alumnos “el maestro enfrentó una herencia metodológica tradicional, además de una arquitectura de la escuela limitada a proyectar una imagen de autoridad moral y (...) con diversas necesidades y carencias de los alumnos” (Jones, 2001 p. 61-80).

Más sus condiciones laborales ocasionan un desgaste físico y mental que repercute en conductas y alteraciones en su llegada a tiempo al centro escolar pues se

traslada de Atitalaquia al Municipio al Progreso de Obregón, lo que origina asista al centro de trabajo en un horario tardío, a pesar de que su principal aspiración dejar un legado en la educación y ayudar a niños con problemas de aprendizaje, personificando que la función de la escuela es protectora, y en la que considera la lectura como una base para el desarrollo de aprendizaje, estas expectativas se conjuntan en sus necesidades subjetivas que causan emociones de desánimo al percibir a diario la violencia social en su contexto y escenario escolar, originando un malestar y bajas expectativas que influyen y obturan su desarrollo profesional y personal.

El 5to. grado es atendido por el Profesor Javier, él tiene un perfil docente de Normal Básica, en un enfoque procesual hace uso de la teoría y la práctica, por las mañanas labora en la escuela Margarita Maza. Su práctica refiere a una corriente de eficacia social centrada en desarrollo de competencias profesionales y simboliza que la educación tiene como objetivo lograr un trabajo y pasar las evaluaciones. Tiene una inclinación por la materia de español, fomenta la lectura en su aula. Laboró en diferentes espacios educativos y puntos geográficos del estado de Hidalgo. Como se muestra en la entrevista (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 2) y (OBS. No. 1, 22/10/15/2:30, p. 10).

Por su parte el profesor 5to. grado Javier. Perfil Docente Normal Básica, 30 años de servicio, cuenta con doble plaza por la mañana labora en la Esc. "Margarita Maza" por la tarde en el centro educativo estudiado. Sus características físicas es de tez morena, complexión delgada, poco cabello, su vínculo con las madres es cordial, plática con algunas en especial, hay una tutora, con la que entabla diálogos, en las mesitas, de la escuela sobre la organización escolar y sus carencias. (OBS. No.1, 22/10/15/2:30, pág. 10). El profesor miranda laboró Tehuacán de Guerrero (Xiliapa), Atotonilco de Tula, (San José Acapulco, Calera, Boxfi, Cuayuca, Texas, Revolución) (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 1) Eligió ser maestro: -Para instruir a la niñez, para convivir. Le agrada leer. Considera -la educación en parte es aprender conocimientos en la escuela, pero actualmente sólo se estudia para una evaluación y para que en los trabajos no te despidan (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 2).

El profesor de 5to. grado es líder en la organización escolar colabora y se comunica con las madres de familia sobre el tema de las cuotas escolares, su mirada institucional es tecnocrática al considerar la evaluación como prioridad para obtener un trabajo, de manera que en la solución de contiendas comparte estrategias en el colectivo

docente, sus condiciones laborales al atender doble turno fundan que sus traslados se retrasen su llegada al espacio escolar.

Por otra parte, los educadores de inglés y computación tienen horas eventuales no asisten por falta de pagos, su participación en la escuela es escasa a pesar de ello asumen una actitud de colaboración, pero sin obtener sueldos. Los profesores de Inglés, Computación y USAER, llegan a partir de las 3:00 horas de la tarde según sus horarios espacios estipuladas en los itinerarios discontinuos y se ven afectados en sus salarios cuando los padres de familia no pagan las cuotas escolares, estas cooperaciones están fuera de la colegiatura se les pide \$ 200 pesos mensuales, para cubrirles sus salarios. Participan en las actividades internas, más por su eventualidad no tiene una comisión directa en la organización escolar todo ello registrado en las (OBS. No. 1.5.9, 22-24 29-10/11/15:2:00, p. 3,3,4)

Los maestros llevan a cabo sus tareas pedagógicas con bajos salarios, obligados a buscar diferentes trabajos para satisfacer sus necesidades económicas aún y con ello participan en labores educativas cooperando de su sueldo con el fin de que sean recontractados, hay considerables evidencias que sostienen el malestar de los educadores por remuneraciones poco retribuidos que no satisfacen sus demandas humanas en estos fragmentos se identifica que la escuela se encuentra tensionada entre una demanda humana y el logro de una escuela de calidad, esto lo atribuye Peinado (2007) quién considera un factor relevante para la mejora e innovación en el contexto escolar de manera que afirma:

Los maestros (..) ante la precaria economía hacen esfuerzos sobrehumanos para preparar material o tal vez comprar libros, sin embargo este esfuerzo, ni es renumerado ni reconocido, si bien es cierto las satisfacciones son con sus alumnos pareciera aligerar la carga de trabajo docente, también es cierto que el maestro se enfrenta todo el tiempo a la representación simbólica de la carencia, siempre se le recuerda sus falta, ni si quiera su trabajo es libre de elegir, está sujeto a un sinfín de caprichos de sus superiores, que en su afán de poder enferman (Peinado, 2007, p.6.)

La escuela cuenta con un educador de educación física, es de contrato, y tiene la necesidad de viajar constantemente a su lugar de origen Huejutla, negocia con el director, como se demuestra en la Entrevista No. 1. Profesor de Educación Física: “Me

va dejar ir a mi tierra, regreso el miércoles y una cecina y enchiladas para todo el plantel. El director le dice: -No profesor se tiene que presentar. Mejor le damos el sábado y el domingo. Docente de Educación Física: Yo, ¡nada más le aviso! el director se niega se retira (OBS NO.1, 22/10/15/01/4;10, p. 2). El Profesor Hernán: tiene dos años de servicio se muestra en su trato con los niños cordial, sus expectativas sobre los turnos vespertino son bajas, considera que no deberían de existir (...) pues hay indisciplina” (OBS. No.1, 22/10/15/1.50, p. 1),

Educación física, Perfil Docente Lic. Educación Física, tiene 2 años de servicio, es nuevo ingreso. Su apariencia física es alta, viste pants azul, con playera verde. Muestra una actitud relajada, saluda a los niños, con una mano en forma de puño cerrado chocándola. Antes de dar la clase de Educación Física, llega a las 2:00 horas de la tarde y plática con los profesores, se sienta en las mesitas, ve su celular y espera su horario de clase. Es originario de Huejutla considera que los turnos vespertinos no deberían de existir ya los maestros llegan cansados hay indisciplina. (OBS. No. 9, 24/11/15/2:10, p. 3).

Al expresar el profesor de educación física su actitud ante su espacio laboral evidencia las expectativas que tiene en cuanto a los organización escolar del turno vespertino, que corroboran su compromiso ante las actividades al negociar su llegada en días posteriores, lo que obtura el estatus del enseñante el cual “tiene una posición privilegiada porque está encargado de establecer un conjunto de interacciones que permiten definir objetivos, encontrar medios comunes para resolver un problema y alcanzar objetivos fijados” (Marcel, 1982, p. 69). De tal forma que el vínculo que establezca como educador fundara ese lazo pacificador aguardando el orden social de la escuela, lo que explica el derretimiento de la posición educativa en el espacio escolar.

La profesora de USAER junto con el director se encarga de darle seguimiento a los conflictos en la escuela. Su perfil docente es Psicología Social, tiene cuatro años de servicio su práctica es referida a gestiones situacionales, efectúa visitas domiciliarias a la casas de los alumnos con la finalidad de hacerles el llamado para que acudan a la escuela; y brindarles apoyo psicológico y trabajo social para integrarlos al aula o canalizarlos a instituciones como DIF, que obligué a los padres de familia a cumplir con el derecho a la educación de los estudiantes, que origina problemas latentes ante el ausentismo. Estas instituciones no le dan el seguimiento o sólo se buscan acciones

temporales a través de trámites burocráticos que no ayudan a estas divergencias afrontando el conflicto en una soledad institucional optando como enseñantes a llegar a negociaciones con los padres de familia como se relata (OBS. No.2., 2015/10/02/ 3:00, p. 8)

Llego Señora. Al centro educativo buscando a la maestra de USAER al recibir una notificación en su domicilio. La profesora comentó: Se le hizo una visita domiciliaria porque Miguel no viene a la escuela. Mamá: -Es que no tiene su acta de nacimiento la dejamos en Michoacán. La maestra: -aseveró que el director trabaja en el trámite para que el niño tenga una identidad, más sugiere que el chico asista a la escuela. La madre dice: que ella si lo manda pero que el infante no se presenta, ella se va a trabajar y lo deja. La profesora le menciona: -que si no llega ir lo canalizara al DIF. Mamá: -Está bien ¡ay ese chamaco!, pero hablaré con él maestra En esta situación la maestra diáloga con la madre haciéndole ver su interés por el estudiante, y la importancia de que acuda a la escuela, así como el compromiso de ella y el director para que obtenga su acta de nacimiento, mediante la cooperación recíproca para resolver el conflicto. (OBS. No.2, 28/10/15/2:30 p.2).

En esta situación la profesora diáloga con la madre haciéndole ver su interés por el estudiante, y la importancia de que acuda a la escuela, así como el compromiso de ella y el director para que obtenga su acta de nacimiento, mediante la cooperación recíproca para resolver el conflicto que consiste en:

Conseguir los propios objetivos (...) a través de las soluciones en ganar. (...) Cooperar no es acomodarse, no puede renunciar a aquello que nos es fundamental. Otra cosa diferente es que se puede ceder en lo que es menos importante. (Cascón, 2001, p. 11)

También favorece que el educando se sienta identificado, aunque pareciera un trámite administrativo, el obtener su acta de nacimiento lo posibilita a ser un sujeto de derechos o de otra forma ser blanco fácil ante la explotación del abuso, al permanecer como invisible socialmente todos estos factores generan que la escuela funcione en un estilo institucional derretido y condescendiente al cambiar constantemente las reglas de juego y adecuar las acciones formativas a las necesidades de la comunidad escolar provocando la desinstitucionalización de la misma siendo blanco fácil para la extinción del espacio escolar.

2.4.1.-El derretimiento de la posición docente. Los Profesores están “Casi llorando”.

Así mismo los profesores como trabajadores de la educación necesitan valores institucionales expresados en diversos reglamentos y acciones normativas a su labor, reguladores de la organización y convivencia escolar, que recaen sobre su persona y acción docente, pues la posición que obtiene como profesional educativo es una “configuración de vínculos y esta configuración no es externa a la vida escolar sino forma parte del entramado de relaciones”(Brawer, 2014, p.29) esto representa para la autoridad educativa supervisor un desapego a las actividades pedagógicas de la figura y posición que se evidencia cuando explica. Le digo a los maestros:

¡Hagan sus clases interesantes! ¡Ahorita no doy clases porque soy ya Supervisor!, pero les digo: - ¡Hagan sus clases interesantes!, Ellos tienen formación en licenciatura, ingenieros, no. Tienen la didáctica como la de nosotros a ellos se les hace pesado, saben mucho, pero no saben cómo luego enseñarlo, tampoco tienen la línea académica para resolver un conflicto (E. No.10, 26/10/11/15/2:00, p. 15-17).

La formación del profesor es sometida a prácticas educativas en una desprofesionalización contextual de forma que requiere habilidades para afrontar el estilo institucional, pues los maestros no son capacitados para favorecer la resolución de conflictos y la asesoría es instrumental y operativa atribuyendo ciertos modelos educativos que remiten a resoluciones de forma administrativa.

Ante las necesidades de formación se afrontan una solución mediante prácticas administrativa guiada por la competencia, que “este estilo de afrontamiento también se le denomina de ganar-perder” (Jares, 2010 p.127) como respuesta del estado a resolver un conflicto de formación con la implementación de Ley del Servicio Profesional Docente implementada 2012-2013, que implica una evaluación para obtener una calificación de idóneo lo que propicia entre el colectivo académico climas de estrés e incertidumbre⁵⁵

⁵⁵ “La crisis al cambio crea en el docente incertidumbre el carácter desconocido de la aventura humana, debe incitarnos a preparar nuestra mente a lo inesperado y afrontarlo. Es imperativo que todos los que tienen la responsabilidad en la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos” (Morín, 1999, p. 80).

estados de ánimo de tensión, enojo, miedo llanto como lo expresa en la Entrevista No. 10 el Supervisor Escolar (E. No.10, 26/10/11/15/2:00, p. 15-17).

. Supervisor: En algunos otros me llegan tarde o no cumplen con lo establecido. Ahorita que van a ser evaluados, están ¡casi llorando!, porque se preocupan, si lo hubieran hecho como es, no se preocuparían. (E. No.10, 26/10/11/15/2:00, p. 15-17)

Las preocupaciones generan resistencias en las prácticas educativas que se van mermando en ambientes de malestar predisponen el derretimiento de la autoridad moral en cuanto a sus expectativas de logro; que impactan en la atención de los alumnos antes sus conflictos de convivencia escolar, que implica establecer relaciones en el sector inmediato como son los estudiantes en los espacios educativos y en la organización escolar y al interior del aula como parte de un sistema en el mismo orden jerárquico como se señala en la Observación No.5.

Los profesores se reúnen en las mesas a la hora de recreo para compartir sus alimentos y experiencias, sobre el tema de la evaluación docente, preocupa y cada uno debate como estudiara para el examen. Los niños que en ese momento se encuentran en el espacio de recreo, muestran sus quejas diciendo a la maestra (Guadalupe) Maestra unos niños nos pegaron. El Profe Miranda: ay ya váyanse a jugar, dejen de pelear. Profa. Guadalupe: Váyanse a comer ahorita que entremos lo arreglamos ya no se acerquen a ellos (OBS. No.5 29/10/2015, p.1)

Ya no se acerquen a ellos, da pauta a que sus emociones y sentimientos de los estudiantes ante la exposición sean ignorados por su autoridad educativa inmediata afrontando el conflicto a partir de la evitación “que consiste a pesar de saber la existencia de un conflicto se evita a toda costa y no se enfrenta” (Jares, 2010, p. 127), esta actitud concibe conductas antisociales de resentimiento e impunidad configurando la posición de poder del profesor sea en bajos niveles de tolerancia y comprensión hacia sus pares y al estatus de los chicos.

En palabra expresadas por Norodowski (1999) “Esto significa que el docente no posee ya legitimidad de origen. Esto quiere decir que no está legitimado el docente, sino que tiene que salir todos los días a ganar legitimidad, y si se produce un conflicto entre las pautas culturales de los niños (por ejemplo, las que surgen de la televisión y las tradicionalmente

adopta la escuela) no es seguro que el conflicto se dirima a favor de la cultura escolar” (Norodowaki, 1999, p. 33).

Como se ha mostrado la cultura escolar en la que se labora, socializa y registrar los malestares docentes y de alumnos, fomentando conductas de aguantar, expresando frases como ¡Hacemos lo que podemos! ante el sometimiento de formación advirtiendo la subsistencia de imaginarios sociales como la idoneidad que consiste en la integración de ambientes educativos profesionales en descomprensión expresando eventos traumáticos pues “una parte de su identidad y que compone su inconsciente, no le pertenece en propiedad sino a las instituciones” (Kaes, 1996, p.21). Siendo de esta manera necesario tener espacios esparcimiento profesional docente en la mejora del clima escolar que favorezca una cultura escolar democrática y saludable ante los cambios sociales de cada contexto institucional.

2.5.- La Cultura Condescendiente, Derretida del Estilo Institucional. ¡No. ¡Los vamos acorrallar! ¡Hacemos lo que podemos!

La cultura escolar que refiere a todos esos “conocimientos, creencias, artes, leyes, moral costumbres y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto es miembro de la sociedad “(Pérez cita Taylor, 2000 p.13) en la solución de conflictos que en este estilo institucional de nuestro espacio investigación se inscribe en un clima colectivo de ¡No, acorrallar a los alumnos! y ¡Hacer lo que pueden! En estas acepciones podemos analizar, que en la organización existe un ambiente de conflictividad cuestionado por diversos movimientos instituyentes que se encubren en un ambiente de fraternidad en el que se disfraza los límites claros que le dan solidez, atendiendo a la problemática en una atmósfera tolerable, que se presenta en significandos condescendientes ante sus necesidades afectivas de los chicos. Como lo refiere la Docente de USAER, cuando efectúa una propuesta en el colectivo docente en la cual se expresa que a los educandos “No lo van acorrallar”

Por su parte USAER menciona en el Consejo Técnico. “No lo vamos acorrallar”, vienen con poco espacio de su casa, maltratados físicamente, moralmente y algunos con problemas de abuso sexual, y llegan aquí también no darles ese espacio, como que se acorralan más; sin en cambio darles su espacio, su tiempo para que se desenvuelvan como tal

se les dice son poquitos, es mejor se dispersen en el espacio, pero también en sus actitudes sean libres (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 12).

Sean libres simbolizando para la docente intervenir en los conflictos entre iguales, “no acorralando” a los alumnos, pues de acuerdo a sus marcos conductuales son víctimas de violencia abordan la solución, sin marcar límites claros. Los sujetos protagonistas se sienten salvaguardados, el director Lerdo: menciona:

Y a lo mejor por ese libertinaje el año pasado tuvimos muchas situaciones hubo pandillas acá, que allá, golpes, poco a poquito fuimos metiéndolos, se les dio espacio, se les da confianza. Y a estos niños los han invitado a que se vayan a otra escuela, pero no se van se han habituado aquí (E. No.7, 28/12/15/12:20, p. 14).

La intervención de la pugna se afronta a través de una actitud informal, sin gobierno, admitiendo un ambiente hostil que induce a la comunidad en actos de vandalismos, convirtiendo a la escuela en contenedora de resistencias individuales, creando conflictos e inseguridad en el ambiente escolar “en los centros educativos sin gobernabilidad (...) en realidad estamos hablando de problemas que están haciendo imposible la convivencia son problemas de indefinición de límites” (Jares, 2010, p. 118).

Por otra parte estas problemáticas se fincan en una cultura organizativa y curricular en un ambientes institucionales con base a medidas tecnocráticas que refieren a una corriente de la ocultación del conflicto o es visto como acciones que alteran la organización escolar por lo que a pesar de que se inscribe en los sugerencias del Consejo Técnico Escolar⁵⁶ y en la Ruta de Mejora,⁵⁷ es abordado desde un ejecución académico en donde las metas y objetivos se argumentan en “lograr con el esfuerzo

⁵⁶ “Es el órgano integrador por el /la directora del plantel y el personal docente, así como por los actores educativos que se encuentran directamente relacionados con el proceso de aprendizaje del estudiantado de las Escuelas de Educación Básica. Cuenta con el sustento que le permite tomar decisiones conjuntas para promover la mejora de la escuela; fortalecer los aprendizajes del alumnado; construir ambientes de convivencia sana y pacífica y libre de violencia; y abatir el rezago educativo y la deserción escolar. Dichas decisiones son organizadas y llevadas a cabo con base a la Ruta de Mejora” (Marco Local de Convivencia, 2017, p.5).

⁵⁷ “Es el documento en el que se expresa la planeación escolar. Su elaboración no deberá sujetarse a una metodología o formato específico. La Ruta de Mejora es un proceso abierto; la escuela deberá, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimenta la toma decisiones” (Marco Local de Convivencia Escolar en el Estado. de Hidalgo, 2016, p. 5)

conjunto directivo, docentes, alumnos y padres de familia un sistema educativo integral, equitativo con calidad, incluyente e innovador, que desarrolle entre los educandos las competencias básicas para la vida y el trabajo” (Ruta de Mejora, 2015, p.1).

En consecuencia las prioridades pedagógicas organizativas curriculares tiene la finalidad de satisfacer necesidades académicas, lo que explica que la solución de conflictos sea abordada desde una corriente tecnocrática instrumental al ser la base en el las rutas formativas el abordaje de los contenidos curriculares establecidas en las reglas de Operación en el Consejo Técnico Consultivo y del Plan y Programa (2011) en el que se traza como prioridad el desarrollo de competencias⁵⁸ en las asignaturas de español y matemáticas, y el perfil de egreso.

A partir del logro de estándares curriculares, que dan respuesta al logro académico o la medición de pruebas estandarizadas, la toma decisiones y autonomía condicionada del docente, es guiada por directrices homogéneas e idealizadas⁵⁹ que limitan la búsqueda de otras posibilidades de innovación que implica ensayar múltiples dispositivos que no son evaluados en su funcionamiento y reorganización curricular contextual de mejora como lo refiere el Profe Iturbe: (E.No.2, 21/11/155:30, p. 3)

Profe Iturbe: El plan y programas 2011, se hizo a nivel nacional, no es congruente manejarlo, de esa manera porque engloba a todo un país, las necesidades, no son las mismas para cada institución por ejemplo la escuela del centro, no, es igual a la del jardín, que es una escuela, bi-docente; no son las mismas necesidades, está muy disfrazado ni si quiera de los estados. (E.No.2, 21/11/155:30, p. 3). Como lo refiere Pérez (2000) “La obsesión por alcanzar un pensamiento grupal que acompaña a muchas experiencias de colegialidad forzada y artificial puede fácilmente provocar la imposición autoritaria de una ideología pedagógica que ahoga la diversidad la creación de alternativas imaginativas en la confrontación de problemas educativos (Pérez, 2000, p. 171)

⁵⁸ “El logro de perfil de egreso podrá manifestarse al alcanzar de forma paulatina y sistemática los aprendizajes esperados y los estándares curriculares” (SEP, 2011, p. 44)

⁵⁹ En la idealización se expresa lo que yo quiero ser, hacer, en dónde estar, a qué pertenecer. Esa situación o persona idealizada se muestran inalcanzables pero la idealización nos permite un tipo de participación en ellas. La idealización es un modo simbólico de pertenencia a aquello que se ha idealizado. Por supuesto que esta historia de la idealización tiene no sólo un carácter social sino también personal y familiar y está vinculada con el desarrollo de nuestra propia identidad (Onetto, 2015, p.61)

Problemas educativos como la innovación para la resolución de conflictos que en este caso el colectivo docente atiende a través de un diagnóstico de sus necesidades que se plantean en el Consejo Técnico escolar como lo señala el Director Lerdo:

Se hizo un diagnóstico, no estamos ocupando del Marco Local de Convivencia del Estado de Hidalgo (2016), el punto número uno que estamos atacando es la disciplina, el ausentismo, y los valores; puntos clave que nos hemos metido mucho en eso somos poquitos ¡Hacemos lo que podemos! (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 17). Que se confirma cuando el Profe Iturbe: quien alude que en el Consejo Técnico Consultivo se trazan las actividades para resolver las incertidumbres entre ellas la violencia en la escuela, se inscriben en la ruta de mejora, pero la verdad ¡Hacemos lo que podemos! (E. No.4, 21/11/15/5:30, p. 5).

En efecto el colectivo académico se plantean como colegiado plantear alternativas de solución las cuales traza en la ruta de mejora, que se escriben normativamente en el espacio para que los docentes puedan dialogar sobre los conflictos, que tienen lugar en el centro educativo bimestralmente, más en la práctica el Profesor Javier expresa "que no se reúnen a resolver los conflictos porque requieren del apoyo de otros especialistas o instituciones, y en ocasiones no tenemos tiempo para apoyarnos, en la escuela cada uno resuelve los conflictos como podemos" (E.No.4. 19/10/15:3:20, p.2) en la informalidad, y haciendo poco caso a la legalidad del escrito pues los profesores enfrentan la resolución de conflictos en soledad buscando alternativas como lo argumenta Bozzalla (2007):

Para quienes llevan adelante la tarea de enseñar tienen que afrontar distintos tipos de soledades, la del aislamiento, producida por la sensación de que puertas adentro cada quien su problema, La de la falta de compañía, por el espacio para pensar y hacer con otros parece difícil de hallar, La falta de formación, de herramientas, de recurso (Bozzalla, 2007, p. 8)

Para el profesor representa la carencia de espacios de reflexión sobre la práctica educativa a falta de tiempo al cubrir un programa y las constantes evaluaciones que originan que los educadores prioricen en el desarrollo de lo establecido, cayendo en el confort y estatus quo de la enseñanza sobre aprendizajes técnicos e instrumentales dejando de un lado las actividades socio afectivas y el emprendimiento de diferentes

posibilidades al estar sujetos a unas directrices que limitan la innovación pues “los profesores tienen que desempeñar un papel responsable en razón a unos objetivos y una enseñanza en donde el educador tiene poca participación normativa e ideológica, su tarea es sólo operar los planes” (Giroux 1990 p. 172).

Y dar solución a los conflictos sobre un marco local con actividades prescritas en manuales instructivos, la innovación en el espacio escolar no se acompaña ni se le da seguimiento de forma integral lo que incluye a todos los actores educativos el aprendizaje emocional y académico en la resolución de conflictos en el Consejo Técnico en tanto carece de autonomía al comprimir una serie de evidencias o productos administrativos. Por consiguiente, en el Consejo Técnico se hace un comprimido de una guía, que refiere a productos como lo expresa la Profa. Guadalupe:

Realizamos las actividades para la convivencia, pero actualmente en la guía de Consejo Técnico, tenemos que priorizar en su llenado y el logro de los productos en su mayoría viene enfocado en matemáticas y español. Con lo de la evaluación e implementación del nuevo modelo educativo tenemos que plantearnos actividades para la convivencia, más la prioridad enfatizar en el desarrollo de habilidades de lectura y matemáticas pues se nos exigen resultados (E. N.12, 22/01/2016, p. 4)

Para la maestra Guadalupe las actividades para la convivencia son una necesidad del centro educativo, pero en ocasiones en el consejo técnico se prioriza más en el llenado de la guía y productos restándole tiempo al diálogo sobre la resolución de conflictos que tienen lugar en el espacio escolar dando prioridad a la lectura y escritura, que viene planteadas en la guía del consejo técnico. En esta razón el colectivo académico privilegia sus fines pedagógicos en logro educativo, como lo afirma el director Lerdo:--“los docentes tienen mucha participación, en el aspecto de la lectura; más que nada, ahora se enfatiza mucho en los puntos ha tenido avance, como son las actividades que se han planteado como es el “cuenta cuentos” como es la lectura” (E.No7, 28/12/152:30, p. 3)

Por lo que el gestor cree que el logro educativo ha sido alcanzado al plantear y favorecer las habilidades de la lectura y la escritura, mencionando que los profesores participan y se involucran de forma comprometida al también sus integrantes del colectivo docente tener el gusto por la lectura. Más estos significados se interpretan como acciones

guiadas y determinadas sin autonomía, pues “las racionalidades tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la independencia del profesor con respecto a la planificación del currículo” (Giroux, 1990, p. 174) que se legitiman de forma invisible en la planeación educativa como lo afirma el director. Lerdo: “la planeación es la guía para su trabajo docente, por ello cada quincena revisa sus planeaciones, pasa a los grupos, y checamos de acuerdo a lo que planearon, tomándoles en cuenta si hay adecuaciones curriculares” (E.No7, 28/12/152:30, p. 8).

Estas planeaciones se realizan sin un acompañamiento pedagógico, de las estrategias que tienen resultados en el espacio escolar, así tampoco se apoya de otros especialistas pues el espacio escolar se reduce al profesor frente a grupo, el cual reproduce las rutinas requeridas por guías de trabajo como la operación de programas y la guía de consejo técnico como organizador del ámbito escolar, recibiendo una capacitación homogénea de dicha forma y estilo de enseñanza que se requiere.

Para legitimar estas acciones se retoma a la planeación que simboliza para el director un instrumento guía de las actividades curriculares en donde no se da un acompañamiento, sino una acción de vigilancia, sin considerar las demandas humanas, docentes, padres de familia y de algunos alumnos con necesidades educativas y especiales de ahí que el profesor permanece inmóvil, tensiona la organización escolar y áulica entre una demanda humana, la satisfacción de las necesidades de contención y una demanda académica de calidad al priorizar la aplicación de exámenes estandarizados que son “sólo muestra de los contradictorios imperativos de la reforma que sitúan a los profesores en el dilema de la solución de tenerse que mover en direcciones opuestas expresa en otras formas de enseñanza” (Hargreaves, 2001, p. 146)

La acción pedagógica se debate entre satisfacer una demanda humana requerida por los actores educativos de esta investigación pero también ante la exigencia de una escuela de calidad que se representa ante organismos internacionales y autoridades educativas fincados en las calificaciones de instrumentos como los exámenes en los que los actores advierten calidad educativa con base a una evaluación estandarizada como se manifiesta en estos discursos:

Que se va reproducido en los discursos de los maestros como lo expresa el Director Lerdo: La lectura, que sí trae mucha consecuencia, ahora lo vi yo dije: Vamos a salir muy bajos, estamos arriba de Linux Paulin, Alfonso Reyes, la que si se elevó mucho fue el Colegio. Progreso está en 8.9 de promedio (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 6). En ese rubro lo tenemos a nivel sector 7.7 de promedio en el examen de PLANEA, esos ya son los resultados del año pasado señal de que, sí funciona que nos metamos, mucho en la lectura, ahí, ya se reflejó, estamos arriba de particulares y arriba, de los de la mañana, arriba, de Justo Sierra. Justo Sierra tiene 4.8 de promedio; yo trabajo ahí es reprobatorio (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 6). Profe Iturbe: - Pero como quiera la estadística no la está dando el supervisor el resultado es a nivel estatal y nacional; la escuela turno vespertino tiene, 7.7 de promedio y en matemáticas si andamos mal. Esto que quiere decir que los maestros si están preocupados por los niños, a pesar de las condiciones que vivimos en la escuela ¡Hacemos lo que podemos! (E. No., 4, 21/11/15/5:30, p. 8)

Los profesores expresan: -la evaluación les da buenos resultados y el logro se debe al desarrollo de actividades de lectura. Los profesores enuncian el logro educativo como la atención a los estudiantes con ello demuestran, que si trabajan para que los educandos puedan conseguir el impulso integral propuesto en la misión escolar, en esa razón la libertad profesional se ha sacrificado (...) para ejercer el oficio ha sido víctima de los movimientos de cambio centralizados y estandarizados, donde la necesidad de abrirse paso a través de extensos contenidos curriculares y de cumplir cientos de objetivos de aprendizajes prescritos” (Hargreaves, 2001, p. 196).

Por lo que la cultura escolar recae en cumplir con darle prioridad a los contenidos técnicos instrumentales, dedicando un menor peso en carga horaria a las asignaturas de desarrollo personal y social como es el manejo y solución de conflictos en situaciones de convivencia.

Más la indefinición de límites y los conflictos que prevalece en el centro escolar; no se cubre cuando se atienden o priorizan actividades académicas por lo que los conflictos siguen latentes en la escuela; los cuales suscitan cambios constitutivos en la búsqueda del establecimiento de acuerdos en la resolución de dichas disyuntivas por lo que se desarrollan y comparten estrategias individuales para la mejora de la convivencia que se comunican en el Consejo Técnico Escolar, explicando su funcionalidad.

2.5.1.-Las estrategias de solución de los conflictos del colectivo docente.

La escuela es un escenario en donde se constituye la comunicación entre generaciones que está impregnada de sentido y conflictos que vienen de los mensajes culturales institucionales que los sujetos de estudio atienden y resuelven individual y comparten de forma colectiva en Consejo Técnico; como lo expresa el Profesor Miranda quien declara : “Cuando ocurre un conflicto entre pares se les da confianza a los alumnos, se plática con los niños de forma que les hago mis amigos para que en su momento les pueda llamar la atención” (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 14)

Al resolver el conflicto el Profe Javier considera: “lo importante es dar confianza sin evidenciar a nadie en el aula, porque se torna una ambiente desconfianza, esos temas es mejor tratarlos en personal en ocasiones no resulta nada fácil, pero es mejor hacerlo en particular” (E. No., 4, 21/11/15/5:30, p. 3). Para el profesor Javier indica, que para resolver un problema es necesario no señalar al alumno y tratar las acciones en privado, así el educador afronta el conflicto, a través de la mediación⁶⁰ al considerar una acción de confidencialidad que consiste en “blindar todo lo que se hable durante el proceso de arbitraje lo que (...) facilita a las partes percepciones del mismo y alternativas de resolución” (Jares, 2010, p. 167).

Pero también al darles confianza hacerles sus amigos se derrite los límites, acuerdos y se es complaciente, para mantener la disciplina en la escuela y aula, esta solución no es analizada y evaluada, pues algunos autores refieren que el educador por su asimetría, con el alumno es una figura que implica una construcción de jerarquía en la que siempre va a ser superior al estatus de él estudiante, pues el profesor es una atribución instituida en el logro de objetivos, que la institución como mandato establece. Desde la posición Postic, Durkheim, Butler y Brawer (2014) la construcción de límites es una tarea que requiere:

La participación colectiva y de la asimetría entre adultos y chicos.
Para su desarrollo se necesita funciones bien definidas ya que es el adulto con su saber quién debe orientar a los niños y los jóvenes sobre

⁶⁰ “La mediación es un procedimiento de resolución de conflictos que consiste en la intervención de una tercera parte ajena e imparcial al conflicto, aceptada por los disputantes y sin poder de decisión sobre sí mismos a un acuerdo por medio del diálogo y la negociación” (Jares, 2001, p. 159)

cómo construir y establecer límites con todo el universo escolar. (Brawer y otros, 2014, p. 97).

Pues este universo escolar existe en la medida que hay significados compartidos y una delimitación del rol construido entre sus miembros de pertinencia, al no existir límites causa malestar entre sus integrantes de manera que la fundación de la estrategia implica valorar e interpretar los procesos culturales de cambio en el clima institucional.

Otra de las tácticas aplicada en las aulas y propuesta en el Consejo Técnico escolar, como lo refiere la profesora Juana quien usa el diálogo el cual le ayuda a indagar lo que sucede en el aula que propicia una comunicación y una reconstrucción de lo que acontece para poder darle solución al conflicto. La maestra aplica técnicas democráticas no violentas al favorecer la comunicación, entre pares, esto ayuda al equilibrio de poder “es muy difícil manejar productivamente una situación conflictiva. O dicho negativo, en un desequilibrio de poder muy marcado hace muy difícil un proceso de resolución de conflictos” (Jares, 2010, p. 139). En cuanto se usa el diálogo se obtiene resoluciones colaborativas y de aprendizaje para ambos contendientes como se manifiesta en los siguientes párrafos:

Usó el diálogo, les preguntó a partir de ahí, buscó e indagó lo que sucedió, porque me puedo dar cuenta por repetidas acciones quién miente o quién dice la verdad, aunque me lleva mucho tiempo en resolverlo, además que después vienen los padres y se complica” (E. No.11, 28/ 01/16/4:30, p. 3)

Además, otra alternativa para la resolución del conflicto, la propone El director Lerdo: cree, que una solución a los conflictos se puede hacer a través acciones cognitivas como la escritura, los niños de esa manera pueden reconocer y tomar conciencia de lo que hicieron y analizar sus emociones; además les ayuda para respaldar y dar solución al conflicto, “la ciencia cognitiva indica que hay una buena razón que explica estos comportamientos: “escribir es una forma de resolución de los problemas y que implica pueden ser especialmente difíciles y exigentes” (Brewer, 1995, p. 221). Más esta estrategia implica un acompañamiento pedagógico de seguimiento pues el escribir y dejar estos mensajes archivados sin previo alcance a la personalidad del alumno ocurre reincidencias que sirven como prueba de castigo, sin restitución, como respuesta mostrar marcos

conductuales sin límites de convivencia en el espacio escolar como lo describe el Director Lerdo:

Que consisten en implementar el diario o bitácora y eso a mí me funciona, por ejemplo, aquel niño que pega yo le decía: -a ver ven escribe aquí: - "le pegue a Juanito", a tales horas, ¿A ver a qué horas son? Las 3:30 horas de la tarde, pero él, con puño y letra escribe eso para que cuando venga el padre o el mismo niño y diga: - no, ¡yo no hice nada!, mira aquí: "lo escribiste" de esa manera, escribir sus propios actos hace que, lo piensen un poquito ha bajado un poquito ahorita la agresión (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 9)

De esta forma estas estrategias planteadas por el colectivo docente reproducen en el contexto escolar acciones reflexivas creadas por la resolución de las desavenencias, así mismo apoyan en la mejora de la convivencia a partir del actuar de forma protagónica e innovadora, más requieren ser evaluadas y replanteadas con la finalidad de establecer acciones continuas en la mejora escolar.

2.6.- El Derretimiento de las Normas que le dan Forma Sólida a la Institución

La escuela se ha constituido en un espacio cerrado en su infraestructura y funcionamiento por sí misma para el logro de la formación del sujeto. Actualmente una de sus mayores dificultades que afronta es delinear su propio territorio que se encuentra tensionado al ser un espacio de mediación cultural en su circunscripción abierta, al reconocer sus valores mandantes de trasmisora de conocimiento. Que le hace ser un lugar de constitución, con valor social, en su carácter normativo, que enuncia una posibilidad de regular el comportamiento moral individual y social. A pesar de que estos aparatos regulatorios tienen su origen en la educación del niño en la familia, en sus primeros periodos de vida.

Por consiguiente, la escuela permite generar vínculos y lazos sociales, al convivir con una diversidad, en tanto la familia no le puede aportar totalmente estos aspectos pues es necesaria la asimetría brindada por los adultos a su cargo. En palabras de Durkheim (2001), "Además y contrariamente a la opinión difundida de que la educación moral compete ante todo a la familia, la obra de la escuela en el desarrollo moral del niño puede y debe ser de la mayor importancia" (Durkheim ,2001, p. 12). Por lo tanto la

escuela esta llamada a proponer por convicción valores que la sociedad quiere transmitir a las nuevas generaciones, más no los puede imponer, ello implica la adquisición de vínculo que se fincan desde lo instituido, en una economización entre el orden y el caos necesarios, en el proceso cognitivo humano, que se dan a través de un proceso dialéctico de carácter democrático, participativo y colaborativo al establecer una disciplina positiva en la toma de decisiones para el logro de sus necesidades personales y sociales.

Todos estos vínculos se establecen a partir de la dependencia o poder, que Foucault (2001) explica que la autoridad también forma al sujeto, que le proporciona la misma condición de su existencia y la trayectoria de su deseo, entonces el poder no es algo a lo que nos oponemos, sino también de manera marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia. En un conflicto marcan las necesidades satisfechas a partir de auto límite, integridad y compromiso al resolver un inconveniente.

Por lo que las normas y reglas ejercen un poder que incluye un sometimiento del deseo ante unos discursos, que no hemos elegido pero sustenta nuestro potencial e involucra una ambivalencia, estos mandatos son discursos de oportunidad lingüística para que el individuo reproduzca su inteligibilidad la condición gramatical en su potencia a partir de la aceptación de la voluntad al superar aquello que lo ata discerniendo lo que lo vuelve vulnerable, a partir de un poder regulador y de la adquisición de la conciencia que según Butler cita Hegel (2004) explica que:

La conciencia es el medio por el cual el sujeto se convierte en objeto para sí mismo, reflexionando sobre sí, estableciéndose como reflexivo que refleja, el yo no es simplemente alguien que se define por esta capacidad para la relación reflexiva consigo mismo (...) Nadie se conoce a sí mismo ante el repliegue del deseo tomándose a sí mismo como un proceso de producción (Butler cita Hegel, 2004, p. 33)

En esa razón la autoridad en el ambiente escolar implica la especificación de tareas y objetivos claros que recaen en el poder el cual es el encargado de una ambivalencia de sometimiento misma que genera la formación y toma de conciencia a partir de la internalización de la norma y reflexión al admitir sus condiciones.

Actualmente ante sociedades heterogéneas con diversos valores y las corrientes progresistas, se ha caído en el vacío institucional en el que los marcos conductuales⁶¹ propuestos en discusión la disciplina se encuentra derretida pues los cambios de pensamiento que refiere a lo sólido se han sometido a la disolución como lo argumenta Bauman (2001) “nos enfrentamos a una modernidad fluida en la que los vínculos entre las elecciones individuales y los proyectos y las acciones colectivos” (Bauman, 2001, p.5) mientras que la búsqueda de la libertad le ha implicado al hombre llegar a una individualidad que lo lleva aislarse extrañándose de sí mismo, de forma que él, es esclavo de egocentrismos cuando por necesidad se requiere de la colectividad para poder vivir en el contexto social.

Así también la profesionalización educativa se encuentra sometida en parámetros competitivos, en la estandarización de contenidos académicos e integración del desarrollo tecnológico, dejando fuera las humanidades: como la filosofía, el derecho, la artística que brindan al hombre el reconocimiento del ser; en tanto que le implica a la práctica educativa afrontar los marcos conductuales que recaen en acuerdos burocráticos a falta de un conocimiento a profundidad que involucra la Educación para el conflicto en sus medidas restitutivas. Como lo refiere Bauman (2004):

En la actualidad las pautas y configuraciones ya no están determinadas” y no resultan autoevidentes de ningún modo (..) Hay demasiadas que chocan entre si entre sus mandatos se contradicen de manera que cada una de las pautas han sido despojada de su poder coercitivo y estimulante. En vez de preceder a la política de vida en su curso futuro, deban seguirla y referirse remodelarse según los cambios y giros que la política experimenta (Bauman, 2004, p. 13)

La escuela primaria tiene un sistema normativo amplio y contiene una cantidad de regulaciones, sólo citamos algunos fragmentos, para sustentar la toma de decisiones en la solución de los conflictos, conscientes de que este sistema normativo es producto de un esfuerzo de la sociedad. Recuperar el carácter público de la educación supone también volver hacer lugar a las regulaciones y retomar el sentido del derecho a la

⁶¹ “Al hablar de marcos conductuales “nos referimos al pensamiento, a las creencias, a los valores a las opiniones y a las emociones de aquellos que están en conflictos ya que la solución necesita tener en cuenta si se busca que sea efectiva” (Viñas Cirera, 2004, p. 18)

educación al proponer una respuesta que involucra recoger las voces de los demás en la búsqueda del bienestar colectivo político en una visión plural, diversa, en una cultura de la legalidad.

La institución que se estudia establece sus normas en un reglamento interno, e identifica el Marco Local de Convivencia del Estado de Hidalgo (2016) que tienen como finalidad desarrollar valores esenciales en una cultura democrática y justa, que permita desarrollar ambientes de aprendizaje para responder a los retos actuales, por su parte el colectivo docente desconoce el Marco Local de Convivencia del Estado de Hidalgo, (2016) considera que no toma en cuenta las necesidades de los niños en la opinión del Profesor Javier:

“Sí, pero la verdad no he leído a profundidad, lo he escuchado, pero no se aplica al 100% por ciento por qué no toma en cuenta las necesidades de los niños. Por su parte el Director Lerdo: Si ya lo empezamos a emplear más, que es obligatorio en el Consejo Técnico Consultivo⁶²” (E. No 7, 28/12/15/12:40, p. 4). Profesor Iturbe No, lo he leído (E. No., 4, 21/11/15/5:30, p. 1) Profra Guadalupe “ no se cumple se queda escrito nada más” (Diario de Investigador, 31/10/15, p. 10)

En esto datos se evidencia que los profesores no conocen a profundidad el Marco Local de Convivencia del Estado de Hidalgo (2016), cuestión que tiene una importancia al resolver los conflictos, ante la inexperiencia en el abordaje de la normatividad la cual se aplica de forma informal que propicia que se ablande su carácter regulado, en consecuencia, se crea desconfianza y construcciones sociales en la ilegalidad. En realidad, las normas son procesos históricos de convivencia ya están establecidas y les dan sostenimiento a las instituciones, y al no ponerlas en práctica conscientemente se coopera con su derretimiento todo ello referido por marcos conductuales contextuales que persisten en un país en el que se convive con la impunidad Como lo explica Nino (2005):

El eje de un país al margen de la ley está dado por lo que el autor denomina la anomia boba, “definiendo una situación anómica como aquella en la cual un grupo de personas requiere del cumplimiento de

⁶² Son instancias de consulta, orientación, colaboración, apoyo e información, según corresponda, con el propósito de participar en actividades tendientes a fortalecer, ampliar la cobertura y elevar la calidad y equidad en la educación básica. (Marco Local de Convivencia Escolar en el Estado. de Hidalgo, 2016)

una norma para satisfacer sus intereses, y, sin embargo, un porcentaje significativo de ese grupo de personas no cumple con dicha norma. (Nino, 2005 pp. 35-37)

En esta razón las normas son un conjunto de códigos que conlleva a determinar la conducta a observar de forma prescrita por una autoridad en la que infiere derechos y deberes. y el reglamento escolar interno, cabe aclarar que la norma es por esencia, algo exterior al individuo (..) consejo imperativo que viene de fuera” (Durkheim, 2001, p. 36) “En el caso de reglas se le hacen saber al padre de familia y al niño en el momento en que se inscriben se les da un convenio en el que vienen estipuladas las pautas escolares, firmado por los papas, si no, no se inscriben” (E. No., 4, 21/11/15/5:30, p. 5). El colectivo docente no realiza modificaciones al reglamento escolar de forma escrita, se negocian, haciendo ajustes a cada uno en su salón de acuerdo a como se requieren, como lo cita el Profesor Iturbe:

Los maestros no, nos reunimos para hacer arbitraje al reglamento este se efectúa de acuerdo a las necesidades de la escuela y aula. Pues algunos alumnos padres no están al pendiente, en ocasiones ni se enteran y los pocos que vienen si están de acuerdo, porque sus hijos son los afectados (E.No.2, 21/11/155:30, p.8)

Lo que advierte una regulación al interior de la escuela en el que las reglas se ejecutan a partir de la negociación informal, se carece de un proyecto educativo de arreglo, de consenso lo que va propagando un vacío institucional y el derretimiento de la disciplina como principio regulador de la convivencia al interior de establecimiento escolar.

Así mismo estos resultados se corroboran en las acciones emprendidas en la resolución de conflictos intrapersonal del caso Katy que el director Lerdo menciona en su discurso: que lo resuelve con base en la normatividad del Marco Local de Convivencia del Estado de Hidalgo (2016) que se expresa en los siguientes párrafos:

Mandó llamar al papá y si el acepta que el alumno se vaya inhabilitado se le hace ver las faltas que comete y se toma el acuerdo con el padre de familia para que se vaya suspendido siempre y cuando el papá este en común acuerdo y si no se queda ahí con otro tipo de actividades académicas, pero en el salón. En la dirección no porque si no ya se está

haciendo evidente o faltándole el respeto al niño. Hasta en eso hay que cuidarse (E.No7, 28/12/152:30, p. 17).

En estos apartados y de acuerdo a lo que se establece en el Marco Local de Convivencia del Estado de Hidalgo, (2016) se lleva a cabo una de las medidas repositiva como el planteamiento de una negociación y establecimiento de acuerdos con los padres de familia, para darle solución de forma que se aplican sanciones en donde se ignora el carácter formativo de la restitución de la norma, que consiste en hacerle notar al alumno sus faltas, pero al no aplicar un castigo o pena de acuerdo al daño causado; se atiende a la informalidad afectando en la toma decisiones para la reposición del daño en tanto que al chico no se le permita reflexionar y asumir una toma de conciencia ante la resistencia individual inconsciente y su autoobservación.

De ahí que la violencia en la escuela representa para los maestros tener cuidado, en cómo manejan el tema de las sanciones, pues si no lo atienden se dan interpretaciones distintas, estos conflictos en la escuela innovan cambios constitutivos en las relaciones del colectivo docente ante las problemas de disciplina que los obliga a la búsqueda de arbitrar y conciliar dichos hechos para poder hacer frente como lo expresa Profe Javier : “Son muchas versiones en las que uno como docente, si no atiende o pone cuidado puede salir culpado” (E.No4, 19/10/15/4:50, p. 11). El director y profesor Iturbe exponen cómo las normas se derriten y para eso es importante analizar los marcos conductuales, citados en el Marco Local de Convivencia del Estado de Hidalgo (2016) y el reglamento escolar, porque los padres de familia ahora quieren tomar la autoridad en el centro educativo al generar construcciones sociales producto de la violencia estructural educativa ante la posición del mando en la toma decisiones como en el caso de la alumna Katy el cual se trata en los siguientes apartado:

2.6.1.-Caso 1. Katy abraza a su compañera y la “ahorca”.

Dentro de este marco se diseñó y avaló el reglamento escolar con base en el Marco Local de convivencia del Estado de Hidalgo (2016) se armaron comisiones y se analizó el tema de las sanciones con el colectivo docente, esto llevó mucho tiempo para investigar sobre los derechos humanos, en donde se regula la palabra expulsión, pues se debe evitar medidas exclusivas, lo que propicia definir el castigo. En consecuencia, el

análisis del trama nos induce a la transformación e interpretación, que conlleva a convertir la producción y reflexión de la culpa, que es una regulación no sólo un castigo individual, sino grupal; pues un individuo con ausencia de solidaridad y sin compartir, tendrá la pena de no recibir nada, estar en un estado de autoobservación que se produce de forma natural en los grupos.

Autores como Foucault, Butler y Durkheim, (2001) expresan en su texto la educación moral “En el caso del castigo o pena se trata de únicamente asociar estrechamente cada privación con la idea del dolor. (...) La pena, pues no tuviese otra función que la de contener, intimidando la culpa o falta” (Foucault, Butler y Durkheim, (2001, p. 179). Por su parte el Profesor Iturbe argumenta: - que en la escuela surgió un conflicto que fue resuelto siguiendo el Marco Local de Convivencia del Estado de Hidalgo (2016) como se detalla en la Entrevista No. 4 aportada por el Profesor Iturbe:

En la escuela "Héroes y Villanos" se hizo el reglamento se avaló con el Marco Local de Convivencia del Estado de Hidalgo (2016), nos llevamos dos años, yo estuve en esa comisión, y cada sanción que escribíamos teníamos que investigar que decía derechos humanos, que decían las leyes. En donde no fuera contradictoria, porque si nosotros aplicábamos la palabra expulsar o suspender ya no se debe de ver todo eso (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 6).

Para dar solución a dicho conflicto se aplicó el sistema normativo instituido que regula la convivencia al interior del centro educativo. Está discusión se suscitó en la cancha escolar cuando los alumnos de 4to. grado iban a computación como lo expresa el Profe Iturbe (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 6).

En la escuela surgió un conflicto con dos niñas salieron del salón se fueron a computación. La alumna Berenice fue intervenida de forma quirúrgica por un problema del corazón, y asistió a la escuela después de 15 días de recuperación. Entonces Katy abrazo a su compañera Berenice se molestó. Y su compañera Katy la apretó con mayor intensidad. Sus compañeros le dicen: -suéltala, no hace caso, y la niña tenía 15 días que la habían operado del corazón. Los niños corren a la dirección y expresan que Katy <ahorca> a su compañera lo que se agrava por la expresión (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 6)

Esta expresión es interpretada como que la agresión fue que la <ahorca>⁶³, de forma que los padres de familia de la alumna agredida reclaman que su hija está recién operada del corazón y que la norma específica que la niña que violentó debe ser destituida como lo enfatiza el Profe Iturbe: “me exigían que expulsará a la alumna Katy que atentó a su compañera” (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 6), pero se revisó en el Marco Local de convivencia, Estado de Hidalgo 2016 (MLC, 2016 p. 10), y no era posible expulsarla. No obstante la alumna Katy muestra una resistencia inconscientes “al mando normalizador que constituye el fracaso de éste para constituir plenamente al sujeto” (Butler, 2004, p. 101), pues la agresión a su compañera la daña al convivir con sus amigos quienes exhiben y señalan una acción negativa pues en el carácter formativo es necesario el límite para la auto-observación de la alumna a partir de la restitución del daño pero en ningún momento se le hace reflexionar en cuanto a la reconstrucción de la convivencia y la resarcimiento del daño.

Los adultos padres de familia reaccionan ante este ejercicio de forma que interpretan y resuelven de forma competitiva pidiendo la exclusión sin mirar el tema de la convivencia y medidas constructivas sólo destructiva como se muestra en la E. No4.

Entonces viene los padres de la alumna que son doctores. El padre Doctor comentó: - mire maestro ¿Qué va hacer? esto merece destitución aquí y en donde quiera, empieza a decir los artículos ta, ta, ta, ta. Le dije: Si, pero en el Marco Local de Convivencia de Estado de Hidalgo (2016) estipula que no se puede expulsar me dice: ¡ah! entonces, usted está con ellos le digo: no simplemente que hay que revisar documentos valorar, comprender (E. No.4, 21/11/15/5:30, p. 6)

El conflicto se resuelve vía acción normativa prescrita, sin considerar el proceso de restitución de la convivencia, entre ambas alumnas. Los padres de familia significan, que se haga uso del marco legal señalado a través de una sanción directa como el exilio, queriendo hacer justicia refiriendo a marcos conductuales en una solución histórica en el que se seguían destitución inmediata de algún alumno ante acciones que dañaran la integridad de sus compañeros. El profesor sigue su resolución sobre una vía

⁶³ El vocabulario que se utiliza al resolver un conflicto conlleva análisis de las palabras en el diálogo, la palabra “ahorcar en el diccionario refiere matar a una persona colgándola por el cuello con una cuerda o cosa semejante, que conlleva aclarar para ir desvinculando y confrontando en el diálogo los hechos.

administrativa y la negociación de acuerdo a lo establecido en el Marco Local de Convivencia del Estado de Hidalgo (2016) el cual refiere el planteamiento en la solución de conflictos en un ambiente reflexivo como se expone en los siguientes fragmentos:

El modelo Democrático apuesta por un marco normativo claro y definido por lo que es necesario tener el referente que nos permita, a través del diálogo, adquirir la certeza de quién o quienes intervinieron, cómo sucedió, cuándo, dónde y en qué circunstancias ocurrió para poder categorizar al mismo y llevar un debido proceso hasta la resolución equitativa del conflicto y, en su caso, si se requiere referirlo a la instancia correspondiente.

Se llevará a cabo una reflexión moral con la comunidad escolar sobre el sentido de las consecuencias priorizando su carácter formativo en cuanto a:

- a) Reparación del daño: cuando se ha hecho un daño a otra persona, a un grupo de personas o a la propia institución escolar, se debe establecer su reparación. Esta puede ser de carácter moral o material, pues favorece en quien transgredió la norma, una mayor conciencia acerca del perjuicio que causó y la responsabilidad.
- b) Compromiso de cambio de conducta: Tratándose de un menor, la madre o padre, tutor es quien responsabiliza de firmar el acuerdo en el que se compromete con la comunidad escolar para la reparación del daño, sin embargo, es necesario que la o el menor también firme el compromiso con el propósito de fomentar la reflexión y la responsabilidad sobre sus actos. En el caso del adulto éste es el responsable de firmar dicho acuerdo.
- c) Medidas de carácter educativo. A través de una experiencia de aprendizaje formativa, se asignan a los involucrados en el conflicto, el desarrollo de tareas que le permitan pensar, vivir y actuar situaciones que favorezcan la empatía con otras personas y el vínculo con la comunidad escolar (Marco Local de Convivencia del Estado de Hidalgo 2016, p 12)

Más los padres de familia tensionan las decisiones del profesor insistiendo para ejercer una acción de exilio intimidándole, para que escriba palabras que no están específicas pues de acuerdo a la interpretación de los tutores la niña que atenta a su compañera, la está protegiendo el educador, así pues el profesor toma decisiones con base a sus principios éticos, al describir cómo sucedieron los hechos para poder dar solución al conflicto, como se registra en el siguiente fragmento (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 6)

Profesor Iturbe:-Después regresa la esposa me dice: - ¿Qué paso? es que no ha hecho nada, le dije: el primer filtro yo ya lo tengo, así que está en la dirección, Madre de familia Doctora.: - Sí pero ya van 15 días, es más le voy a echar la mano, Profesor Iturbe dije: no, a mí no me va echar la mano ¿En qué? Madre de familia Doctora.: -ponga la palabra <ahorcar> porque <ahorcar> es homicidio, es esto y esto. Maestro Iturbe: le dije: no yo lo voy a escribir tal como fue, porque no ocurrió en el salón, los niños agarraron sus mochilas y se fueron, a computación llegan a la cancha ahí es donde se da el hecho ahora usted me exige expulsión. (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 6).

También el profesor Iturbe comentó ahora viene el otro papá, de la niña Katy quién “agredió” a su compañera, no usted y pone esa palabra de expulsar, y tendrá problemas maestro pues yo ya me fui a la SEP, y ahí existen otros argumentos para levantar cargos sobre usted. Posteriormente el director intervino y los padres llegaron acuerdos para restituir daños que al principio se resistían a realizar (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 6).

Los profesores resuelven el conflicto con base al Marco Local de Convivencia del Estado de Hidalgo (2016) siguiendo algunos pasos estipulados en el documento que rige la convivencia, más el conflicto se le da solución por varias fases pasando de la competencia a la colaboración, pues al inicio el padre de Katy interpreta que su hija no debe ser exiliada, más nadie de los actores le hace notar su responsabilidad y la restitución del daño, lo que genera que la alumna no haga un ejercicio de autoobservación. En tanto el conflicto se resuelve al establecer acuerdos equilibrados por ambos actores educativos.

El poder que ejercen los padres de familia es importante en la toma decisiones y derechos de sus hijos, así como asumir la responsabilidad y la restitución del daño que ayudan en la formación de actitudes negociadoras participativas y democráticas autónomas de los actos, que se suscitan en el contexto escolar, de otra forma se contribuye a “una sociedad anómica donde la ausencia o el debilitamiento de las normas sociales en el centro escolar dan lugar a su “debilitamiento o inexistencia que se han ido tolerando y normalizando” (Fierro, 2017, p. 31). Siendo mecanismos de poder que someten ante una libertad abierta que también esclaviza ante el derretimiento y

ablandamiento del poder formativo que sustenta la función social de la escuela y que ante estas prácticas la desinstitucionaliza.

2.6.2.- Las dinámicas comunicativas en la resolución de conflictos ante los medios impresos y las redes sociales.

El espacio escolar participa en comunidades enteramente sociales, pues paulatinamente las redes sociales y los medios de comunicación penetran las bardas escolares, reflejando las interacciones y, dinámicas comunicativas en el afrontamiento en la solución de conflictos, en donde sus mismos actores otorgan un poder mediático a dichos hechos en el que se construyen sentidos y significados de la realidad.

De los cuales trataremos en estos párrafos al abordar el antagonismo de carácter económico denominado las cuotas escolares; publicado en la televisión y prensa impresa a través del Periódico Informante, que se suscitó en el espacio investigado el día 2 de diciembre de 2015. Donde Padres de Familia del turno matutino de la Escuela “Héroes y Villanos” evitaron la entrada de los alumnos del turno vespertino. La Presidenta de Padres de Familia, Mariana López Olguín, quien argumenta que su principal demanda es cerrar de forma definitiva el centro educativo para volverlo de tiempo completo y solicitan a través de una manta con una leyenda que dice:

Exigimos que de nuestra institución desaparezca el turno vespertino y se vuelva de tiempo completo, puesto que los escolares del turno vespertino no apoyan con el pago de \$650 pesos de las cuotas escolares para la construcción del Domo. Aquí, no entra nadie. (OBS. No., 10, 1/12/15/1:30, p. 2) **(Anexo 2 P)**

Por lo que la dinámica seguida en la resolución de dicho conflicto organizacional se afronta en una primera fase de forma competitiva, atendiendo a intereses individuales sin cooperación buscando salvaguardar las necesidades de los actores educativos del turno matutino, de forma que al comunicar sus intereses causan una disputa privando de recibir educación a las de niñas y niños de la escuela vespertina como lo establece la Ley de Protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que señala en su Capítulo Décimo, artículo 57 “Niñas y niños tienen derecho a una educación de calidad”, además en su (...) y Artículo 46 menciona “Niñas, niñas y adolescentes tienen derecho

a vivir una vida libre de toda forma de violencia” (Ley de Protección de los derechos de las niñas y niños, 2014, pp.16,20).

El conflicto origina un clima institucional violento entre sus actores educativos que procede en una lucha de intereses económicos culturales individuales, en el que el turno matutino asume violar las leyes o acuerdos para cumplir lo que se han propuesto sin trabajar un proyecto colectivo. Por lo consiguiente el turno vespertino fija también una dinámica comunicativa en la que los padres de familia expresan culpas hacía los actores educativos en pugna como lo refiere la Señora Cristina presidenta de Padres de Familia turno vespertino: -

Nosotros no nos oponemos a cooperar pero que se dé un informe ambos turnos de lo que se gasta, nosotros hemos aportando faena, mano de obra y nos íbamos a organizar para hacer una kermés y pagar las cuotas que nos están pidiendo, aunque por ley no estamos obligados hacerlo, pero de un momento a otro se decide cerrar la escuela. Entonces no entendemos lo único que vemos es el pretexto para hacerla de tiempo completo (OBS. NO. 10, 1/12/15/4:00, p. 8)

Al mencionar que por ley no, los pueden obligar dando pauta a no cumplir con los marcos legales que se debaten en una anomia en el Artículo 3º en su fracción IV. Declara que la educación que el estado imparta será gratuita. (Artículo 3º p.1) y en el Ordenamiento Federal Artículo 6º señala que en ningún caso se entenderá como contraprestación del servicio educativo cualquier donación o cuota voluntaria destinadas a la educación que imparte el Estado (Ley General, Art.6, p.2).

Así que al asumir esta dinámica ambos centros escolares producen un ambiente desinstitucionalizado al carecer de un sustento práctico de los marcos legales y que son difundidos en los medios de comunicación creando vacíos colectivos de ilegalidad, y una comunidad escolar sin límite social como lo explica Dubet (2004) “el programa institucional deba ser comprendido y construido como un tipo ideal, para diferenciar aquello que aún hoy se debe a él y aquello que puede tener y tiene de nuevo en como en nuestra sociedad fabrica individuos y sujetos” (Dubet, 2004, p.33)

Por esta razón se fundan los movimientos instituyentes, con el objetivo de lograr mejores condiciones en el establecimiento escolar que rompen con el orden establecido cohabitando una lucha entre lo instituido e instituyente. En palabras de Fernández, (1996):

En una situación con estos signos los grupos que inician un movimiento de recuperación procuran mejorar la vida institucional se ven sometidos a vicisitudes de alta dificultad, dado que desafían el orden social por lo menos en dos sentidos reaccionan ante la pasividad y con ella la aceptación de modelos y estados de respuesta y lo hacen proponiendo formas de vida y organización institucional que en muchos aspectos resultan contra- institucionales (Fernández, 1996, p.184).

En consecuencia, estos movimientos instituyentes son originadas por los sentidos y significados propios del contexto cultural e institucional de cada centro educativo que se analizaron en el capítulo I. Por su parte los padres de familia del turno matutino les interesan dotar a la escuela de mayor infraestructura, para que sus hijos tengan acceso a otros apoyos didácticos. Pues la política educativa lleva a los actores educativos reproducir una ideología inserta a favor de la calidad educativa entre oferta y la demanda importándoles que sus hijos obtengan la mayor información y habilidades para hacerle frente a cambios y necesidades fundadas en el logro educativo.

De igual forma, los tutores del turno vespertino representan como innecesarios los gastos para satisfacer las necesidades de infraestructura y mantenimiento de colegio conformándose con que sus hijos aprendan lo básico. En lo que recae una tendencia más desreguladora de la acción pública de la escuela en donde este sector no cuenta con las condiciones económicas para cubrir esa autonomía de gestión marcando una herida social que reproduce que los centros escolares actúen en una cultura violenta, dando paso a un conflicto cultural - económico en el que representan sentidos de desigualdad y exclusión como se expresa en los siguientes párrafos extraídos de una Observación No. 10 Mamá del turno matutino Gaby: "Esos, niños, vienen muy mugrosos, que se queden en el turno vespertino" (OBS. No. 10, 1/12/15/2:30, p. 3).

De esta manera los alumnos del turno vespertino ante la exclusión social, y dichas desavenencias propagan que no se garantice el derecho a la educación de manera que los chicos no sientan la pertinencia pues se requieren condiciones básicas, como alimentación, abrigo, contención afectividad, salud, o en realidad no abra un aprendizaje efectivo, además el colectivo docente afronta la exclusión en sus formas más dramáticas. Estos resultados pueden explicar la violencia estructural y cultural que los sujetos de estudio enfrentan y los lleven a buscar soluciones postergadas fincadas en la culpa e individualistas en marcos de

conducta con apego a la ilegalidad fecundando la desinstitucionalización en el espacio escolar.

Así mismo otra dinámica de solución del conflicto es la comunicación entre los actores educativos, algunos padres no son escuchados y los canales de intercambio se establecen a través del castigo como se muestra en sus diálogos cuando la Mamá turno Matutino Sol: “Yo no sé para qué hacen esto Mamá Turno Matutino Lola: No, pero si no apoyamos nos van a cobrar 200 pesos. Señora Turno Matutino Carmen: Sí, -yo no voy a regalar mi dinero” (OBS. No. 10, 1/12/15/2:30, p. 3,).

Sobre todo, que “una simple medida de retracción poco a poco se convierte en un principio organizador relativamente autónomo, manipulado, es cierto por aquello que son capaces de imponerse y de servirse de él” (Crozier & Friedberg, 1990, p. 17). Por lo que las reglas de dichos conflictos cambian de acuerdo a las necesidades e intereses de cada grupo, los actores se enfrentan a situaciones de deslealtad que germinan ambientes y climas institucionales de malestar, pues no se dan espacios de diálogo para su solución se usa el castigo para el logro de los objetivos propuestos por los grupos.

Sumado a ello los consensos establecidos entre actores educativos se desarrollan en dinámicas de solución individuales pues los directores del turnos vespertino y matutino conviven en el mismo espacio físico en el que el proyecto educativo interior es propio, con base a cada uno de los intereses de ambas instituciones que ocasionan ambientes de aprendizaje de resistencia y oposición entre los actores educativos como se puede notar en los siguientes discursos. Por su parte la presidenta de padres de familia del turno vespertino Señora Cristina:

Pero hemos sabido que el director de la mañana quiere desaparecer el turno para que se haga de tiempo completo. Pero maestra el turno no cubre con la demanda que piden para que se haga de tiempo completo (OBS. NO. 10, 1/12/15/4:30 p.3).

Director del Turno Matutino: expresa: Hemos establecido acuerdos con los padres de familia y el director del Turno Vespertino más no se han cumplido no pagan las cuotas escolares, de manera que los padres de familia de mi turno están inconformes. Les comenté a mis autoridades no puedo hacer más, lo mejor es hacer la escuela de tiempo completo (E. N.)

Director Lerdo: menciona al respecto: - miren padres de familia me indigna lo que hacen las autoridades, esto es parte de acciones del gobierno al querer privatizar la educación ahora lo que quieren es que nos desgastemos y renunciemos, para desaparecer el Turno Vespertino, pero yo les digo: -que esto es una injusticia no pueden desaparecer la escuela vespertina (OBS. NO. 10, 1/12/15/4:00, p. 4)

Los docentes se reúnen con el director y le mencionan: - que ellos saben que al desaparecer el turno los modificaran de adscripción y laboraran en otro espacio educativo por lo que están dispuestos a entrar por la puerta de atrás y si tocan a un niño ellos no se quedaran con los brazos cruzados. Por lo que le piden al director que llame al supervisor, diciéndole: - que ellos accederán a las instalaciones, y si no responde a su celular que se atenga a las consecuencias (OBS. NO. 10 (S), 3/12/2015/2:00, p. 5).

En estos discursos se manifiesta otra dinámica de solución del conflicto en el que todos los actores comunican la culpa, el origen de las hostilidades y su resolución individual sin tomar en cuenta a una colectividad, por lo que se proponen algunas soluciones violentas fincadas en fines y proyecciones exclusivas produciendo una inmovilidad colaborativa protagónica, pues sólo se comunican las necesidades, más no se dialógan las formas de resolución o la búsqueda de acuerdos para ambas instituciones, resultando complejo su término al existir en esta toma decisiones redes de intervención pues estos actores educativos, son también profesores, padres, ciudadanos lo que trastoca el tejido social de la desigualdad ante la violencia cultural y estructural que se manifiesta en el contexto social y educativo sobrepasando las barreras institucionales a extensiones ciudadanas como lo hace el director escolar Lerdo quién asume desde su figura la búsqueda de alternativas de solución recayendo la responsabilidad en la figura directiva:

El director Lerdo: toma una actitud de apoyo a los padres de familia, pues sus intereses y de los docentes del Turno Vespertino se verían afectados cambiándolo de adscripción, el conflicto se intensifica y el director acompaña a los padres de familia a diferentes dependencias, como la Presidencia Municipal, así mismo consulta a un Diputado para que se garantice los derechos de los alumnos del turno vespertino y no se dé el cierre de la institución, “las organizaciones son básicamente coaliciones compuestas por la diversidad de grupos de interés como niveles jerárquicos (...) que difieren en sus intereses (Jares, 2010, p. 82).

De manera que en su solución los factores contextuales se desconocen, sobrepasando las barreras de la institución escolar, engendrando redes de solución compleja en las que influyen, actores comunitarios, educativos y los medios de comunicación como la Televisión y periódico impreso, así como las redes sociales quienes juegan un rol importante para equilibrar y abrir los juegos de poder en el que se exponen la privacidad en las relaciones entre agentes educativos dirigiendo los sentidos y significados en la resolución de conflictos en donde se da permiso a exponer la privacidad del espacio estudiado como se muestra en la siguiente imagen Facebook (2005) <https://www.facebook.com/grito.informativo/>



A través de estos comentarios se declaran percepciones que dirigen los pensamientos en expresiones violentas al desconocer las necesidades de cada centro de trabajo por lo que sólo se expresan chismes y difamaciones, culpas, sin pronunciar propuestas que apoyen en la construcciones de canales de comunicación entre comunidades escolares así también obturan la respuesta a las oposiciones, más aún que los medios de comunicación en el contexto escolar y sociedad están llamados a fundar un enseñante colectivo que fomente la cultura de paz que permitan la reflexión crítica y

consensuada de la información que se expone e influye en los pensamientos y conductas en los conflictos, pues como lo explica la investigador Augusto, (1997):

Los conflictos no son públicos en el sentido estricto. Se manejan a través del rumor y del chisme. De hecho, la red que mejor funciona es la del chisme. Es una red semipública o semiprivada, pero lo cierto es que lesiona la intimidad individual, tiene efectos en lo público, circular de manera rápida transfiriendo sentidos y significaciones que por lo regular agrietan más las relaciones, y lo peor de todo es que no origina responsabilidades. El chisme es una de las estrategias más comunes para enfrentar los conflictos (Augusto, 1997, p.5)

Sobre la base de estas consideraciones el resolver un conflicto en un clima institucional con base a supuestos genera ambientes de aprendizaje inciertos que puede agravarlos y que al entrar diversos intereses pueden ser manipulables como en su momento el Periódico Informante argumenta:

En realidad, esto es un negocio y como todo nos apura la nota, la sociedad nos compra el diario correspondiente a los hechos que tiene lugar en la escuela y de acciones violentas; que en el contexto de nuestro estado se dan, no escondemos nada. A la hora de vender es lo que la gente compra, por más que trates de ser ético, la cultura en México es así (OBS. NO. 10 (S), 3/12/2015/2:00, p. 1)

Las interacciones que tienen lugar en el contexto gestan construcciones sociales de sentido a una verdad dada, que requiere ser reflexionada a partir de la información, a lo inesperado a lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de los argumentos. “es aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certezas” (Morín, 1999, p.15). Sobre todo, que los mensajes culturales que se afronta en el conflicto las cuotas escolares, refieren a una educación en su solución violenta en su primera fase, en la que no se asume un enseñante colectivo, pues la convivencia social y escolar son dos trayectos educativos inseparables.

Además, que el medio de comunicación el informante expone que ellos hacen su trabajo, y lo que les interesa es obtener notas para lograr sus ventas, a pesar de estar consciente de las realidades que viven los centros educativos; un ejemplo claro de estos hechos es cuando el Periódico el Informante comenta que:

La promoción de las cooperaciones escolares a través de los medios de comunicación, favorece que los padres de familia se resistan a

realizar sus cooperaciones; aunque las autoridades estén, enteradas de que las leyes establecidas originan conflictos, siguen siendo aprobadas, en su mayoría por favores políticos. No, saben los conflictos que ocasionan entre ciudadanos (OBS. NO. 10 (S), 3/12/2015/2:00, p. 1).

Otro aspecto que se comunica a la sociedad es que las reglas de juego que se construyen no son sostenibles, se modifican en cada momento. Las normas existen, es más, creemos que, en demasía, pero casi nunca son motivo de negociación. Entonces la manera como se construyen y se ponen en práctica contribuyen a una gestión sub óptima del conflicto: aprender que se pueden violar constantemente, que se pueden tomar aquellas con las cuales se obtiene dividendos, y en últimas, a justificar la falta de compromiso individual e institucional.

Ante el panorama de la crisis en la escuela otra dinámica que se provoca es la toma de conciencia en la que los padres empiezan a reflexionar y buscan a los tutores del turno matutino para hacer la propuesta de realizar pagos en un tiempo admitido, los padres reciben una respuesta negativa por parte del turno matutino y se confrontan, interviniendo con violencia revelando expectativas bajas hacia los alumnos del turno vespertino, esto produce molestia como lo expresa la madre de familia Cristina Presidenta de Comité de turno vespertino: -“Yo estoy muy molesta, porque la verdad es que yo a mi hija la mando en el Turno Vespertino por motivos de trabajo, no puedo enviarle en la mañana”. (OBS. No. 10, 1/12/15/2:30, p. 3).

La dinámica de comunicación se limita al no escucharse por lo que las emociones desbordan pasando a una fase de conciencia ante posibles acuerdos entre comunidades escolares esta etapa “es el momento en el que uno o los dos protagonistas comienzan a pensar globalmente, a reconocer, los planteamientos de la otra parte” (Jares, 2001, p.175). Que en estos fragmentos no se logran, ante la negatividad de los actores educativos de turno matutino creando un clima institucional en disputa en la cual la dinámica seguida en este conflicto es que a partir de esta fase es atendida dicha situación por los medios de comunicación locales quienes brincan la barda perimetral exponiendo la mecánica de huida de los intereses privados en el que las autoridades educativas evaden o huyen de la situación, siendo los promotores de la difusión de dicho conflicto.

Por su parte los medios de comunicación cumplen su función social de informar a la comunidad en esta dinámica expresiva de exposición del conflicto, se observa como

los actores educativos padres de familia no asumen la responsabilidad de lo sucedido, pues nadie quiere exponer los hechos, más el periódico al comunicar que se violan sus derechos les brinda seguridad para exponer y comunicar lo sucedido manipulando sus acciones resolutivas, de manera que el conflicto y su causas se complejizan cuando las luchas individuales no aportan al proyecto colectivo de la institución como se muestra en la charla sostenida por padres de familia de la Escuela Héroe y Villanos (OBS. NO. 10, 1/12/15/4:30, p. 8,9,10).

Cuando arriban los medios de comunicación los padres de familia se niegan a participar se hacen a un lado y nadie quiere hablar, pero el periodista, le dijo: - por eso su escuela está cerrada porque ustedes no se unen y se manifiestan ¿Quién quiere hablar? Dando la pauta para que el Turno Vespertino explique lo que suceden en el espacio escolar.

Señora. Cristi menciona: A nuestros hijos los discriminan no prestando las instalaciones completas, y además no les interesa que exista la luz en la tarde por eso se ha generado este relajo. (OBS. NO. 10, 1/12/15/4:00, p. 8).

Reportero ¿Y qué ha hecho el director de la tarde en relaciona ello?

Cristina: Él ha buscado gestionar con las autoridades para cubrirla las cuotas en ningún momento nos ha dicho que paguemos. Pero siempre es lo mismo no dejan las llaves de los salones, y por ello nuestros hijos son discriminados, no. es justo. (OBS. NO. 10, 1/12/15/4:30, p. 8)

Reportero: ¿Por su parte el supervisor que dice? Cristi: No hace nada ni siquiera contesta las llamadas.

Reportero: ¿El Director del Turno Matutino que menciona al respecto?

Cristina: Él les dio indicaciones a sus padres que no permitieran el acceso a sus hijos en la mañana, a recibir clases. Así que ellos si tienen clases, pero nuestros hijos no, han cerrado la escuela desde las doce horas y sólo dejan que salgan sus hijos y los de nosotros no acceden. Y su tesorera de este turno Matutino, les ha mencionado a los padres que deben participar o si no se les cobrará doscientos pesos por cada padre que no vaya acompañar la manifestación. (OBS. NO. 10, 1/12/15/4:30, p. 9)

Reportero: - están en todo su derecho, así que grabare a los alumnos tomado clases en la calle. -Miren padres de familia este sector de la sociedad es el más descuidado, por lo tanto, deben de exigir sus derechos, asesorarse bien estén al pendiente de las notas (OBS. NO. 10, 1/12/15/4:30, p. 10)

Al intervenir los medios de comunicación y el turno vespertino denuncia lo que sucede en el espacio escolar y como son tratados por ser turno vespertino, los pocos accesos a la infraestructura, que tienen sus hijos. Además de la participación del director del turno matutino e intereses de diversos actores, que los padres de familia declaran que en estas acciones no se toman en cuenta el derecho educativo de los alumnos pues no es necesario pagar las cuotas, no están reguladas; y el acceso al centro educativo en la tarde es un espacio que les favorece al permitirles trabajar mientras los niños están en la escuela, al mismo tiempo se trasladan de lugares alejados para llegar a tiempo a la escuela.

Por consiguiente el reportero da poder a los padres de familia al orientarlos y mencionarles que están dañando sus derechos, lo que permite que los padres tomen actitudes de confrontación, de manera que las autoridades dan solución al notar estos enfrentamientos entre turnos atendiéndolo cuando se encuentra en su fase más intensa y por lo que el director es el Líder que sufre todos los avatares encarando la mayor responsabilidad en el conflicto favoreciendo redes de solución, a través de la extensión comunicativa con las autoridades por lo que Director Lerdo comunicación a sus superiores explicando lo que sucede que es una forma de afrontar el conflicto como se muestra en la OBS No. 10.

El director habla por teléfono a la SEP manifestando que el problema que tiene no es por falta de maestros, si no por que los padres del turno matutino, quiere cerrar el turno vespertino. A lo que las autoridades responden: Que en unos días más enviaran alguien de gobernación porque la escuela “no es nadie”, por lo tanto, no pueden coartar el derecho a la educación a ningún niño” (OBS. No. 10 (S), 2/12/2015/ 8:30, p. 3).

Después de un día de mantenerse en plantón el gestor dio una indicación les dijo: - “se pueden retirar, mañana nos vemos en la escuela, me acaba de hablar el supervisor que nos recibirá el día jueves” (OBS. NO. 10 (S), 3/12/2015/2:00). El funcionario salió y les comentó que el día jueves, él tendría una reunión con ambos comités, algunos padres manifiestan su molestia, pero ahí seguían. A las 12:00 horas de la tarde se escuchó el perifoneo en donde citaban a reunión a los padres de Familia del turno matutino y vespertino para darle solución al conflicto (OBS. No. 10 (S), 2/12/2015/ 8:30, p. 1)

Los padres de familia de ambos turnos se reúnen con las autoridades educativas SEP, SNTE y gobernación, para darle resolución al conflicto a partir del nombramiento de una mesa negociadora en donde también los medios de comunicación participan en la resolución del conflicto como testigos que se afronta al establecer acuerdos que se estipulan en una minuta que se muestran en la OBS No. 10.

En la cual se estipuló tres medidas restitutivas, como que: ambos comités se comprometían a trabajar de manera conjunta. Las cooperaciones se harían en proporción al número de matrícula de ambos turnos. Y las autoridades educativas se comprometieron a buscar los medios para mejorar la armonía de convivencia en ambos turnos. (OBS. NO. 10, 1/12/15/4:00 p.9) Como se muestra en la minuta del (**Anexo 2 Q**)

Así, se da solución al conflicto escolar y se efectúan los pagos para favorecer el mantenimiento y crear un clima armónico y de colaboración en ambos turnos. Se pueden valorar que los protagonistas crean soluciones con responsabilidad y de manera organizada, y con eso rinde bienes materiales capaces de cubrir las necesidades como se mostró en la OBS. No.12 “a las afuera de la escuela en la que se encuentra tutores vendiendo ropa con la finalidad de pagar sus cooperaciones escolares. El director les dice que bien ahora si todos puntuales, se despide de algunos y se retira” (OBS. No. 12 , 2016, p. 7). El conflicto escolar gesta un cambio con la intención de atenuar una mejor convivencia entre ambos turnos, como lo refiere Onetto cita a Covey (2015) “El que se concentra en su zona de incumbencia acaba operando indirectamente en la zona de preocupación” (Onetto cita a Covey, 2015, p 26).

Más cabe interpretar que en estos acuerdos no existe ninguna vigilancia ni seguimiento para el logro sistemático de los mismos. Pero además nadie se encarga de ellos, ni las directivas escolares ni los que realizan el pacto. Por lo general los acuerdos no se cumplen en su totalidad pues en este caso se dan las cuotas escolares de los padres de familia del turno vespertino, pero la convivencia y proyecto en común queda fuera del consenso; produciendo sospechas sobre el futuro institucional equiparando a un rezago educativo y la exclusión social. Por lo que en el capítulo III se analiza e interpreta la relaciones educativas en la intervención de las conflagraciones en el aula que se detalla en los siguientes apartados.

CAPÍTULO III

EL PREVALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS AUTORITARIAS Y HOMOGÉNEAS EN LAS RELACIONES EN EL AULA ANTE LAS SOLUCIONES DE LOS CONFLICTOS, LATENTES DE CONVIVENCIA Y ACADÉMICOS ¡ESTO VA ESTALLAR! “NO MAMES”.

Los conflictos de relación tienen componentes importantes de afectividad y por eso con frecuencia se mueve en el terreno de sentimientos y presenta dificultades de control. La afectividad interviene tanto en el profesorado como en el alumno. El respeto al alumno o alumna entre sus iguales no es más importante que el respeto al profesorado, por lo tanto, la solución del conflicto sólo se dará plenamente si ambas partes se sienten satisfechas e implicadas en la solución.

Jesús Viñas Cícera

En el capítulo anterior se analizó e interpretó las prácticas educativas del colectivo docente, desde los factores constitutivos, pues de acuerdo a las relaciones establecidas en el espacio escolar se expresan los sentidos y significados individuales y colectivos, propios del estilo institucional, en el desarrollo de las actividades de convivencia escolar y los procesos relacionales en la resolución de conflictos del centro educativo.

El estudio en el capítulo III tiene como objetivo hacer un cruce entre los hallazgos principales en el trabajo de campo, la descripción, análisis e interpretación, así también lo que dicen algunos autores al respecto. Muchas de estas situaciones observadas tienen distintos puntos de encuentro con la forma de resolver los conflictos en el aula como la rutina escolar, las prácticas de la disciplina, la carga administrativa, pero principalmente en la relación docente- alumno; en la construcción de su autoridad en la resolución de conflictos, por consiguiente se vuelve elemental en las relaciones, en tanto pone a prueba sus herramientas personales y profesionales con las que cuenta cada día, en el marco de una red de vínculos sociales, sus sentidos y significados interactivos “que es una relación recíproca verbal o no verbal, temporal o repetida según una frecuencia, el comportamiento de uno de los interlocutores tiene influencia sobre el otro” (Marcel, 1982, p. 101). Con ello se observa los distintos conflictos entre pares que se presentan en el

aula y la forma de resolverlos. Lo que permite identificar las estrategias y dinámicas comunicativas para comprender sus interacciones en el ámbito áulico.

La intervención en el aula en la resolución de conflictos pretende afrontar el analfabetismo emocional a partir de la autorreflexión que emprendan los alumnos de forma colaborativa hacia sus pares que propicie ambientes de empatía regulación y pensamiento crítico, en tanto que los estudiantes aprendan a expresar sus sentimientos de enfado, ira, frustración, y el fracaso encausándolos de manera no agresiva sino de forma creativa y protagónica entre pares como lo señala el Programa (2011) en el desarrollo de su eje temático en el Manejo y Resolución de Conflictos, el cual pretende lograr que los estudiantes desarrollen:

La facultad para resolver conflictos cotidianos sin usar la violencia, privilegiando el diálogo, la cooperación, la negociación y la mediación en un marco de respeto a la legalidad. (...) El desarrollo de esta competencia involucra la disposición de vislumbrar soluciones pacíficas y respetuosas de los derechos humanos, de abrirse a la comprensión (Programa Cuarto Grado, 2011, p. 172)

Cabe señalar que aunque en el programa (2011) se establezca la comprensión y tratamiento de los contenidos en el proceso enseñanza aprendizaje, no quiere decir que sea congruente con la realidad que tiene lugar en el espacio estudiado, en esa razón se recurre a descifrar los procesos interactivos y relacionales, a partir del análisis cualitativo e interpretativo desde los diferentes factores que tensionan el ambiente áulico; con la finalidad de aportar hallazgos para fortalecer la formación docente y acciones de prevención en el salón de clase, pues consiste en convertir las tesisuras y conflictos en la pacificación de los mismos a partir de una autorreflexión constante pues la educación “constituye sin lugar a dudas el instrumento más valioso para fundar la cultura de paz pero, a su vez, los valores que ésta inspira deben constituir fines y contenidos básicos de tal educación” (Tuvilla, 2004, p. 406). Y con ello la información e investigación así como la solución de los conflictos de forma innovadora, protagónica y creativa para la integración y convivencia en el aula.

El aula que es un espacio interactivo donde se establece y desarrolla un conjunto de personas que entran en interrelación entre sí, pero además y fundamentalmente, “el grupo es una sociabilidad establecida sobre un trasfondo de indiferenciación o

sincretismo, que los individuos no tienen existencia como tales y entre quienes opera un transitivismo permanente” (Bleger, 1986, p. 90), en un espacio inserto de significados multiculturales, de negociación, poder, de resistencia no confesadas, y de una relativa autonomía que desequilibran la reproducción social y la transformación en la reflexión racional, crítica de la información, de los valores, las concepciones, no sólo como producto de un currículo formal; sino que influye el estilo institucional y el contexto sociocultural. Un aula pacífica no quiere decir que sea un espacio sin conflictos, sino aquella en la que se brinda un ambiente de cooperación, comunicación, tolerancia, y una expresión emocional positiva en la resolución de conflictos de forma creativa.

3.1.- Las Relaciones Áulicas Homogéneas y Sancionadoras. ¡El Trabajo Ordenado Favorece un Mayor Aprendizaje!

El aula de 4to. grado “A” cuenta con una infraestructura física en su construcción de ladrillos de concreto mide aproximadamente 5 metros x 5 metros. Tiene cuatro paredes laterales además de mobiliario equipado con: una mesa de madera para uso del maestro, pizarrón blanco, estante adherido a las paredes del salón, *locker*, 24 butacas binarias en buenas condiciones, tres de ellas para zurdos y el equipo de enciclopedia, el cual permanece protegido con candado y cadena, sólo puede ser ocupado por alumnos del turno matutino. Así también cuenta con 13 ventanas pequeñas, que brindan una ventilación e iluminación en un horario de 2:00 horas a 4:00 horas de la tarde, no obstante, después de las 5:00 horas de la tarde se empieza oscurecer, al no contar con la luz eléctrica, los estudiantes llevan algunas velas y efectúan sus actividades esforzándose, para realizarlas a un buen término. (OBS. No.4, 5/11/2015/2:20, p. 7).

Estos hallazgos evidencian que la distribución física en el salón de 4to grado “A” estimula un ambiente de aprendizaje inconveniente al no contar con la iluminación eléctrica, dicha situación incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones de convivencia en el aula. Sin duda, se crea un espacio con insuficiencias físicas y materiales, restringidos para los alumnos del turno vespertino; que se demuestra con la colocación de candados y cadenas al mobiliario del aula, es decir el espacio físico

adquiere un sentido de reconocimiento e identidad condicionada, además de mostrar una desigualdad entre ambas instituciones como lo sostiene Fernández (1989):

Los equipamientos pasan a una segunda espiral a representar el poder instrumental de los grupos y las personas a las que pertenecen la institución e inciden directamente sobre sus sentimientos de potencia e impotencia (..) lo que constituye y funcionan el continente (en el sentido de límite protección, cobijo) de un conjunto de grupos humanos que, a lo largo de una historia, van configurando una identidad institucional (Fernández, 1989, p. 107).

Esta identidad institucional favorece el reconocimiento y vínculo de dependencia a la institución al sentirse parte de una comunidad educativa desde la alienación⁶⁴ para la toma de decisiones, aceptación que consiste en ser capaz de abrirse a la diferencia de los otros, a la aprobación de las normas en el espacio áulico.

Por lo que estos datos indican el conflicto latente de infraestructura en el salón de clase, que no es diálogada con los alumnos a pesar de ser una construcción social del espacio, en donde se cuestiona una necesidad de justicia, creada por el vacío institucional, pues si los estudiantes del turno vespertino son excluidos, se crean seguridades, rechazo y aislamiento, cooperando con la tensión de la autoestima del alumno, y una herida social de la marginación sin comprender que la identidad se nutre de la diferencia y que las actitudes de encierro generan actitudes prejuiciosas producto de factores de una violencia estructural y cultural que influyen en el grupo que se puede notar cuando los colegiales hacen uso de los libros de rincón como se describe en la (OBS. No.2, 28/10/15/3:00, p. 32-33):

Los libros del rincón en el aula de 4to. grado "A" se encuentran ubicados en la parte norte, seleccionados por colección, se especifica en un letrero con letras elaboradas con computadora una nota de ¡Prohibido tocar!, a pesar de ver la nota, los alumnos agarran los libros los ven, y los dejan abandonados sin ponerlos en su lugar. El Profesor Iturbe como autoridad les llama la atención a los niños ante sus actitudes. Y resuelve dicha situación expresando un castigo que consiste en dejar a los chicos sin recreo. Cuando es la hora del recreo el profesor les recuerda que no pueden salir, (se escucha su voz entre cortada y débil al ver que los alumnos corren y no hacen caso) de forma que ignora

⁶⁴ "El lazo social implica alineación, (...) la alienación es necesaria no siempre es consiente es inconsciente y muchas veces nos implica defensa funciona como extrañamiento entre sí. (Enriquez, 2002, p. 65)

el tema sigue revisando a los demás discípulos (OBS. No.2, 28/10/15/3:00, p. 32-33)

Bajo estas condiciones se desarrollan las relaciones en el salón de forma que los chicos al no establecer asociación o reconocimiento del otro toman los libros del rincón que enuncian el abandono al sentido de pertinencia del espacio áulico, que refleja la relación con la población institucional de ambos turnos, de ahí que “la rotura y el maltrato del material en el aula son modos regresivos de hacer oír la disconformidad” (Fernández, 1989, p. 107). Así de este modo el docente resuelve el conflicto latente al asumir una práctica disciplinaria sancionadora.

Tal como se observa estas condiciones toman efecto en el reconocimiento del rol de autoridad y estilo directo⁶⁵ exponiendo por parte de los estudiantes una resistencia de aceptación a las normas sociales de convivencia en el aula; que genera un ambiente de hostilidad y de constante negociación entre profesores y alumnos de ambas instituciones y en el salón de clase. En el dato se muestra que la jerarquía educativa es condescendiente, que refiere a no afrontar el conflicto, sino que cede a lo que los demás quieren “lo que representa dificultades para establecer la regulación de la conducta y el rol del estatus docente que se convierte en un objeto de escándalo (...) es rechazado y desvalorizado” (Marcel, 1982, p. 68). En tanto se expone cuando las madres de familia Señora Josefa:

Él me cuenta en la escuela no hay reglas, no se ponen límites; nadie hace caso el maestro, además deja mucho tiempo solos a los niños. Los niños se dicen de cosas les pegan a las niñas las maltratan; el maestro llega tarde por eso no hay un orden en el aula” (E. No 9., 27/01/16/5:10, p. 19) Por su parte el alumno Rubén menciona “ Ya no había nada más que hacer entonces me brique la ventana y me fuí a mi casa (E. No.5 , 19/10/15/ 2:40, p. 12).

Lo anterior muestra, que en el espacio áulico no existe una determinación del rol de la tarea educativa que instituye que los niños tengan tiempos libres o perdidos. La construcción de estatus en el aula se marca por límites en la labor colectiva ya que el

⁶⁵ “El estilo directo de un profesor alude a una enseñanza (centrada en el profesor), que según investigaciones puntualizan en “que estos tipos de profesores manifiestan (logros inferiores y marcas de actitud menores), viéndose presionados a manifestarse más directos en su comportamiento” (Hargreaves, 1986, pág. 131)

adulto con su saber le implica construir legalidades, superando el deber por el saber que propicie identificar espacios, objetivos que lleva a una regulación del tiempo diferenciando sus conductas en diversos áreas en sus condiciones sociales para el logro de rotundas finalidades para su beneficio personal e incluso en el grupo; pues en los equipos en donde “las relaciones son fría, distantes, inseguras, competitivas aumenta las probabilidades de que haya una mayor marginación, fracaso escolar y exclusión” (Jares, 2001, p.100). Conviertiendo el ambiente de aprendizaje y convivencia inseguro para los actores educativos, más aún que esta marginación se entromete de forma disruptiva sin propuesta para la puesta en marcha en la resolución de los conflictos al interior del aula.

Todo ello se explica en un análisis comprensivo en la figura de autoridad en el grupo. Él Profesor Iturbe enfrenta en su tarea compleja establecer los vínculos en un ambiente hostil y a pesar de contar con la formación de Licenciado en Pedagogía, le condiciona su situación laboral, “es maestro frente a grupo de contrato, pagado por presidencia” (E. No., 4, 21/11/15/5:30, p. 1) todo ello evidente en la entrevista a profundidad “pues estas se dirigen al aprendizaje sobre acontecimientos y actividades que no se pueden observar directamente” (Arfuch, 2002, p. 101).

Las evidencias expuestas demuestran que ante estas necesidades humanas el profesor emprende la búsqueda de otras fuentes de empleo que propician no llegar a tiempo al espacio escolar que le incita a un malestar ante su poco salario, que lo desvaloriza en su labor educativa, ante las demandas de una sociedad cambiante que lo percibe como un sujeto encargado de “brindar protección y seguridad en el espacio escolar, y por más de que se trate de un graduado universitario digno de reconocimiento social (...) vive en la discrepancia de una adquisición material que está relacionado con un bajo sueldo” (Adorno, 1973, p. 66) y con brindar un desempeño social en la tarea educativa que de manera conciente devela una exclusión económica que influye emocionalmente para desarrollarse profesionalmente en la organización de su práctica educativa.

Su tarea educativa “la organiza y sistematiza a través de una planificación quincenal, sus actividades las sustenta en el Programa de 4to Grado 2011, y los libros de texto editados por SEP” (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 1), siendo sus guías para apoyar

su práctica docente considera que, para llevar a cabo sus actividades pedagógicas, observa las actitudes de sus educandos argumenta:

En el caso de mi grupo sí, se requiere ser rígido para que no haya agresiones o mala conducta por ello también consideró las cualidades de mis estudiantes en la clase pues me causa un conflicto al proyectar las actividades en el grupo de este modo me expongo a que mis acciones sean un caos, sólo así siendo estricto es que el aula está en paz (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 2).

En estos fragmentos se identifica que el tipo de relación que establece el maestro con sus educandos es a través de prácticas autoritarias y burocratizadas de esa forma el profesor advierte que puede mantener el control para el desarrollo de actividades en un ambiente pacífico pues enfrenta diversas necesidades áulicas, la resolución de los conflictos de disciplina en el salón se manifiesta en un clima “con una estructura inflexible lo que trae consigo, habitualmente, el aumento de los patrones de conflictividad” (Jares, 2001, p.100). La relación profesional que asume el maestro es fundamental en la conjunción de objetivos recíprocos para el bien colectivo de la dimensión en que se desarrollan la práctica educativa.

Por otra parte, el maestro resuelve en el aula constantes conflictos académicos cognitivos, de intereses y actitudes expresando que sus niños muestran conductas disruptivas al interactuar entre pares como lo refiere el Profe Iturbe:

Mi grupo está integrado por diez alumnos hombres y cinco mujeres con bajo rendimiento académico, así como conductas negativas: agresión, no saludan, rayan las paredes, ofenden a sus compañeros, les cuesta poner atención en clase juegan, se distraen con facilidad, se faltan al respeto y no acatan las reglas del aula se expresan con palabras subidas de tono como: “no mames” (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 3)

Que lo llevan a mirar al conflicto de forma tecnocrática positivista, “tratando el inconveniente como si fuera una enfermedad que invade o corroe el cuerpo de la organización” (Jares, 2001, p. 63). Todas estas conductas llevan al profesor al desarrollar su práctica en un rol autoritario en el que la dinámica de disciplina se configura en una relación de vigilancia, y representan para el profesor el objetivo de favorecer habilidades sociales de orden y responsabilidad en los educandos, lo que resulta una estrategia fracasada, pues al tratar de fomentar dichos hábitos a través de las actividades como la

revisión de tareas y materiales, que los alumnos no traen; reflejan y acentúan una repetición de costumbres y modelos conductuales provenientes de su entorno familiar, a la falta de límites establecidos de los padres de familia como lo señala el Profe Iturbe:

Las madres de familia les hacen la tarea debido a que trabajan llegan cansadas les dicen realicen la tarea, más ellas se fastidian y ya mejor dicen trae te la hago, así algunas madres me han explicado y luego no cumplen con los materiales que se les pide (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 6)

La falta de cumplimiento en la entrega de materiales educativos se imita desde la micro cultura: familia que lo reproducen en la escuela negativamente e impacta en la labor educativa creando bajas expectativas de logro de los estudiantes pues para comprender la naturaleza de las relaciones que se establecen en el aula se involucra una acción transformativa ante un conflicto de valores, como lo hace notar Latapí (2000):

Dicha actitud tiene relación con la generación de valores negativos asociados a la falta de una moral social debido a que la escuela en su andar positivista casi no se ocupó de la formación integral, nuestros currículos están centrados en el conocimiento además de acompañarse de una laicidad (..) en donde al emancipar se teme a una línea de sospecha de adoctrinamiento y autoritarismo del uso de los valores (Latapí, 2000, p. 2).

De esta manera se construyen desde el seno familiar, estos valores que pueden ser negativos o positivos, sin embargo, siempre se trasladan a su espacio de formación, tal como sucede en la escuela de educación básica turno vespertino estudiado, insertándose en la clase y en las expectativas de los educandos.

Todas estas acciones de los niños y padres de familia disminuyen los significados del maestro que fundan una menor atención a los alumnos exigiendo menos de ellos, por consiguiente, los educandos reconocen ese trato diferencial y empiezan actuar de acuerdo a sus representaciones⁶⁶ del profesor, ante las conductas latentes en el aula, como lo refiere Hargreaves, (1986):

El profesor experimenta insatisfacciones internas y externas. Una investigación realizada por Rudd y Wiseman revela que las dos fuentes principales de insatisfacción que experimenta el profesor son el salario

⁶⁶ "Las representaciones en las conductas y al captar el mecanismo causal en la aparición de comportamientos" (Marcel, 1982, p. 74)

y las malas relaciones entre miembros de la plantilla; pero no faltan profesores que señalan las actitudes y conductas de sus alumnos como fuente de malestar. De ese modo y de otros modos disminuye el profesor sus satisfacciones para complacer al alumnado (Hargreaves, 1986, p. 163).

Estas condiciones laborales del profesor obturan un clima de seguridad y pacífico al expresar en su rol educativo gestiones no recíprocas; al establecer intervenciones como ser justo, coherente entre lo que se dice y se hace, de forma que al no haber garantías se tornan dinámicas de malestar en la disolución de los conflictos.

Por otra parte estas prácticas autoritarias y la función docente disciplinadora se exterioriza en la distribución física del salón de clase en el que se observan las dinámicas de comunicación que se establecen con la finalidad de mantener el orden y obediencia de los estudiantes, de manera que se ubica a los niños en filas uno tras de otros, separados por pequeños espacios entre fila y fila; el maestro se sitúa de lado derecho del pizarrón, las butacas muestran una pequeña división, las niñas todas de lado este y los niños sentados en la parte oeste (OBS. No.4, 5/11/2015/2:20, p. 7), en el que se reproduce la forma administración panóptica⁶⁷, además el maestro cuando organiza algunas actividades en equipo, enfatiza el trato de que sea mezclado niños, que si trabajan y niños que no lo hacen para que allá un equilibrio dé resultado y no se ataren todos (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 8).

La distribución del espacio en el aula es controlada por el profesor cuando realiza equipos clasifica a los alumnos previendo sus conductas disociales. También hace una categorización en cuanto a la sexualidad de los educandos. El docente considera que las niñas tienen un comportamiento ordenado además sostiene que esas conductas “favorece muchísimo, un trabajo disciplinado atenúa mejores condiciones y así los niños aprenden mejor” (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 8)

Así, las niñas quedan más lejos de su vista, y los niños, según sus acepciones muestran conductas de indisciplina los mantiene cercanos a su escritorio, y con ello

⁶⁷“La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda anchura de la construcción. Tiene dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda al escolar”. (Foucault, 1976, p. 184)

ejercer un control, y poder⁶⁸ para apoyarlos en su aprendizaje. En esta repartición el sentido que toma el clima en el aula, es vertical de comunicación entre sexos, esto reafirma una cultura que tensiona en la subordinación para la vinculación entre géneros ante los valores formativos divisorios de su contexto como la violencia familiar, que tolera en el espacio áulico, una construcción de estándares de comunicación, de afectividad entre varones y mujeres por lo que la exclusión “es un escenario que se produce por causa de la educación, y constituye el principal fundamento de la jerarquía que habita en las instituciones educativas” (Connell,1997,p.102). Siendo un factor que limita la resolución de conflictos al fracturar la convivencia entre pares y la asociación creativa para la elección decisiones cooperativas en el bien común.

Además, las conductas disruptivas⁶⁹ interpersonales se atienden en una administración de la comunicación relacionando a los estudiantes por su actitud con el objetivo de cumplir la tarea individual evitando las situaciones colaborativas en un poder pastoral⁷⁰ pues un trabajo sobre la comunicación luchará contra los aislamientos pues como lo expresa Cazden cuando analiza que el sexo no es la única división propiciada en el espacio escolar:

El sexo no es la única línea divisoria posible en el interior de una clase ni el hecho de que el profesor asigne a los alumnos tratando de nivelar y eliminar los obstáculos para la difusión del conocimiento mediante la ayuda de iguales (Cazden, 1992, p. 152).

La construcción en la relación alumno y maestro implica abordar actividades en un contexto de justicia en el que la intervención indique proporcionar a los educandos

⁶⁸ “El poder no sólo domestica sino forma “o mejor dicho se reformula a partir de su identidad de preso discursiva constituida. La sujeción es literalmente, el hacerse de un sujeto de un principio de regulación conforme al cual se formula o se produce un sujeto. Se trata de un tipo de poder que no sólo actúa unilateralmente sobre un individuo determinado como forma de dominación, sino que también activa o forma al sujeto. De ahí que la sujeción no sea simplemente la dominación del sujeto y su producción del sujeto, una restricción gracias a la cual tiene lugar a dicha producción” (Butler, Mecanismos de poder, 2001, p. 96)

⁶⁹ “Se refiere a un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del aula, tales como levantarse a destiempo, hablar, cuando explica el profesor” (Fernández, 2011, p. 18)

⁷⁰ “Se puede decir para concluir, que el problema a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea hoy no consiste tanto en intentar liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, cuando liberarnos a nosotros mismo del Estado y del tipo de individualización que esto conlleva. Hemos de promover nuevas formas de subjetividad que se enfrentan y opongan al tipo de individualidad que nos ha sido impuesta durante muchos siglos. Este poder pastoral con frecuencia se afirma que el cristianismo forjó un código ético el cual consistía en salvar a los individuos, en el que es necesario el sacrificio para la salvación del rebaño, se preocupa por forjar la individualidad” (Foucault, 1986, p. 36)

actividades en favor de sus necesidades educativas recreando tareas que integren ambos sexos propiciando dinámicas comunicativas en la resolución de conflictos en la intervención y el respeto por ambos sexos de forma equitativa.

En razón a lo expuesto la relación entre iguales ocasiona en la práctica del docente diferencias culturales en cuanto a la atención a los chicos lo que propicia conflictos entre los niños, asistiendo a una pedagogía tradicional homogénea lo que enuncia para el maestro “que espera que todos los alumnos, incorporen un capital cultural básico, como un lenguaje, conductas, y actitudes, intereses y motivaciones que son requisitos ineludibles para cualquier aprendizaje” (Tenti, 2007, p. 140), pues como lo dice el Profesor Iturbe: “es muy difícil tener un grupo uniforme pero si así fuera tendríamos mejores resultados porque los niños acatarían las instrucciones por ejemplo: “Marian en su casa le han brindado valores entonces es muy buena alumna responsable” (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 8)

Como respuesta a estos sentidos se crea un conflicto cultural el cual refiere a la diversidad de alumnos que existen en el aula a la aceptación de normas y valores entre iguales que determina el estatus sobre los estudiantes; entre los que acatan las reglas y aprenden a realizar sus trabajos ordenados, y se muestran con respeto hacia el educador, vs los que muestran conductas disociales lo que determina categorizarlos como lo argumenta Marcel (1982):

El educador genera apartarse voluntaria y definitivamente del y condenarle a resignarse a rebelarse, lo que implica un problema pues los alumnos más agredidos (...) por parte de sus compañeros son los niños que muestran una aceptación a las normas y rol académico mostrándose apegados y adaptados a las necesidades eruditas que se le requiere por parte del profesor (Marcel, 1982, p. 77).

El apego de los niños que tienen un aprovechamiento escolar y se adaptan al estilo del docente, genera conflictos-cognitivo de intereses al interior del clase debido a que los estudiantes con un mayor disposición escolar exigen actividad académicas y los que tienen un capital cultural menor demandan necesidades educativas diversas como la contención, causando una disparidad entre los pupilos que quieren aprender más y los que tienen otras inclinaciones o no se comprometen aprender; así como las constantes agresiones entre iguales, al reclamar no sentirse aceptados por el profesor.

Ante ello el educador enfrenta un cuestionamiento en su relación con los alumnos cuando algunos niños manifiestan: que es un “mal maestro;” tiene a sus preferidos (OBS. No11, 14/01/2016, p. 5), fundando un conflicto en su autoestima, que lo lleva a la reflexión de su persona y práctica educativa como lo sostiene Profe Iturbe: -“hago un juicio propio y si algunos niños dicen que soy un mal maestro lo tomo que es por puro rencor, y si son todos pues hago un juicio propio yo valorarme” (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 9), por lo que la profesión pedagógica exige un riesgo no sólo profesional, sino personal, cuando se cuestiona la imagen del profesor en la relación-alumno-saber resultando complejo las relaciones en el aula, así como el desarrollo de habilidades ante acciones de incertidumbre con ello “sentirse profesor es aprender a vivir con el dilema, en la contradicción y la paradoja y en el mejor de los casos con su resolución las satisfacciones artísticas del artista” (Nias, 1989 párr.1)⁷¹

Artista que se vuelve al dar solución a los conflictos en el aula el cual se funda a partir del cuestionamiento de un equilibrio de poder en el salón, de ahí que para resolver las situaciones dificultosas beligrantes en el salón cambia la distribución espacial de forma que la resolución del conflicto genera en el enseñante una acción reflexiva cambiando su actitud de manera que el Profe Iturbe explica en la E No2:

(....) Ubico a los alumnos en círculo y plática con ellos sobre las situaciones complicadas a partir de una charla de oportunidad en el caso de algunos estudiantes que agreden a sus compañeros, que no acatan las reglas o cometen hurto (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 10)

El conflicto se resuelve de forma colaborativa, que consiste en que ambas partes dialogan y trabajan en la solución, ya que las “desavenencias ponen en tela de juicio el estatus quo (situación actual) y atenúa la creación de nuevas ideas además favorece la reevaluación de las metas y actividades del grupo” (Robbins, 1987, p. 309) Estas acciones en la resolución de conflictos favorece a esta categoría como forma de transformar y modificar las conductas educativas al abordar e intervenir en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para la mejora de la habilidades sociales en el salón de clases.

⁷¹ Nías, J, (1989) Primary Teachers Tal King Routledg London Asociación Mundial de Educadores Infantiles – World Association of Early Childhood Educators <http://www.waece.org/inicio.html>

A partir de este análisis he sostenido a lo largo de la tesis el tipo de estilo institucional que mantiene el espacio observado y en los siguientes datos se puede demostrar el tipo de autoridad en la clase como es la condescendencia provocada por la complejidad de las interacciones ante los diversos factores contextuales e institucionales como lo describe el Profesor Iturbe que afirma:

En el grupo se establecen las reglas que regulan la convivencia (...) al inicio del ciclo escolar y fueron estipuladas por todos los chicos, pero no se llevan a cabo, por ejemplo, entre ellas no salir del salón, no gritar, no decir malas palabras, (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 10)

Las reglas en el aula se establecen a partir de una negociación de tal forma que los discípulos participan en el establecimiento de las mismas, que no se llevan a cabo pues los niños muestran conductas como salir del salón de manera desordenada, gritan, y se expresan usando códigos lingüísticos de su contexto. En tanto el Profesor Iturbe menciona: “la mayoría de los niños se habla con expresiones de doble sentido, groserías, que por momento no los acorralo porque es su espacio, de comunicarse” (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 9)

Esta forma de comunicarse suscita en el docente mantener un estilo directo (centrado en el profesor) en la definición de las tareas, los estudiantes identifican los códigos de regulación de su conducta a partir de estudiar al profesor en sus encuentros rutinarios, identificando sus reacciones de autoridad blanda la cual refiere a la disolución de los mandatos sociales formativos que instituyen la escuela para el establecimiento de convivencia como los códigos las normas y reglas internas, que de acuerdo al estilo institucional el maestro expresa que “no los va acorralar” mostrándose flexible ante sus actitudes y dinámicas comunicativas de resolución de pugnas de forma violenta; de manera que se cedé ante las conductas de los alumnos de forma que los educandos logran su objetivos disruptivos al identificar las recompensas que pueden darles poder ante una autoridad ablandada. Estos datos se refuerzan con sentido que el teórico Delamont (1984) explica ante las interacciones que surgen en el aula cuando explica que:

La primera estrategia de los alumnos es descubrir lo que quiere el profesor y dárselo, asumiendo que pueden tener una recompensa en términos de notas trabajos eventuales o paz y tranquilidad. Cuando dar al profesor lo que quiere no produce un beneficio visible se recurre a

conducta disruptiva que probablemente será la principal estrategia (Delamont, 1984, p. 154)

Esta relación se refleja en el discurso del educador cuando se le cuestionó sobre qué tipo de restricciones llevaba a cabo en su práctica educativa para la regulación del contrato social en la clase mostrándose una actitud condescendiente al expresar:

(Gestualmente hújole mm casi no ja ja). Bueno en el salón hay una libreta ¡am! ¡am! ¡am! bueno la voy a emplear, ya la traje, me es difícil, pero manejo una libreta de reportes, llamo a las mamás de los niños más problemáticos a que asistan a clases y trabajen con sus hijos (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 10).

Al utilizar la libreta de reportes en ocasiones va dejando ver que las o límites no son claros y que sólo se flexibilizan produciendo una autoridad tolerante con acotaciones y códigos por momentos espaciados, no de forma rutinaria, pues el pedagogo menciona usa su libreta, se le dificulta hacerlo sistemático así se cae en la ilegalidad que va fundando una tarea educativa con base a una crisis de autoridad que genera la desconfianza que limita el acto fundante de educar con coherencia como lo explica Bernstein (1999):

Los conceptos crean vínculos entre microestructuras y prácticas comunicativas micro interactivas. Desde este punto de vista, la postura y la oposición ideológica se llevan a la práctica, transmiten, y legitiman mediante las reglas de clasificación y enmarcamiento (Bernstein, 1999, p.106)

Las condiciones se muestran vulnerable por lo tanto los conflictos se solucionan con base a disciplina controladora y un castigo administrativo “como reportes o llamadas de atención, que no salgan al receso” (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 7). Las aplicaciones de diversos castigos en la clase toman el sentido de resolver los conflictos en un ambiente sin restitución o reflexión del daño, no específicos que se remedian con la sanción burocrática asumiendo por parte del profesor un rol disciplinador tradicional que se establece al concebir una mediación y gestión de las relaciones del salón pues como enfatiza de Hargreaves (1986):

El sub-rol de mantenedor de disciplina es tarea central en las aulas, el comportamiento de los alumnos que amenaza ese rol se define como malo y debe disuadirse o castigarse. Por eso se encuentra entre los

pecados capitales de los escolares la descortesía, la insolencia, la impertinencia, y la rebeldía (Hargreaves, 1986, p. 137).

Es a través de la culpa que el alumno aprende analizar sus acciones consintiendo necesario para favorecer un ambiente pacífico en el aula, a partir de la restitución de la falta y el desarrollo de la voluntad como una acción de cambio y trascendencia en la mejora de la convivencia áulica, siendo la disciplina un hábito, que conlleva a un análisis de sublimar los deseos para el bienestar personal y con quien se convive de forma democrática al asumir derechos y deberes en la convivencia con él y los otros como lo refiere Delval cita a Durkheim, (2006):

Una clase disciplinada es una clase en la que se castiga poco pues la abundancia de castigos y la indisciplina caminan generalmente juntas. El individuo debe actuar moralmente porque lo sienta o comprenda los beneficios de actuar. Pero frecuentemente resulta difícil ver cada acción las repercusiones que tiene para el conjunto del grupo (Durkheim, 2006, p. 49).

Además, en el grupo el enseñante afronta una regulación normativa externa como son los derechos humanos, lo cual representa para el profesor temor de aplicar una acción restaurativa a los alumnos, de forma que estas acciones generan un derretimiento de la autoridad quedando al descubierto el temor y el consentimiento ante actitudes violentas a lo que él Profesor Iturbe Expresa:

Ya no sé le puede llamar la atención fuerte a los niños, por miedo a que se torne situaciones con derechos humanos, entonces si es un poco complicado y cuando sucede alguna queja sólo se atiende de manera administrativa poco apoyo pedagógico, psicológico que los chicos requieren (E. No. 2, 21/11/15/5:20, p. 10)

De este modo el maestro se regula ante los castigos corporales, de ahí que los discípulos al conocer estas situaciones se sienten protegidos sin hacerse responsables de sus actos derritiendo la imagen de jerarquía y la relación de legalidad en las interacciones complaciendo la finalidad formativa que la disciplina proporciona para la autorregulación en la clase y en el grupo como lo analiza Funes (2000):

La palabra disciplinada goza de mala prensa, y llevada por la moda del lenguaje “políticamente correcto” (..) La mayoría de los esfuerzos en los centros están orientados a elaborar tipificaciones de faltas con sus consecuentes castigos que acaban en la burocratización de la disciplina

en los grupo. El educador queda recortado ante su autoridad pues en la actualidad ninguna institución brinda una ayuda apoyo directo a pesar de que el maestro a través de su acción trata de vincularse a las instituciones en busca de apoyos para la tarea compleja de educar (Funes, 2000, p.2, 94)

Sin embargo, la disciplina en la resolución de conflictos marca los arreglos que ayudaran al grupo o a la persona a plantearse los objetivos para el logro de satisfacer las necesidades individuales o colectivas, siendo inherentes a todo proyecto educativo en el diálogo comunicativo de aquellos y aquellas a quienes afectan a partir del respeto mutuo tanto en el centro educativo como en las familias.

3.1.1 La atención socioafectiva en la disolución de las conflagraciones entre pares: Copia, copia ¡El fantasma de Canterville!

Las relaciones sociales, que establece el docente se constituyen a partir de los encuentros rutinarios con sus estudiantes, los cuales los ejerce en un estilo directo el cual toma decisiones centradas únicamente tomando en cuenta las necesidades del profesor dando pauta a que los alumnos muestren resistencias ante estas prácticas. Por lo que los datos que en los siguientes párrafos se proporcionan dan soporte a dicho argumento.

Al iniciar la clase el educador, entabla un diálogo y negociaciones con los estudiantes marcando un efecto de honda⁷². Al ingresar al salón saluda a sus estudiantes, los niños responden levantándose de sus lugares consecutivamente el educador específica de forma instruccional la actividad a cumplir que consiste en efectuar una evaluación cuantitativa a través de un instrumentó como un cuestionario de opciones múltiples determinado como examen bimestral que corresponde al Bloque II. Estas prácticas refieren a una acción evaluativa en la que inviste la jerarquía del profesor en la que el pedagógo aprueba o desaprueba al emprender gestiones estimativas que implican miedo o motivaciones reprobatorias para controlar el clima de la clase, en tanto que los niños expresan una emoción de incertidumbre, miedo ante la aplicación de la prueba, el

⁷² “El efecto honda se refiere al “comportamiento del profesor se asemeja al de una piedra arrojada en un estanque y que envía hondas a puntos que no formaban parte de la meta original. (...) Cuando los alumnos escuchan la pregunta y reacciona a ellas tomando en cuenta diversas interpretaciones” (Hargreves, 1986, p. 129).

maestro de este modo pide a los niños que obtengan sus materiales e instaura la asignatura que resolverán en la examen de forma que no hay un clima de confianza como se muestra en la (OBS. No.13, 19/01/15, p. 11).

(El maestro saludo a los niños.)

Profe Iturbe: Buenas tardes a todos.

Niños: Buenas Tardes.

(se sentó abrió su computadora, y sacó los exámenes de su *loker*),

Profe Iturbe: Saquen sus materiales van a contestar el examen del Bloque II. Sólo resolverán la asignatura de matemáticas.

(Fue por número de lista dando el examen)

(OBS. No.13, 19/01/15, p. 11).

Al escuchar la palabra examen los alumnos muestran emociones en su rostro, se ríen, se llevan sus manos a la cara, se miran entre ellos y acomodan sus butacas separándolas un espacio de 20 centímetros de sus compañeros (OBS. No.13, 19/01/15, p. 11). Se advierten en los niños estados de ánimo de tensión que funda un clima áulico de desconfianza especificando una cultura en las relaciones sociales en la aplicación del instrumento evaluativo; estas actitudes y este rol educativo es parte de esa conflictividad como lo explica Hargreaves cita Flanders (1986) se refiere:

A las actitudes generalizadas hacia el profesor y las lecciones, que los alumnos comparten a pesar de las diferencias individuales. La evolución de tales actitudes es producto de la interacción de clase. Como fruto de la participación en las actividades del aula, pronto dejan advertir los alumnos previsiones compartidas al respecto a cómo debe actuar el profesor, la clase de persona que es y si le agrada la lección (Hargreaves cita Flanders, 1986, p. 131)

Por dicho se señala que los estudiantes refieren la evaluación con desagrado expresando Carlos dijo: ¡No. Examen no! (OBS. No.13, 19/01/15, p. 8) Así mismo cuantificable para el profesor al dar un resultado con el que se le va a calificar. Los estudiantes estiman la cantidad que van a contestar:

Valeria pregunta: ¿Hasta dónde vamos a contestar? (alumno cuenta las hojas del examen). A los alumnos le preocupa el tiempo y cuestionan al docente para negociar mencionándole hasta ¿Dónde van a contestar?
Profe Iturbe: -Matemáticas ya, se los dije (en un tono alto) (OBS. No.13, 19/01/15, p. 8)

Estos marcos conductuales y emocionales se difunden ante un ambiente de clase autoritario y con prácticas homogéneas evaluativas que se rompen a partir de la resistencia y al descubrir el tipo de relación establecida en la tolerancia en tanto que los chicos van marcando y negociando de forma condescendiente la aplicación de dicha actividad.

A pesar de que el profesor hace valer su autoridad y de manera verbal eleva el tono de su voz, para los alumnos representa poder “los chicos pueden aprender el significado de ciertos indicios locales, como posturas y la entonación del profesor, más que la estructura del acontecimiento del habla en su totalidad” (Cazden, 1991, p. 639) para aclarar que ya lo mencionó, otro alumno con el afán de llegar a un consenso menciona Ángel:

Y nos va esperar hasta que terminemos el examen (OBS. No.13, 19/01/15, p. 5), el maestro después de los cuestionamientos les señala que, si lo hará, pero les pide que se apuren. Profe Iturbe: Si, pero apúrenle (OBS. No.13, 19/01/15, p. 5).

Por lo consiguiente llegan a un acuerdo y los alumnos aceptan las instrucciones del profesor, en el que el rol se ablanda y mueren las normas aumentando la conflictividad en el aula ante dinámicas comunicativas en su solución complaciente.

Como consecuencia la práctica educativa del Profesor Iturbe tiene una relación de guía y atencional acomodadiza al efectuar trabajos administrativos en el aula que reflejan cansancio y estrés laboral al llevar a cabo actividades estadísticas en la clase como se observó (OBS. No.13, 19/01/15, p.6).

El Profesor Iturbe: - adecúa su computadora, saca su celular y empieza a escribir en el movil conectando la clave del internet a la computadora. (bosteza y bosteza en expresión de cansancio). Llena los datos en la plataforma en internet datos de CURP de sus estudiantes a los cuales les va preguntando sus edades, en lo que aplica el examen. Además, muestra ante sus alumnos una exploración de espacios para seguir realizando su actividad sin que sus estudiantes estén previendo clases con sus compañeros docentes que son extraescolares. De forma que pregunta a sus chicos: ¿Ya ensayaron para el desfile? Niños: sí. Profe Iturbe: ¿Pero no van a tener Educación Física? Niños: No. (OBS. No.13, 19/01/15, p. 6).

El maestro expresa un sentido de agotamiento en su rostro, ante la expresión no verbal de los bostezos, pone en juego su coherencia al realizar su tarea educativa en el salón al rellenar datos de sus alumnos en una plataforma en el horario escolar, generando un ambiente áulico relajado, ante un incremento de actividades administrativas que para Apple (1989) la intensificación representa una de las maneras tangibles en que los privilegios laborales de los trabajadores de la educación van minando la ausencia para mantener un contacto con el propio campo profesional. Lo que favorece el cansancio del profesor y el aprendizaje requiere de un estado atencional y cuando se está estresado se disminuye el rendimiento de lo que suscita en la clase.

Los alumnos en la clase reconocen que el educador no está presente afectivamente por lo que Ángel que se encuentra enfrente, ve el examen con respuestas presta atención fijamente a las rueditas. (El maestro, no se da cuenta y sigue en su computadora escribiendo). Ángel junto con su compañero Ulises se ríen y el Niño Gemelo Rubén: (le dice en voz baja al profesor lo que sus compañeros hacen). El Profesor Iturbe dice: - hay ni así contestaran bien retira la hoja de respuestas y la coloca debajo de una libreta que sostiene a su ordenador. Los niños contestan su examen forman equipos se ayudan. Él maestro sigue escribiendo en su procesador (OBS. No.13, 19/01/15, p. 9).

Estas acciones impactan en el clima de aprendizaje y la relación de autoridad al dejar ver al alumno una incoherencia cuando se le exige cumplir con sus tareas escolares, al entender que la atribución del docente es una construcción y a partir de su coherencia es que puede sostener sus actos. De ahí que los alumnos descubren que pueden realizar su prueba en equipos de forma colaborativa; él profesor no se los prohibirá porque él corresponde a realizar una actividad administrativa, no obstante, se ablandan los límites en clase, finalmente las normas se rompen esto significa para los niños una complicidad en la ilegalidad como lo explica Brawer & Lerner (2014) cuando afirma que las normas:

Implican una renuncia a la premisa hago todo lo que quiero: pero para que esa premisa sea legítima como válida, es necesario que todos renunciemos a ella. Si algunos están exentos no se entiende por qué no está sosteniendo los marcos legales de un vínculo social. (Brawer & Lerner, 2014, p.57)

El vínculo social se rompe y se toman medidas imperativas en la clase cuando los alumnos a raíz de la actividad marcan un clima relajado, en el que juegan se avientan cosas entre ellos, las niñas Michelle y Tiffany, dicen:

- Maestro nos están llamando a ensayar. Profe Iturbe: Haber Michelle, pídeme permiso, de la siguiente manera: Maestro voy a ir a ensayar ¿Me da permiso? Las niñas repiten las frases, y salen. (el profesor sigue escribiendo en su computadora) Son las tres horas, los estudiantes van terminando de contestar su examen (OBS. No.13, 19/01/15, 3.00 p. 7).

Demostrando de esta manera la conflictividad aumenta ante una regulación dentro del aula permisiva, lo que cuestiona su práctica educativa al presentarse conductas de indisciplina en el aula. Ante ello el educador muestra enojo ante sus estudiantes para hacer valer su autoridad al enmascarar su jerarquía en la repetición de rutinas de respeto para implicar el miedo a sus discípulos pidiéndoles se acomoden en sus lugares de forma autoritaria se mira que cuando una clase carece de una estabilidad asimétrica el enseñante repite estereotipos de omnipotencia; la potestad no es construida de forma artesanal si no por la investidura institucional que implica un ambiente contextual de hacer valer superioridad, que reproduce prácticas educativas con base en soluciones instituidas en un modelo sancionador como argumenta Cazden, (1991):

Los factores contextuales en el aula marcaran las restricciones en lo no oficial cuando el maestro pierde el olvido de las expectativas cuando por momento el estímulo de lo que alguien dice, o por la simple proximidad de otro niño, se desacatan las reglas establecidas por el maestro ante comunicaciones secretas o violación consciente de las reglas, como en el caso (..) de la exploración de límites (Cazden, 1991, p.167)

El docente resuelve las necesidades conductuales de los alumnos conteniéndolos a través de la (...) reproducción en sus libretas de la lectura del Fantasma de Canterville (OBS. No.13, 19/01/15, p. 9) Los niños realizan la copia del texto: que es una estrategia didáctica y sirve para aumentar la memoria visual, en el espacio en el cuaderno, y el uso de la ortografía⁷³, al realizar esta actividad el maestro decide dicha situación buscando la autorregulación de los alumnos, los cuales saltan los renglones, descubriendo que el

⁷³ (Chile, s.f.)

profesor no notara que lo que escribieron está correcto, se ayudan entre compañeros, dejando ver una conducta de oposición hacia el aprendizaje.

Como se puede verificar estas conductas de oposición al aprendizaje se reafirman ante la presencia emotiva del pedagogo que se demuestra cuando los estudiantes se acercan al escritorio, pasan sus libretas al maestro, se ayudan y se dan estrategias para librar la copia del texto; los educandos descubren que el profesor no les puso atención y que ilegalmente pueden entregar sus trabajos, pues es a través de estar emocionalmente en el aula que podemos captar las necesidades de los alumnos, dar alternativas colaborativas para favorecer ambientes de aprendizaje positivos y pacíficos de otra forma nos arriesgamos a no controlar la situaciones que se exteriorizan en el salón como se muestra en la Observación (OBS. No.13, 19/01/15, p. 9)

(Los niños empiezan a copiar, algunos se saltan los renglones, se acercan a sus compañeros).

Niño Gemelo Rubén: (les comentan a sus compañeros la estrategia para engañar al profesor y brincarse los renglones).

Se acercan al escritorio pasan sus libretas el docente las revisa.

Niño Alexis: ¡No mames ni se dio cuenta!

Profe Iturbe: - Pueden salir al recreo, los que ya terminaron, los que no, se quedan

(OBS. No.13, 19/01/15, p. 8).

Los efectos de no estar emocionalmente en el aula propicia que los alumnos a salir muestren conductas agresivas con sus compañeros, se desplazan por el salón, juegan, azotan la puerta, salen corriendo, Rubén, golpea de forma fuerte a Juan Carlos, lo persigue y le quita su lápiz. Él educando al ver que el enseñante escribe en su computadora y no advierte nada, vuelve entrar; su compañero Rubén le tira sus útiles escolares a Juan Carlos. Por su parte Juan Carlos: responde y va a su lugar de Rubén lo agarra y lo empieza a golpear. El profesor escucha se levanta y castiga a Juan Carlos cuando lo encuentra agarrando a golpes a su compañero Rubén, sin preguntar lo que sucedió, se lo lleva a la dirección, amenazándolo con dejarlo sin recreo de forma que el conflicto se resuelve con la burocratización y actitud sancionadora sin seguir las etapas y procesos que dicha solución requiere como se evidencia en la (OBS. No.13, 19/01/15, p. 8).

(Muy contentos se desplazan por el salón, juegan azotan la puerta salen corriendo, regresan y se meten.)
El niño Gemelo Rubén le da un golpe, fuerte a su compañero Juan Carlos. (Juan Carlos busca la forma de desquitarse).
(El maestro sigue escribiendo en su computadora y su celular).
Niño Gemelo Rubén: (sale corriendo).
(Juan Carlos al no lograr pegar a su compañero vigila la puerta espera a que su compañero llegué para desquitarse)
(Llega el Gemelo, le toma el lápiz a su compañero Juan Carlos, se lo quita.
Juan Carlos: se enoja menciona “No mames” Vas a ver.
El niño Gemelo Rubén (agarra su mochila se la vacía en el suelo, cayendo sus útiles escolares, que salen volando).
(Al escuchar el maestro castiga a Juan Carlos,)
Profe Iturbe le dice: - te quedas sin recreo una semana y vamos a la dirección.
Su compañero Gemelo Rubén sólo se ríe.
(OBS. No.13, 19/01/15 p.8).

Por lo que se le da solución al conflicto en medidas históricas jurídicas sin salvaguardar los derechos humanos como la justicia que desde la cultura de la paz se refiere a identificar las necesidades humanas aplicando un justicia retributiva⁷⁴ para llegar a una verdadera cultura de la legalidad⁷⁵, por consiguiente se opta para la resolución del conflicto un modelo sancionador “el cual consiste en separar a la víctima y sólo se tiene en cuenta como promotora de la denuncia al agresor y como informante para considerar la medida que se aplicara es el sufrimiento” (Fernández, 2011, p. 176)

Así que se castiga de forma burocrática en un clima de hostilidad sin confianza para la expresión de las emociones de los educandos ante el derretimiento de la moral y de valores de los mismos portadores de su contexto en la forma de afrontar el conflicto a través de la violencia física en sus procesos colectivos e interacciones con los adultos que condicionan sus arrojios y fijan sus preferencias al relacionarse a través de la

⁷⁴ La justicia restaurativa implica que “el victimario, participa de forma voluntaria sin imposiciones ni restricciones indebidas procurando que el comportamiento sea proactivo y sin venganza y quienes cumplen el papel de mediadores sean vigilantes para que la víctima no salga afectada” (Van Ness, 2006, p.1)

⁷⁵ Legalidad: es un valor fundamental de la democracia porque garantiza a los ciudadanos el servicio de su derecho y el cumplimiento de sus obligaciones. También que los ordenamientos jurídicos puedan modificarse a través de procedimientos legales previamente establecidos para adecuarlo a las transformaciones de la sociedad.

violencia para hacer cumplir la ley o norma en un lazo social que se derrite pues “la cuestión fundamental en la educación moral es que el individuo comprenda la necesidad de las reglas de sus prescripciones y su idoneidad, para de este modo alcanzar la autonomía en la conducta” (Delval, 2013, p. 7).

Por lo tanto, es necesario revisar las pautas de actuación del rol educativo en la administración de los acuerdos y reglas en la clase, más aún con ello favorecer prácticas pedagógicas democráticas de convivencia que permitan interacciones equitativas y justas de acuerdo a las necesidades y capacidades de la diversidad escolar que se hace evidente cuando se entrevista al alumno Rubén quien explica su interés y conducta ante la escuela y de qué forma hace uso de su poder al interactuar con sus compañeros por lo cual comentó:

(...) les quito las cosas a mis compañeros porque luego yo no traigo, y me gusta quitárselo, me siento bien. En la escuela de la que me expulsaron también a mí me pegaban por ello me volví así le decía al maestro, pero no me hacía caso. Niño: si Investigador: ¿Por qué? Niño: Porque en ocasiones no traigo y me gusta quitárselas, me siento bien, me ganó poder con los demás (E. No., 4, 21/11/15/5:30, p. 2) Y pues sólo me da risa, aunque yo se eso no está bien se los hago de relajo porque a mí también me lo hacían, y yo aprendí a defenderme para que se defiendan (E. No., 4, 21/11/15/5:30, p. 2-3)

El alumno muestra una conducta de agresividad hacia sus compañeros al quitarles las cosas ante sus necesidades económicas, pero también un sentido de frustración y una satisfacción al ejercicio de poder al lastimar; pensando que con ello los apoya para que aprendan a defenderse, cuestión que evidencia una resistencia inconsciente ante el dolor que le atenúa sus situación personal en una acción que no puede controlar, ante la violencia de la que fue objeto pues “las conductas desafiantes también pueden estar asociadas a sentimientos de dependencia, y el enojo asociado a la tristeza y depresión (...) la agresión a la dificultad emocional normal” (Wialliams de Fox, 2014, p.175).

En esta razón estas conductas y la búsqueda del estudiante por ser reconocido por los demás advierte una necesidad de ser atendido ante sus necesidades humanas de autorregulación personal, en los vínculos ligantes y cuando la institución (estado, familia, escuela) no brinda esas acciones educativas y formativas de guía y acompañamiento se contribuyen a la ilegalidad pues para que exista una trascendencia,

debe haber un impulso a ceder a someterse para internalizar y objetivar dicha acción que contenga a través de la obtención de la conciencia del acto conductual y cognitivo.

3.2.-Las Prácticas Docentes Homogéneas, Sancionadoras y Administrativas,: ¡Si no pagan no hay examen!

En el grupo se dan diferentes conflictos donde se da solución en modelos sancionadores a través de la evaluación en un ejercicio de control, de acuerdo a las necesidades económicas que tiene el centro educativo a partir del problema escolar de las cooperaciones escolares; que influyen en las actividades educativas en el salón, de las cuales el profesor Iturbe: intenta darle solución de una forma tecnocrática que consiste que “este afrontamiento está ligado con actitudes indiferencia y conformismo,” (Jares, 2001, p. 128). Así mismo el docente cumple acuerdos sociales establecidos por la autoridad educativa él director escolar y comité de padres de familia al privar a los estudiantes de la valoración bimestral. El maestro por su parte solicita la lista de asistencia para verificar que los educandos han pagado su cuota del examen; al registrar se da cuenta que de los quince sólo han pagado cinco aún con ello toma la decisión de no aplicar examen al grupo por su parte Berger (1986) llama un efecto perverso de la evaluación ya que “el control no puede jamás integrar realmente lo inatendido, porque implica un razonamiento y una práctica basada en la homogeneidad” (Ardonio, & Berger, 1986, p. 131) como se muestra en la (OBS. NO. 4, 5/11/15/4:00, p. 8)

Profe Iturbe: ¿Entregaron su citatorio?

(Le pide a Juan que lea el citatorio)

Juan (deletreando) dice: -

Señor, Padre de Familia: -Se le solícita pagué sus cooperaciones o no se le aplicará examen a su hijo.

(El educador va por número de lista preguntando quien entrego su citatorio de 15 chicos sólo 5 lo hicieron).

(OBS. NO. 4, 5/11/15/4:00, p. 8).

El profesor al ver en su lista y al darse cuenta, que deben diez escolares expresa: que no aplicará los exámenes; los niños muestran una actitud de oposición expresándose de manera gestual (sacando la lengua), pues “la interacción cara a cara entre docente alumno y entre alumnos está regida por reglas específicas (...) estos

indicios son verbales y no verbales de acuerdo a las estructuras de participación” (Cazden, 1991, p. 632). Mostrando estas conductas disruptivas ante las prácticas educativas con base a modelos sancionadores homogéneos a las necesidades económicas que se presentan en este contexto escolar que contribuyen con la herida social de la marginación.

Generando una respuesta de solución de resistencia que origina en el profesor y alumnos la autoreflexión ante la obstinación de los estudiantes al pago de exámenes de tal manera que al cuestionar dicha acción los educandos miden al profesor y sus decisiones, observan su cuaderno ven algunos apuntes leen y encuentra una grosería en su libreta del profesor, situando a prueba la coherencia de jerarquía del profesor, pues en la escuela influirán distintos intereses sobre las medidas del plantel esta no puede ser totalmente democráticas por su sentido intergeneracional, más la reflexión de las acciones proactivas en el debate de intereses siempre equivaldrán a una apertura. El maestro por su parte les da respuesta expresándose con formalidad “abandonar la formalidad es arriesgarse a perder lo que los docentes llaman el respeto de los alumnos” (Hargreaves, 1986, p. 138) como se muestra en la (OBS. No.4, 5/11/15/5:30, p. 6)

El profe Iturbe exclama: ¡Que vamos hacer!
¡no aplicare exámenes! hasta que paguen todos.
(Los chicos al sentir por parte del maestro una aseveración poder y al no aplicar el examen se expresan de forma gestual, (torciendo la boca, sacando su lengua)
(Los niños le hacen ver que en su libreta está escrita una grosería).
Juan dice: El profesor tiene un recado en su libreta, (Juan que está enfrente lee detenidamente)
Juan dice: ¡ahí dice una grosería en su libreta profesor!
Profe Iturbe: No, ¿Qué no sabes leer? ¿Cómo eso si lo lees?
Rubén: ¿Cuál si dice evaluación?
Niños: ¿Es la clave para el examen?
Profe Iturbe: ¿Por qué dices que es una grosería?
Juan: (ahí dice pendejo)
Profe Iturbe. ¿Entonces no leíste nada?
Si no supieras que leíste
(OBS. No.4, 5/11/15/5:30, p. 6).

Los niños realizan preguntas indagadoras para identificar si el profesor muestra sensibilidad ante su coherencia, al determinar si es una grosería la que está escrita en el cuaderno. El profesor hace una crítica al alumno, tratando de regular su conducta en la que le hace notar que le cuesta leer, él estudiante se contiene. Otro alumno trata de apoyar al enseñante en su acción discursiva aclarando: no dice una grosería sino la palabra evaluación. En los encuentros rutinarios los estudiantes identifican las actitudes del profesor para orientar y establecer su estatus y comportamientos de acuerdo a los climas de aprendizaje. Como lo sustenta Delamont, (1984):

Los niños hacen primero observaciones para conseguir una serie de hipótesis sobre el tipo de profesor con el que se enfrentan y después comprueban sus hipótesis. Por su parte Ball mantiene que los alumnos emplean los resultados de sus sesiones de comprobación para orientar sus actitudes y comportamientos futuros (Delamont, 1984, p. 137)

Estos comportamientos y la observación e hipótesis de los estudiantes hacen que identifiquen una incoherencia sobre la toma decisiones del docente para resolver el conflicto. De esta manera los educandos, cuándo el profesor les hace saber que no aplicará el examen para nadie y les colocará cinco en su boleta, además de no dejarlos salir a recreo y expresar códigos restringidos que refieren a un sentido de una evaluación estimativa, como lo expone el Profe Iturbe: “Bueno entonces no, vamos aplicar examen para nadie y les pondré 5 en la boleta, los vamos a dejar sin recreo hasta que paguen” (OBS. No.4, 5/11/15/5:30, p. 8).

Los estudiantes hacen un análisis de contradicción al sentirse sometidos ante la toma decisiones del profesor que obliga a los estudiantes a reflexionar al revisar sus hipótesis, quedando al descubierto la disposición homogénea y que no corresponde a los intereses del grupo, de ahí que los educandos muestran una resistencia y el argumento para rediscutir dicha toma resoluciones por parte de los niños que en su caso si aportaron sus cuotas como Daniel y Juan: “¿Y hasta qué paguemos nos va aplicar el examen? Profe Iturbe: Sí. Daniel: ah entonces deme mis \$10.00 pesos, yo ya pagué que culpa tengo” (Frunze el Ceño)” (OBS. No.4, 5/11/15/5:30, p. 9).

Al identificar que ellos ya han pagado y que no hay una coherencia en los discursos que plantea el profesor cuestiona su acción normativa al generar un cambio y

un equilibrio de poder y control en el aula, en la que el maestro (..) rectifica y aplica la prueba (OBS. No.4, 5/11/15/5:30, pág. 9), como lo sostiene Giroux, (1992):

(...) La noción de resistencia tiene que ser mediada no sólo por el grado en que promueve el pensamiento crítico y la acción reflexiva sino de manera más importante por el grado en que contiene la posibilidad de estimular la lucha política colectiva alrededor de problemas de poder o determinación social (Giroux, 1992, p. 148).

La resolución de un conflicto es un proceso que colabora con la autorreflexión, que cuestiona las acciones en el rol educativo, pues es a través de este que se suscitan cambios conductuales hacia una cultura de paz que permita el desarrollo de aulas pacíficas que cooperan con acciones inclusivas y equitativas partiendo de una relación de equilibrada ante las necesidades culturales y organizativas del contexto escolar.

3.2.1. El rol condescendiente en la resolución de conflictos. ¡De a huevos o nos deja jugar futbol o a la otra clase no trabajamos!

Estas conductas las reflexione en diversos espacios lo que en un primer momento consideré que el hecho que el docente trabajara con un estilo directo y resolviera los conflictos en un efecto bancario era parte de un clima áulico homogéneo que admitía las conductas disruptivas. Así mismo advertí detenidamente que sucedía con las conductas de los estudiantes de este mismo grupo 4to grado “A” en diversos espacios entre ellos las materias extracurriculares pues “cada aula no recibe enseñanza de un profesor único, sino de un conjunto de profesores especializados” (Hargreaves, 1986, p. 196) como la Materia de Inglés y el Profesor de Educación Física con quienes los alumnos trabajan actividades interactivas en un área abierta.

Abierto como la cancha de basquetbol, la cual se encuentra en la parte este de la escuela sobre la Av. Hidalgo, a las 3:30 de la tarde en el horario escolar se establece la salida del grupo para recibir la clase de Educación Física, él profesor acude al aula a reunir a los educandos para trasladarse a la cancha de basquetbol. El maestro les va gritando por número de lista y los forma como va indicando, en cuanto termina los estudiantes corren por más que el educador usa su silbato, no se detienen corren a la cancha sin prestar atención. (OBS. No.4, 5/11/15/3:30, p. 8).

El profesor de Educación física establece mantener el control del Grupo de 4to. grado "A" a través de la lista de asistencia, instituyendo una actividad disciplinaria que consiste en guardar un orden de una práctica formativa de una corriente militar que fija en los alumnos una regulación de su cuerpo para salir de un espacio pequeño como el aula. Acción a la que los chicos apuntan a transgredir las instrucciones que él enseñante da a conocer para el desarrollo de la actividad de ahí que el poder de las decisiones va reincidiendo en los niños en una contraposición que en palabras de Hargreaves (1986) explica que el dominio que ejercer los estudiantes:

Aflora cuando los alumnos se hallan en posesión de la fuerza dominante cosa que los profesores temen mucho más que en el compromiso, porque saben que si contraposición llega a formar parte principal definición total de la situación (Hargreaves, 1986, 161)

Esta situación crea un clima de concesión, donde el profesor desarrolla la clase educación física un estilo directo, el cual consiste en dar instrucciones colocando a los estudiantes en filas, dividiéndoles en equipos, usando la motivación ejecutando las actividades y explicando las reglas del juego para que los alumnos realicen la tarea, que en este caso es el *Cachibasquetball*, consiste en dar ocho pases y encestar la pelota en los aros haciéndole saber la reglas y marcando los límites de la práctica. El maestro al reconocer que a los niños les cuesta autorregularse les especifica que van a jugar que no se pueden jalonear la pelota como se mira en la (OBS. No.4, 5/11/15/4:30, p. 4).

El profesor de Educación Física Inicio la clase situando a los niños en filas, los dividió en dos equipos. El docente los motiva a efectuar la actividad explicando las reglas del juego de Cachibasquetball, que consistía en dar ocho pases a su equipo, y después correr a encestar la pelota en dos aros que el profesor ha colocado en cada extremo del terreno de juego. (El maestro remarca que no pueden quitarse la pelota jaloneándose) (OBS. No.4, 5/11/15/4:30, p. 4).

Al iniciar el juego los alumnos muestran códigos lingüísticos para comunicarse entre ellos; a pesar de que la recreación los obliga a dar ocho pases, se muestran enojados de no poder manejar el balón de forma libre, sus diálogos en interacciones refieren a códigos con palabras expresivas, no verbales, como el de mostrar señales con los dedos, cada que anotan un cachibasquetball, imitan a jugadores y personajes de la televisión expresando sus frases y formas de festejar y gritos como ¡nos vamos al

mundial!, además siendo un referente de su conducta lo que ven en la pantalla chica y en los juegos como las maquinitas que se encuentran cercanas al entorno escolar producto de la reproducción social de su contexto que fue abordado en el Capítulo I.

Estas conductas forjan formas de relacionarse, que a través del lenguaje no verbal originan conflictos y desavenencias entre los alumnos que no se reflexionan sobre lo que ven e imitan, acciones que fundan violencia entre sus compañeros y que engendran malestar ante la reproducción social mediática; ante la diversidad de pensamientos en el espacio áulico de forma que los medios de comunicación influyen en conductas y estereotipos en que interactúan los niños al seguir o copiar formas de convivencia de manera que los individuos resultan reducidos “a una personalidad de mercado (..) en consecuencia, existe un sentido invisible de la realidad y de la responsabilidad (Tabla cita a Fromm, 1987, p. 63) como se ejemplifica en la (OBS. NO. 4, 5/11/15/4:00, p. 3)

Los estudiantes empiezan a jugar el mismo juego los obliga a dar ocho Pases, algunos muestran enojo y se salen del juego.

Juan: -albondigueta ven para acá,

Arturo contesta: (Mostrando señales con los dedos en las manos) (Ángel por su parte pide el balón no se lo dan, aunque corrió de extremo a extremo).

Le gritan a German: Échamela, órale que vamos a perder -No Mames- ya órale. Pero José prefiere dársela a Daniel y anota cachibol todos los niños empiezan a gritar ¡Nos vamos al mundial! ¡Nos vamos al mundial!

(OBS. NO. 4, 5/11/15/4:00, p. 3)

Una vez terminado la recreación los alumnos se reúnen en grupo platican entre ellos se empiezan a empujar se acercan al maestro de Educación Física y le menciona ¡Ya maestro danos el balón! O ¡ya no vamos hacer nada! los niños y niñas inician a salir y exigir al educador que les dé el balón. El profesor trata de imponer su autoridad, pero los niños se niegan a trabajar. Como se describe (OBS. NO. 4, 5/11/15/4:00, p. 10)

(Algunos niños se empiezan a empujar, se acercan al Profesor de Educación física para que arbitre el Cachibasquetball).

Niños: Ya maestro danos el balón para jugar Fútbol.

Profesor de Educación Física: Si, pero vamos acabar la actividad. (El docente realiza la relajación y les da el balón a los chicos para que jueguen futbol)

(OBS. NO. 4, 5/11/15/4:00, p. 10).

Por su parte el profesor Hernán menciona que los deja jugar un ratito porque si no, a la otra clase los niños no hacen nada, aludiendo para el profesor que una cosa es lo que refiere la teoría y otra lo que sucede en la práctica, esta disyuntiva de ver una realidad en el aula no es investigada de origen y aplicamos como enseñantes nuestro juicio de acuerdo a la formación que no lleva a tomar decisiones de acuerdo a mitos que tensionan la escuela entre la libertad y obligatoriedad del alumno como lo argumenta Taba (1987):

Actualmente solo tenemos una buena educación, pero no grande, porque no hemos investigado a fondo las realidades de nuestra época y porque hemos fracasado constantemente en el estudio de la naturaleza de la educación como una empresa social y moral (Taba, 1987, p. 64)

Lo que ocasiona que se resuelva dicho conflicto dando pauta a una negociación con los educandos para permitirles la actividad de jugar futbol libre complaciendo a los alumnos a la falta de una planeación con una intensión educativa al ya no tener actividades para trabajar con los estudiantes. Como se identificó en la (OBS. NO. 4, 5/11/15/4:00, p. 10)

El profesor Hernán menciona: los dejó jugar un ratito porque si no. ¡Ya la otra clase no hacen nada! Cuando uno ya está en la práctica, cambian mucho las cosas lo que te decían en la normal como teoría no funciona luego en la experiencia, por ejemplo: Yo a estos niños, después de las actividades, lo dejo divertirse un ratito, ¡porque si no la otra clase ya no hacen nada! Y es que la verdad ya no tengo actividades. (OBS. NO. 4, 5/11/15/4:00, p. 10).

Las actividades demuestran que la cultura institucional del centro educativo impacta en las gestiones del aula, que también es parte de un clima de benevolencia en donde, el educador transgrede sus labor formativa, y deja sus espacios a los alumnos para realizar un recreación libre, cuestión que se va naturalizando hasta prescribirse como una ley, que durante las observaciones hechas se fue repitiendo, y que se va produciendo imaginarios⁷⁶en cuanto a la conductas de los niños de ser ellos quien son ingobernables a la marginación social del turno vespertino estudiado.

⁷⁶ “Se encarnan en los grupos de poder que manipulan la necesidad de la creencia de la institución” (Enriquez, La institución en: La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Ediciones Novedades Educativas, , 2002, p. 54)

Y también se colabora con la ilegalidad viviendo en una indulgencia donde se alberga, la trasgresión se oculta se evade; en esta razón la escuela se tensiona entre la libertad y obligatoriedad, cuestión que en esta relación existen y son favorecidas, de forma que lo que nos ocupa es la intencionalidad del profesor en la que se puede notar que hay consenso, negociación, arreglos, no obstante la intensión educativa, que se interpreta como que cada quien haga lo que guste sin aclaración pedagógica. “Ahí donde no hay delimitación, ni contenido del rol, donde este sufre invasiones expropiaciones o se deja librado a la pura iniciativa personal sin tener un respaldo institucional que lo legitima no hay pertinencia” (Onetto 2015, p. 16). Pues las normas intervienen en un papel importante en la conducción del grupo por lo que ocupan un lugar visible en el aula y requieren ser reflexionadas durante la gestión y administración de tareas, motivación y pertinencia.

Pertinencia de consensos educativos establecidos en el clima institucional que también impacta en el aula pues los maestros abordan la problemática, aislada con códigos distintos en la resolución de conflictos como cuando la educadora de Inglés fomenta la resolución de conflictos con este mismo grupo de forma colaborativa, ella se acerca a los alumnos y observa como juegan los niños a los trompos, reconoce que en la esquina se encuentra Miguel quien en el aula es un niño muy tímido y no participa con nadie pues no habla español, habla náhuatl su relación con sus compañeros es de aislamiento, al ser tímido sus amigos no juegan con él. La profesora se integra al grupo de estudiantes con la finalidad de brindar estrategias para convivir buscando darle solución a dicha complejidad. Como se evidencia en la OBS. No.2.

(En la parte oeste se encuentran los sanitarios frente un pasillo donde los niños se recrean por lo regular juegan 6 estudiantes con su trompo, los avientan y los hacen bailar).
Entre sus charlas la maestra de inglés observa que en la esquina se encuentra Niño Miguel
(Callado mirando como juegan sus compañeros).
Manuel: ¿Qué pendejo? (vocabulario = códigos)
Niño Rubén: (avienta su trompo) ¡De a huevos!,
Niños: (todos se ríen fuerte generándoles satisfacción el hecho de sacudirs sus trompos y azotarlos al piso).
El alumno (Miguel intenta acercarse a jugar)
Pero el Niño (Rubén): Quitate, vete para allá. (Por lo que el alumno se regresa a su lugar y se sienta a volver a

ver como sus compañeros divierten).
(OBS. No.2, 28/10/15/3:00)

Sus compañeros se comunican a través de códigos culturales como palabras con alto contenido de expresiones “No mames” portadoras de su entorno, lo que causa satisfacción y alegría al ver que sus trompos logran las maniobras, siendo una de sus dificultades el lenguaje oral y verbal de Miguel para integrarse al juego, pues este mercado lingüístico es distinto al que posee además de observar el egocentrismo entre educandos. Estas interacciones entre iguales encuentran las pautas para construir consensos, acuerdos negociaciones, que establecen traspasando el juego con reglas para poder relacionarse con ayuda del docente al interior y exterior del aula pues estos marcos conductuales que muestra la enseñante genera la capacidad de confianza al acompañarlo en su proceso de socialización y de convivencia como lo refiere Cazden (1991):

Las Interacciones entre compañeros adquieren particular importancia en la escuela debido a la asimetría, de las relaciones docente-alumno. Los niños nunca le dan una instrucción al maestro y rara vez hacen preguntas que no sean referidas a procedimientos o autorizaciones. El único contexto intelectual, dando instrucciones tanto acatándolas y haciendo preguntas tanto contestándolas, es el de sus compañeros. Además de posibles beneficios cognitivos, puede haber también beneficios motivacionales en especial para alumnos pertenecientes a varios grupos culturales (Cazden,1999, p. 671).

De tal forma que estos factores culturales, así como códigos de reglas, acuerdos consensos apoyan al alumno a integrarse y convivir como cuando el Niño Saúl: Échalo, así como tú te acomodes Niño Ángel: Qué, ¡te lo cambio! Niño Saúl: Báilalo de cabeza Niño: Juan: Espérate, pido. Niño Raúl: -Me toca no he tirado nada. (Juegan: Piedra papel o tijera, llegan acuerdos de quien tira primero) (OBS No. 9, 24/11/154:30, p. 7). Dentro estos diálogos encontramos una forma para resolver sus dificultades la cual hacen a través de sus juegos, como el de piedra papel o tijera, que es un recreación que equilibra el poder para dar pauta a una negociación estableciendo una regla de diversión que los alumnos para convivir no violan y si lo hacen sancionan en grupo de forma que el conflicto se resuelve de modo colaborativo y equitativo.

Al observar la profesora de inglés las interacciones que los estudiantes establecen intervienen pidiendo un trompo prestado para ella y dárselo a Miguel que mira como juegan sus compañeros y a pesar de que trata de sentarse cerca para que lo inviten sus compañeros a recrearse, muestran conductas individualistas y no comparten sus trompos, para dárselo a su compañero. La maestra resuelve el conflicto colaborativamente enseñando a los alumnos y apropiándose de sus códigos integrándose; le da el trompo al estudiante, esto produce un lazo afectivo que el niño corresponde con una sonrisa en sus labios dando solución el conflicto atenuando la amistad y colaboración al compartir sus trompos con sus compañeros, como se evidencia en la (OBS No. 9, 24/11/154:30, p. 16)

(Luego se acerca la Maestra de inglés Mestli, y pide prestado un trompo, para dárselo a Miguel, que mira como juegan sus compañeros, pero no lo invitan a jugar.)

Maestra de inglés Mestli: ¿Quién me presta un trompo?

Niño Rubén dice: - yo se lo presto. (La maestra pone en sus manos de Miguel un trompo, el niño no se atreve a lanzarlo.

(Guarda silencio, mira el trompo)

La maestra lo ayuda y suelta una sonrisa.

Profa. Inglés Mestli: - ¿Porque si ven que un niño no trae un trompo, no se lo prestan? No sean groseros.

Niños: no habla

Profa. de Mestli: Rosas: -no les va decir, lo deben de invitar a Jugar. (El niño se para empieza a recrear, después se retira del lugar) Algunos chicos lo detienen y le muestran como jugar- (La docente los convence e intenta hacerlo para que se anime el alumno) y socialice con sus acompañantes, de esta manera los infantes empiezan a compartir

(OBS No. 9, 24/11/154:30, p. 9,10)

Este proceso de socialización provoca en los educandos una evolución de dependencia a independencia, cuando llegan a los centros escolares, pues ya su familia no puede satisfacer sus deseos de aceptación y en esas necesidades actúan negando su lengua, o como en este caso permanecen marginados o aprenden al interactuar con los otros a revertir su seguridad más asertiva. El trabajo con la identidad personal de los alumnos, y sus habilidades sociales se contemplan en el programa en la materia formación cívica “el cual considera un tiempo de 40 horas anuales”, (PLAN, 2011, p. 80) o que algunas veces ni se ve como lo refiere el Niño Miguel : “Educación artística si me

gusta, cívica no porque no las vemos” (E. No. 5, 19/10/15/3:00, p. 2) y que son procesos que conllevan tiempo para trabajo socio-afectivo dando más prioridad a la carga académica, cuando en nuestra actualidad tenemos una necesidad de demanda humana. En palabras de Onetto, (2015):

Si ese niño o joven de sectores sociales vulnerables es discriminado, es silenciado, vive solitariamente en la escuela, se le pronostica el fracaso, entonces estamos replicando la herida social. Si la escuela no reflexiona sobre sus prácticas profesionales habituales tiene serios riesgos de reiterar la herida de la marginación social (Onetto, 2015, p. 20).

Por lo consiguiente es factible que la escuela y el profesor reflexiones su práctica docente de forma que no se coopere con la herida social de la marginación y se le proporcione diversas acciones que aumente su capital cultural para el logro de su inclusión escolar en el espacio curricular, físico y social.

3.3. Las Prácticas Autoritarias a través de contenidos del libro de texto ¡Puros

Problemas de Matemáticas Todo el Día! ¡No Mames!

El tipo de relación pedagógica influye para el establecimiento de ambientes pacíficos en el aula, de los cuales dependerán las estrategias metodológicas que el docente lleve a cabo para favorecer ambientes democráticos, de legalidad, responsabilidad, participación y búsqueda de acuerdos; de tolerancia e inclusión y pluralidad; así como una ética sustentada en los principios de un estado laico, como marco de una educación humanista y científica que establece en el Artículo 3º y en el Plan, (2011) “el cual afirma favorecer desafíos intelectuales, afectivos y físicos a partir de conocer y valorar sus características y potencialidades como ser humano; saber trabajar de manera colaborativa; reconoce y respeta las capacidades de otros” (SEP, 2011, p. 44)

Más las características y necesidades de cada alumno, así como los factores, escolares y socio-culturales, impactaran en la intervención pedagógica en el aula, por lo que se determinó que las estrategias metodológicas, utilizadas en la sistematización, implementación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es el libro de texto, eje rector de la jornada escolar durante 13 observaciones (OBS. 4, 9,12,14,19,

2/1/24/14/31/19/15/16). Esta estrategia metodológica en la programación áulica impacta en las interacciones y la relación educativa humana: docente-alumno y saber el cual se ejerce a través de una violencia metodológica⁷⁷ y epistemológica⁷⁸ que se demuestra en los siguientes datos al abordar contenidos del currículo en libro de texto.

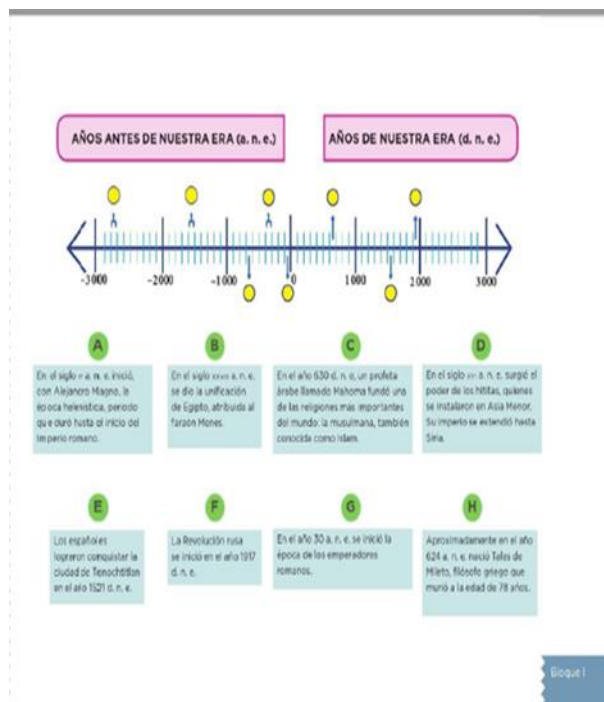
La clase inicia a las 2:30 de la tarde. El docente saluda a los alumnos y les menciona, Profe Iturbe: <-saquen su libro de matemáticas para calificar su tarea>. Profe Iturbe: <Voy a calificar la tarea de matemáticas> (Los niños tratan de acercarse al escritorio con sus libros) El Profe Iturbe les menciona:<allá desde sus lugares> Les voy a pedir las respuestas, desde sus lugares>, <ya Sebastián>. Profe Iturbe: <Bueno a ver me traen su tarea> (registra en su lista quien cumplió con las tareas y coloca notas con número), al notar que sólo cumplieron 5, el maestro expresa. Profe Iturbe: <Ya ni modo todo el día problemas de matemáticas>, <A ver si aguantan ¡No se callan!> < ¡Vamos a calificar la tarea desde sus lugares!> Niños: <¿Todas las 6 horas?> Profe Iturbe <Sí>. (OBS. No.2, 28/10/15/3:00, p. 6).

El educador ejerce el control en su aula a través de la lista de asistencia, revisa las tareas escolares coloca notas cuantitativas y verifica si los niños resolvieron los problemas de matemáticas trazados por el libro de texto, al notar que los educandos no traen trabajo resuelve dicha situación de forma sancionadora; ejerce su autoridad usando el aprendizaje como castigo mencionándoles que todo el día verán la materia de matemáticas, y marca una distanciamiento para evitar que los niños se distraigan y jueguen en el aula exponiendo a través de estas conductas poco interés y disposición para aprender; por parte de los niños pues “la uniformidad del contenido del texto escolar único corresponde con la práctica de una pedagogía no interesante para los alumnos y alumnas y no diferenciada que impide atender la particularidades de cada alumno” (Sacristán, 2013, p. 237). Así que no se satisfacen metodologicamente los diversos estilos de aprendizaje quedando en la exclusión curricular, pues esta no solamente es una cuestión económica o social sino además afectiva y pedagógica..

⁷⁷ La violencia epistemológica se percibe fragmentaria a la realidad en múltiples aspectos del saber separado de las asignaturas Morín (1999)

⁷⁸ La violencia metodológica y de contenidos cuando se reproduce la cultura intelectual en letra impresa mediada por el profesor erudito que llega a la inteligencia de los alumnos, considerando a los alumnos como depósito Freire, (1975)

Estas particularidades se ven reflejadas en la descontextualización del contenido y siendo el único medio de información el libro de texto, a pesar de que en el mismo se propone un contenido transversal donde se dan a conocer datos históricos, el profesor orienta su intencionalidad educativa en el desarrollo de operaciones básicas, y el uso de la recta numérica; en razón de estimar las décadas y los siglos sin una acción histórica, está no es recuperada, para identificar los sucesos en la línea de tiempo sino centra la actividad en el uso de operaciones básicas. Pues como lo ratifica Meirieu, (2013): “la apropiación de los contenidos ha perdido un sentido no sólo hay que enseñar los saberes, sino la historia de esos saberes para que los alumnos comprendan que forjo para el desarrollo de la humanidad” (Meirieu, 2013, p. 8).



En esa razón el profesor solicita al alumno leer e ir contestando los planteamientos pidiendo a sus compañeros sus participaciones centradas en el contenido, con base al esbozo de una pregunta y respuesta en un proceso mecánico del proceso enseñanza aprendizaje, representando para el docente “el desempeño del rol instructor, casi todos los profesores se esfuerzan por mantener una interacción conectada a la tarea, la conversación es instrumental para la promoción del aprendizaje” (Hargreaves, 1986, p. 139)

Quedando claro que el sentido que se le da a la educación es el logro de habilidades básicas para el trabajo dando prioridad asignaturas básicas como las matemáticas que de acuerdo a lo investigado en los factores socioculturales las fuentes de empleo requieren niveles de estudios a un grado de técnico, “la lectura y las matemáticas son aprendizajes fundamentales en la escuela, pero no por si mismas sino como materias instrumentales que permiten acceder a los ejes fundamentales del conocimiento: sobre las relaciones sociales y sobre el mundo” (Delval, 2006, p. 104) como se muestra en el extracto de la observación, más dependerá de la autoridad

pedagógica establecer esos vínculos sociales a través del saber como se muestra la (OBS. No.2, 28/10/15/3:00, p. 2).

Profe Iturbe: A ver leemos el inciso D escuchamos a su compañero Daniel.

Daniel: (lee con dificultad) En el siglo 16 antes de nuestra era surgió el poder de los Higuira, quiénes se ubicaron en Asia y imperio se extendió hasta Siria.

Profe Iturbe: ¿En dónde va colocado el inciso "D"?

Daniel: Entre la A y B

Profe Iturbe: ¿Antes de nuestra era? O ¿Después de nuestra era?

Daniel: Antes de nuestra era.

Profe Iturbe: A ver dame tu libro (Coloca palomitas a lo que es correcto).

(OBS. No.2, 28/10/15/3:00, p. 2).

El docente coloca las palomitas culturalmente evaluando bueno o malo para hacer una valoración de lo aprendido en el aula. Los alumnos hacen una apreciación mental asociando el valor del siglo que vale 100 años y multiplican el 16 dando un resultado de 1600 años, correspondiendo a ubicar en el inciso A y B antes de nuestra era. Por lo que podemos apreciar que lo que se prevé en las preguntas es dar un resultado. Y la acción del docente es sólo evaluar de forma cuantitativa en la resolución de una escala estimativa entre bueno y malo. Demostrando el dominio de aprendizaje obtenido en la verificación de las respuestas. Reforzando estos datos el autor Sacristán, (2013) menciona que como autoridad pedagógica es necesario valorar el tipo de contenido abordar pues la simple respuesta o motivación que le imprime al niño es lo que formara su reto cognitivo de manera que:

La comprobación del dominio de sus contenidos definirá el éxito o el fracaso escolar, porque el conocimiento que ha fijado el libro de texto es comprobado por procedimientos de evaluación, así como de catecismo que está implícito en el control y el dominio de la información en la literatura de la única respuesta (Sacristán, 2013, p.235)

Respuestas que son socializadas cuando el profesor les pregunta a los alumnos el resultado, en tanto el educando no contesta la afirmación correcta, sus compañeros se ríen de él. El enseñante canaliza su pregunta para el estudiante que se burló, de forma que los demás niños realizan bromas, empiezan a interrumpir al profesor y establecen conductas como aventarse cosas, mostrando poco interés por aprender. Al no lograr

establecer los vínculos se funda un ambiente de violencia, pues los pupilos muestran poca disposición para formarse devolviendo su insatisfacción y deseos en una acción negativa como la trasgresión en el aula. Como lo menciona Meirieu, (2013) “Hay que poner el saber en el centro, los niños quieren liberarse del poder suelen hacerlo mediante la droga, la trasgresión, pero también pueden liberarse con el conocimiento y no mediante la violencia” (Meirieu, 2013, p. 10). En esta razón la resolución de conflictos conlleva procesos cognitivos de autoreflexión y análisis crítico de las conductas impulsivas que se analizan con los alumnos al preguntarles y al establecer dinámicas comunicativas para la disolución. Como se muestra en la (OBS. No.2, 28/10/15/3:00, p. 3)

Profe Iturbe: A ver Monserrat.

Monserrat: Entre la A y B antes de nuestra era.

Profe Iturbe: A ver Felipe ¿Tu dónde lo pusiste?

Felipe: mh mh mh mh en la A y B antes de nuestra era.

Profe Iturbe: A ver Juan ¿Dónde pusiste la D?

Juan: Arremeda al profesor y contesta entre la A y la B (eeee).

Niños: (se ríen y burlan).

Profe Iturbe: A ver Juan ¿Dónde pusiste la D?

Profe Iturbe: A ver Daniel tu respuesta de tu tarea.

Daniel: Yo. ¡No la hice!

Saúl: ¡Hey! ¡Tú! ¡Chino, avientame tu sacapuntas!

Profe Iturbe: A ver Sebastián: yo tampoco hice la tarea.

(OBS. No.2, 28/10/15/3:00, p. 2).

Al ver que los alumnos no tienen respuesta a la pregunta el profesor toma la decisión de valorar el resultado y cambia a la otra cuestión Profesor Iturbe: Nos vamos a las preguntas de la otra página, a ver ¿Dónde va ir la letra G?, (OBS. No.2, 28/10/15/3:00, p. 3) Teniendo la autoridad para decidir sobre los contenidos y siendo asimétricamente la persona que legitima y selecciona las actividades a realizar, en la que se pone en juego su acción ética y valoral “lo mismo ocurre, evidentemente, con lo que se excluye: queda fuera por no ser de valor y carece de valía por haber quedado fuera de la elección” (Terigi, 1999, p. 43) Esto conlleva a explicar que la relación que se establece el maestro en el aula influye en las intervenciones de enseñanza aprendizaje al comunicar a los alumnos que contenidos propiciarían una convivencia sana y pacífica al adquirir una reflexión a partir de procesos cognitivos que permitan abordar la situaciones de forma prudente y con respeto hacia su colectividad.

Otro aspecto, son las emociones del educador cuando ocurren conductas disruptivas pues es el profesor desde su equilibrio puede dar respuesta a los conflictos con base a las necesidades de convivencia y académicas en la toma de decisiones de acciones y regulación del aula que en este fragmento se observa que el enseñante toma una disposición sancionadora ante las necesidades de la clase como lo cita el Profe Iturbe:

(En la clase Arturo empieza a jugar). Arturo: ¡¡no mames!! José: Vamos a jugar, ya (mientras el docente califica y registra la tarea en ese momento deja parado a Daniel y Arturo. Profe Iturbe: Daniel vas a leer todas las preguntas. Para que te enseñes a comportar nada más. Daniel: ¿Cuántas décadas han transcurrido desde el acontecimiento señalado de la Revolución rusa 1917, hasta el momento actual? (Lee con lentitud y rosado de su cara expresando enojo) (OBS. No.2, 28/10/15/3:00, p. 2).

El libro de texto como estrategia metodológica crea que los alumnos no se interesen por las actividades instituyendo un clima de constantes tensiones entre discípulos y profesor, resolviendo de esta manera con la contención de los estudiantes de forma autoritaria como el castigo con actividades de aprendizaje que significan para los chicos desinterés y como respuesta conductas disruptivas; además de mostrar una menor disposición a aprender pues “un niño que no acepta o no respeta no tiene espacio de reflexión porque está en la continua negación de sí mismo y en la búsqueda ansiosa de lo que no es ni puede ser” (Wialliams de Fox, 2014, p. 156)

Indiscutiblemente el o la docente constituye un elemento activo en su quehacer pedagógico tanto en razón de la enseñanza de contenidos, temas, como por la manifestación de sus emociones y del impacto de éstas en las alumnas y alumnos, pero también los estudiantes y sus actitudes impactan en las actividades, como lo postula Lisandro cuando explica que:

Lo que sucede en el aula marca tanto al profesor como el alumno, es necesario redefinir las obligaciones y funciones reales y sobre esta base, otorgar una carga horaria en términos humanos y proponer a una retribución, al menos razonable, por sus funciones en materia de recursos humanos (Lisandro, 2005, p. 258)

Así mismo, el proceso de enseñar y aprender se ve influido por la forma en que él o la docente logra manejar sus propias emociones y sentimientos con respecto a sí

mismo, su disciplina, su concepción de la tarea educativa, pero sobre todo por la percepción desarrollada por los educandos a su cargo, de tal manera que las actitudes que el profesor asuma pueden contribuir o dificultar el aprendizaje por parte de los estudiantes así como los estímulos auditivos, experienciales y visuales, que en el caso del libro de texto contiene con imágenes que apoya al enseñante para realizar estrategias exploratorias de observación como se muestra en la (OBS. No.2, 28/10/15/3:00, p. 10)

Profe Iturbe: A ver Juan observa tu recta, sí, como tú las contestaste y las tuviste bien todas dime ¿Cuántas décadas hay en el inciso F: ¿Qué refiere al acontecimiento de la ¿Revolución rusa 1917 hasta nuestra era? (haber)

Juan: Este 7.

Profesor Iturbe: ¿Cuántos años tiene una década?

Niños: ¡Ni sabe!

Juan responde (temeroso contesta 7)

Montserrat: No. Juan una década tiene 10 años

(OBS. No.2., 2015/10/02/ 3:00, p.10)

El maestro al reconocer que el libro cuenta con imágenes se apoya de ellas para hacer notar a los alumnos el valor de las líneas al cuestionar a Juan sobre el resultado, da una respuesta equivocada, todos sus compañeros responden, tratando de apoyarlo, algunos otros se burlan lo que origina que el alumno exprese sentimientos de pena al no responder de forma adecuada y sus compañeros revelan antivalores al no respetar sus participaciones.

Los niños empiezan a interactuar y a descubrir la cuantía de las rayas ilustradas en “el libro a través de la imagen lo hace ameno, pero no necesariamente cuida la interacción entre imagen y texto siendo este sólo la ocupación de espacio y nada más” (Sacristán, 2013, p. 229) (OBS. No.2, 28/10/15/3:00).

Niños responden: 10, 100 1000.

Profe Iturbe: (voz fuerte) ¡déjenlo ¡no me lo confundan, ¿Es 100? (dudando mirando a José).

José: Sí, está bien.

Felipe: Sí, está bien.

Saúl: (piensa): Está mal.

German: Sí. Ángel: Está mal profe... porque una década no tiene 100.

Montserrat: Tiene 10 años.

José: No. 100 años.

Profesor Iturbe: Hay José son 10 años.

(OBS No. 9, 24/11/154:30, p. 4).

El profesor por su parte interviene y le hace notar a los alumnos que cuando algún alumno se equivoca, le reprochan que es mejor quedarse callados revelando que no deben intervenir y ni responder; esta acción la promueve no en el cuidado de la integridad del chico si no que le preocupa el resultado del contenido, para que el estudiante no descubra la respuesta y pueda hacer el procedimiento mental de la operación básica, de forma que sus emociones lo bloquean, para ello es necesario que el enseñante esté atento a las actitudes del educando en tanto se le apoye pues estas conductas obturan su estado atencional ante la resolución de las actividades, en palabras de Williams de Fox (2014) afirma que las emociones en el aprendizaje :

Irrumpen en nosotros y es bastante común la poca conciencia. Los niños pueden sentirse abrumados por la intensidad de lo que sienten; y los adultos cumplen un rol importante en ayudarlos aprender a aceptar lo que sienten verbalizándolo, cuando ellos no pueden expresarlo (Williams de Fox, 2014, p. 157).

El silencio en el aula significa para el maestro una acción de escucha para llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje, al permitir la participación del alumno al que él elige para dar una respuesta. Más se propicia un ambiente menor entre ayuda de iguales en un trabajo más individualizado en los educandos que también es creado por la estrategia metodológica del libro de texto, que marca una directriz de resolución a través de actividades monológicas entre pregunta y respuesta precisando, un acceso a habilidades informativas. Representando para el enseñante el silencio como forma de autorregulación que “es la habilidad de regular las emociones, pero también los pensamientos y la conducta” (Williams de Fox, 2014, p. 174). Como se muestra en la (OBS No. 9, 24/11/154:30, p. 4)

Por lo que el profesor Iturbe menciona: (Pero cuando alguien del salón se equivoca, siempre tratamos de reprocharle, lo que hace, nada nos cuesta quedarnos calladitos. Por qué vean todavía ni contestaba Juan y ya todos están diciendo 1000 años 100 años verdad Saúl).

Saúl: Yo no.

Profe Iturbe: Entonces vamos a quedarnos callados y sin responder, sólo cuando nos pregunten. Uno responde a la pregunta. (Le pide la respuesta a Juan) <¡déjenlo!> <¡no me lo confundan>.

Juan: ¿Es 100? (dudando mira a José).
Niños: <Debemos quedarnos callados>.
OBS No. 9, 24/11/154:30, p. 4)

Y aunque en el libro de texto aparecen actividades colaborativas son significadas como grupales controladas por el discurso del libro de texto y las pautas que el educador sigue de forma instruccional, que economizan la administración del tiempo en el aula y el abordaje de contenidos curriculares establecidos en los bloques que prevé un examen estandarizado. Por lo tanto la participación es un reflejo del estatus que el alumno tiene al estar limitado a ejercer una cuota del mismo, “el habla pone de manifiesto los procesos por los que se relacionan los nuevos conocimientos con los anteriores. Pero esta posibilidad depende de las relaciones sociales, del sistema de comunicación que implanta el docente” (Cazden, 1991, p. 627). Así que las interacciones pedagógicas que tienen razón en la relación docente-alumno y contenido conlleva a democratizar también el contenido y posibilitarlo de cultura acentuada en la crítica y en el diálogo en la libertad de expresión y la creación en la resolución de conflictos en el contexto escolar y comunitario.

3.3.1- Las estrategias homogéneas en los libros de texto que cohabitan conductas disruptivas en el aula. ¡No soy ni de aquí ni de allá!

En otra actividad realizada por el educador en la que se utiliza la estrategia metodológica del libro de texto. La clase inicia a las 2:30 horas de la tarde entra al salón saluda a los alumnos y les da la instrucción de que ¡saquen su libro de geografía! Les pidió localizar una página. El profesor empezó la clase leyendo el texto de geografía, específicamente la Carta de Donají.

(Los niños seguían la lectura, algunos no les interesaban comía chicharrones y jugaban.) a pesar de ello el educador seguía leyendo, enseguida alzó la cara el profesor y dijo: - haber antes de seguir con la lectura escriban en su libreta ¡No soy de aquí! Ni de allá! (OBS. No.12, 31/01/2016, p. 1)



El maestro al iniciar la clase aborda el tema de la migración. Se apoya de un relato, en el que los chicos escuchan la experiencia de una persona que migra a otra ciudad, para vender sus artesanías. Los niños no muestran interés a la experiencia plasmada en el libro de texto, siendo su única fuente de información y acceso a la cultura, que de acuerdo a los factores socioculturales en la resolución de conflictos en el lugar investigado se vive una

situación de desplazamiento. El tema es abordado con la lectura y la copia de una realidad en la cual los alumnos no están interesados, por lo que los niños muestran actitudes como comer chicharrones dentro del aula; estas condiciones no son reflexionadas ni discutidas en el salón de clases, pasan desapercibidas, sin opciones de aprender pues el eje rector de la adquisición del aprendizaje es a través del libro de texto como lo refiere Delval (2013):

La democracia está muy directamente relacionada con la educación, pues no resulta posible que los ciudadanos ejerzan sus competencias y defiendan sus derechos de una manera completa y satisfactoria sino tiene una capacidad de elección y de decidir con fundamento en diferentes opciones contrapuesta. Una sociedad ignorante es una sociedad fácilmente manipulable, con pocas posibilidades de elegir de forma responsable (Delval, 2013, p. 38)

El fincar una cultura de responsabilidad conlleva analizar los saberes y su vinculación con la realidad que se vive en el espacio escolar y socio-cultural pues los alumnos se apropian del tema de la migración, a través de la estrategia de la copia de conceptos sin generar una opinión o discusión sobre el tema que permita comparar su realidad y la búsqueda creativa de soluciones ante dicha problemática social. Los niños empiezan a mostrar actitudes como aventar papelitos a sus compañeros. El profesor identifica que los niños no están interesados en el tema así el Profe Iturbe dijo:

Copien vamos a ver el tema de migración e inmigración anoten los conceptos. Los niños copian, otros siguen jugando se avientan

papelitos, platican. El maestro se para y les dice: - ¡Se están tardando mucho! ¡Se queda de tarea! (OBS. No.12, 31/01/2016, p. 7)

En estos fragmentos se puede evidenciar que al abordar el tema de la migración se acude a conceptos, a reproducir el contenido del libro de texto, sin tener un acceso democrático al conocimiento, al ser la única fuente de esa realidad, que viven en su entorno, y que para los alumnos no le refiere un interés para resolver el problema en el espacio social en el que habitan, con ello:

La ciencia es el resultado de un largo proceso de construcción tratando de dar solución a problemas que se plantean realmente, a problemas prácticos. Posteriormente la ciencia se ha convertido en un cuerpo de conocimientos que tienen su propia lógica pero que nunca pierde totalmente la conexión con los problemas reales (Delval, 2013, p. 81).

Estas realidades y conductas que los educandos manifiestan ante los contenidos aprendidos le genera al educador replantear sus actividades y explicarles a los alumnos de forma experiencial de acuerdo a nociones de su contexto, de esta manera al cambiar la estrategia, el enseñante aumenta el interés y participación de los chicos, se muestra más inclusiva la clase. El profesor utiliza la estrategia de una analogía de personas que vivieron experiencias migratorias internas y externas. Como se muestra en la (OBS. No.12, 31/01/2016, p. 8)

Les explica ¿Qué es la migración?, a través de preguntas indagadoras.

¿Tienen familiares que se han ido a Estados Unidos?

Algunos niños alzan sus manos y comentan: - ¡Mi tío! ¡Uy yo toda mi familia esta allá!

El Profe Iturbe dice – ese tipo de migración se llama externa Pero también hay quien vive aquí y se va a México y ese tipo de migración la llamamos interna.

Por lo que hay 2 tipos de migración les menciona un ejemplo: Yo conozco a una persona que vive en España, pero se casó en Actopan ¿Qué tipo de migración es esa?

Alexander contesta: - es externa,

Profe Iturbe: ¡Muy bien así es!

(OBS. No.12, 31/01/2016 p.)

El enseñante y alumnos interactúan; con el contenido de la migración el cual tiene razón en prácticas educativas con base a la escritura de conceptos, preguntas y

respuestas, así como las razones por las que las personas dejan sus hogares, haciendo comparaciones en el uso de mapas de los principales flujos migratorios a nivel nacional, aún y con ello no se toman en cuenta datos a nivel local y de sus efectos comunitarios ante la inseguridad que persiste en el lugar en el que cohabitan, en tanto en el espacio escolar ocurre la deserción de alumnos a causa de los flujos migratorios, de manera que emprenden el éxodo desconociendo sus garantías y derechos que tienen como individuos al ingresar o salir del país, o dentro del mismo territorio nacional que los llevarían a la toma de decisiones más informada antes de emprender el desplazamiento; con la búsqueda de otras posibilidades de solución legales ante sus necesidades humanas. Como lo argumenta Lisandro cita a Cossettini (2005):

Quando la escuela cumple con su misión de transformar mentes que se orienten hacia el camino del espíritu, cuando enseña a buscar dentro de sí el esfuerzo del mejoramiento y cuando enseña a encontrar dentro de sí los medios para alcanzarlo, cumple con su misión de educar” (Cossettini, 2005, p. 262)

La migración está presente como contenido de aprendizaje más es de utilidad conocer el contexto al no ser una zona de incumbencia también apoya en reconocer las necesidades a las que se enfrenta el niño en el entorno escolar; para que pueda decidir de forma informada consciente y transformativa ante sus necesidades humanas y que es sin duda que la educación le proporciona una alternativa para vivir mejor en el entorno social en el que coexiste.

REFLEXIONES FINALES

A partir de lo expuesto en la presente tesis en este apartado se presentan las conclusiones generales de la investigación. **La reproducción social en las prácticas educativas derretidas condescendientes en la resolución de conflictos en una escuela vespertina.** En la que se concluye que la institución afronta una sociedad en constante cambio por lo que implica mirarla desde diferentes perspectivas, a través de una escucha abierta que solidifique los vínculos ante nuevas formas de relacionarse entre sus actores educativos, en este caso la escuela vespertina afronta el reto de existir en un contexto de desigualdades sociales y educativa, provocado por la reproducción cultural, violencia estructural. Y aunque se observa por el colectivo docente el diagnóstico escolar para dar solución a los problemas que cohabitan en la institución se siguen aplicando la respuesta educativa conocidas producto de tradiciones culturales, teóricas, se interviene en la solución de los conflictos mediante soluciones derretidas, condescendientes, homogéneas, en marcos de castigo sancionadores.

Se sigue ocultando el conflicto simulando un clima de fraternidad, se mantiene los problemas debajo de la alfombra, si ningún habito de solución, de forma que no se coloca en el centro de intervención las necesidades de los alumnos, sino la demanda de calidad educativa que recae en soluciones academicistas abandonando las condiciones educativas que requieren los educandos de este espacio para generar la mejora de la misma.

De esta manera el clima de convivencia que se establece en el espacio marcara la forma de relacionarse y formas de solución de acuerdo al estilo institucional en tanto existe un enseñante colectivo que se construye en un saber cómo: las creencias la representación del rol, de las reglas de la prácticas de valor de forma que se construyen expectativas de las cuales resultaran prosperas de acuerdo a los decisiones institucionales establecidas por los actores educativos de cada espacio educativo y de su entorno escolar.

Así también es necesario considerar los factores socioculturales en el contexto escolar en tanto que los primeros vínculos de los niños de este espacio estudiado tienen significado en el entorno familiar y comunitario. Al integrarse a un ambiente institucional adquieren experiencias de convivir unos con los otros, además de compartir con el turno

matutino haciendo más grandes sus relaciones e interacciones en los que tienen lugar los conflictos escolares lo que da cuenta de las posibles soluciones para su solución.

Estas situaciones van formando la personalidad de cada alumno por lo que fue prioritario reconocer el entorno que es de utilidad en la toma de decisiones en la intervención de las desavenencias; pues a través de los sentidos y significados expresos por los sujetos es que se puede comprender su posible término. Pues de acuerdo a los datos aportados en esta investigación se identificó que el contexto no es tomado en cuenta al afrontar los conflictos en el espacio escolar. Las disputas que se suscitan transgreden las barreras escolares poniendo a la institución en una lucha entre un espacio abierto vs⁷⁹ cerrado; su solución implica sumar a las redes familiares y vecinales como referencia en la emulación de las pugnas producto de una violencia estructural, y su reproducción social de los mandatos sociales de la escuela, esto se demostró al encontrar sentidos como: “Somos de bajos recursos” “Tú te bañas en el río” “Esos niños son morelianos” “Esos niños son unos mugrosos” “Que se queden en el turno vespertino”. “Yo les pego a mis compañeros como a los animales de mi casa” Siendo este un factor que originan e influyen en ambientes conflictuales y en los que se advierte su solución de forma violenta al marcar las desigualdades sociales en la comunidad escolar de la primaria vespertina, al afrontar la convivencia con el turno matutino quien tiene otras condiciones sociales diferentes. Estas situaciones dan pauta a resolver los conflictos en dinámicas de culpa entre actores de forma violenta y sin carácter propositivo.

Pues algunos padres de familia como actores educativos satisfacen las necesidades humanas de alimentación, más a falta de empleos son los niños los que asumen el compromiso de cooperar con apoyos al sustento, quedando postergadas las cuidados y vínculos de convivencia, contención de sus hijos que se expresa en sentidos que repercuten ante las actividades en la escuela y que se expresan en las prácticas de reproducción social ante las actividades escolares en la resolución de conflictos reflejando sus formas de solución que impactan en la escuela y aula: “En la escuela piden mucho dinero” “No hay ni para comer menos para la escuela”. Estos factores influyen en el desarrollo y proceso de solución de conflictos que al ser aspectos fuera de nuestra

⁷⁹ Abreviatura de la preposición latina *versus*, ‘hacia’, que se utiliza en escritos para indicar oposición entre dos ideas u opciones.

incumbencia nos apoyan en el diseño de aprendizajes del entorno pues la cultura también es un contenido de enseñanza para su posible disolución ante la representaciones sociales y escolares que se manifiesta en las relaciones entre actores educativos para la mejora de su convivencia y la coexistencia en el espacio escolar.

Estas desigualdades sociales no sólo se manifiestan en la comunidad si no también se encuentran impregnados en los educadores ante sus necesidades humanas y laborales “Llego tarde pues tengo que trabajar doble turno” “Los docentes están casi llorando” “ No pagaremos inglés y computación” en el caso de los alumnos “No tenemos acceso a las instalaciones” “A nuestros hijos los discriminan por ir en el turno vespertino”, en el aula se manifiestan estos sentidos cuando el profesor decide no aplicar el examen, estas prácticas van marcando la solución de complejidades de forma violenta que lastiman la autoestima de los actores educativos dando pauta a manifestar resistencia ante la falta de oportunidades equitativas que se refuerzan con la viveza contextual ejerciendo la violencia de género y la reproducción social de los medios de comunicación “Yo soy el chapo” a mi hermano lo metieron a la cárcel”, “roban aquí roban haya” siendo modelos de conductas en la resolución de conflictos marcadas en la naturalización de la atropello y violencia como forma de dar solución a las desavenencias en el contexto escolar.

Otro de los factores que dan pauta al origen y resolución de los conflictos es el nivel cultural de los actores educativos y sus formas de solución de las discordancia ante las necesidades económicas en la escuela pues los padres de familia consideran que no es prioritario hacer aportaciones y mantienen bajas expectativas de logro para sus hijos en significados como “Con que no reprobem” “No se leer ni escribir” de forma que los conflictos se evaden o se condesciende o nadie se hace responsable por lo que la escuela se desinstitucionaliza al no sostener por sus actores educativos la reglas claras al interior del centro educativo violándolas y acomodándolas de acuerdo a las necesidades de los sujetos de estudio, siendo la disciplina prioritaria para establecer el orden y regulación de límites para favorecer la innovación en la resolución de los conflictos entre ambos turnos de forma que no implique la desaparición de alguno.

La escuela se encuentra también tensionada por un derretimiento en su disciplina que influye en la resolución de conflictos pues se debaten en una lucha entre su

pertinencia vs la invasión, entre prácticas homogéneas vs heterogéneas de los actores educativos en la toma de decisiones las cuales se interpretan de acuerdo al estilo institucional. En tanto en este espacio se identifican los conflictos y se resuelven de forma blanda, bajo significados de: “No los vamos acorralar” “Hacemos lo que podemos” “Si no nos deja jugar no hacemos nada” de manera que no hay un equilibrio en el poder resolviendo los inconvenientes de forma arbitraria, existiendo un divorcio entre el desarrollo académico y el posible futuro institucional con carencia en la intervención de las prácticas innovadoras que ante el ablandamiento se desinstitucionaliza y que requiere adultos responsables para el logro de objetivos institucionales.

Estas prácticas homogéneas, autoritarias y sancionadoras en el espacio escolar surgen de acciones históricas en la resolución de conflictos pues los sujetos estudiados muestran conductas en su procedimiento fincadas en un pasado como los reglamentos escolares para regular la convivencia, como el Marco Local de Convivencia el cual desconocen su contenido y además es interpretado acomodándolo de acuerdo a los intereses de cada actor educativo, a través de modelos en los que se oculta el conflicto o se da solución mediante llamadas de atención escritas en las libretas de incidencia, de forma sancionadora, lo podemos ver en sentidos como: “No sales al recreo” “Si no te apuras puros problemas de matemáticas” así también en la distribución física del aula, “Me expulsaron y me vine a esta escuela” “Si no pagas no habrá examen”. Estos sentidos prescriben de una historia escolar que refiere a prácticas en tiempos de cambios de valores que se encuentran en oposición ante nuevas formas de convivencia e interacciones que tienen origen en climas de desigualdad e inseguridad. En una lucha entre la escuela tradicional y un contexto actual siendo necesaria la renovación para con ello satisfacer las necesidades de contención de estas generaciones diversas y heterogéneas.

Los conflictos y su resolución también manifiestan proceso de autorreflexión y cambio los sentidos que le dan los sujetos de estudio se ven manifiestos “mis alumnos dicen que soy un mal maestro” “Los maestros han cambiado ahora me apoyo de ellos para resolver los conflictos” “Entre todos colaboraremos para pagar las cuotas escolares” “ Yo ya pague porque no me aplicara el examen” en estos sentidos los actores

educativos reflexionan sus acciones y mejoran sus decisiones siendo la resolución de conflictos procesos de cambio y transformación para los sujetos investigados.

Por otra parte, en los tres capítulos muestro la importancia del liderazgo en su mediación e intervención de un conflicto que requiere el desarrollo de habilidades sociales como una cultura del esfuerzo, emprender acciones creativas y protagónicas, asumir el compromiso y responsabilidad para el logro de objetivos de mejora. Así como el ofrecimiento de garantías para poder organizar y dar los resultados en la solución de dichos conflictos, en tanto algunos de los sujetos de este estudio mencionan: “Vamos hacer algo” “Estamos organizados”. Los líderes al cooperar en la resolución de los conflictos desarrollan actitudes: de personas abiertas, humildes, íntegras, participativas, siendo su garantía el prestigio social.

Así mismo los conflictos resueltos de forma colaborativa a través de la negociación en los cuales se emprenden diversas formas de intervención hasta llegar a la posible solución, lo que ayuda a los sujetos aumentar su autoestima y motivación disminuyendo su malestar y aportando al desarrollo de condiciones para la sana convivencia en el espacio comunitario, organizativo y áulico. Que les permite escuchar múltiples disposiciones de mejora mostrados prácticas abiertas al realizar diversos ensayos de solución hasta lograr el mejoramiento del espacio en cambios regulados, controlados y equilibrados. Un ejemplo de esta resolución la usan los niños en sus juegos como piedra, papel o tijera. Estas acciones les permiten regular su convivencia equilibrando el poder y solucionando sus conflictos de forma colaborativa e innovadora al probar diversas formas de disolución.

Las dinámicas comunicativas en las que se resuelve los conflictos implican un menor seguimiento por parte de las autoridades no se les da un alcance a los acuerdos establecidos por ninguna superioridad en tanto la escuela se desarrolla ante prácticas educativas derretidas y condescendientes. Estas también son evasivas de forma que no permiten ser resueltas frente a frente pues cuando se usa el diálogo se puede comprender las necesidades de los actores. De forma que se recurre al chisme con base a supuestos, lo que agrava la situación conflictual, algunos actores educativos no son escuchados y los canales de comunicación se establecen a través del castigo de forma

directa y el distanciamiento de las personas, así también en la distribución espacial en el aula.

Esta investigación me permitió identificar que la escuela no sólo es un espacio de dominación, que el establecimiento de la disciplina y autonomía personal se desarrolla en ambientes interactivos y contacto con el otro. Así también es un elemento básico al regular los acuerdos en el interior de la escuela para satisfacer las necesidades. De manera que el conflicto es una acción crítica de lo que sucede internamente en la organización escolar atenderlo propiciara procesos de transformación y mejora.

También preví la amplitud de conceptos analizados más considero que esta investigación me permite seguir indagando en el tema la resolución de conflictos en la acción directiva y el estudio de la formación docente pues pude identificar que aún se encuentra sometida a ciertos parámetros y que en esta área del manejo y resolución de los conflictos es necesario el desarrollo de habilidades sociales que permitan afrontar su solución en el contexto escolar de forma integral, pedagógica, ética y profesional ante una sociedad cambiante pues no es necesario regresar anteriores prácticas. Pero sí es esencial afrontar esta sociedad con sus características contextuales, formativas e individuales pues en su momento los sujetos históricos también convinieron retos en los que crearon prácticas pedagógicas que dieron respuesta al tipo de sociedad que educaron.

BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.** (1989) *Maestros y textos. Una económica política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós Ibérica
- ANZIE, D. Y JACQUES M.** (1997). "Capítulo V "Poder, estructuras, comunicaciones en la dinámicas de los grupos pequeños". Madrid: Biblioteca Nueva.
- ARCE, A & ANZALDUA, R.** (2004). "El modelamiento del docente de educación básica por el dispositivo pedagógico" *La docencia frente al espejo*. México: UNAM.
- ARDONIO, JACQUES.** (1993) "La intervención ¿imaginario del cambio y cambio de lo imaginario". En: Guattari, Félix, et.al., *La intervención institucional*, México: Plaza y Valdés Folios, 1987.
- ARDONIO JACQUES** (1997) "La implicación". Tr. Patricia Doucoig. Conferencia impartida en el centro de Estudios sobre la Universidad de México: UNAM
- ARDONIO, J, & BERGER, G.** (1986). "La evaluación como interpretación" 120-127, en *pour La evaluation au pouvoir. París Juin aout*. París Grez: Juin aout.
- ARFUCH, L.** (2002). "Devenires biográficos: la entrevista mediática". En *Ibíd. El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE.
- BRAWER, M., & LERNER, M.** (2014). "Violencia Cómo construir autoridad para una escuela inclusiva". Autonomia de Buenos Aires: Aique Grupo .
- BALL, S.** (1989). "La micro política de la escuela". Madrid: Paídos.
- BALL S.** "La dirección: oposición y control en *La Micropolítica de la Escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*". Barcelona: Paidós/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- BAUMAN, Z.** (2004). "Modernidad Líquida". Buenos Aires Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN Z.** (1999) "Prólogo acerca de lo leve y lo líquido en *Modernidad Líquida*", México: FCE.
- BERGER, P. & T. LUCKMAN.** (1993). "Institucionalización: a) Organismo y actividad b) orígenes de la Institucionalización, c) Sedimentación y Tradición, Roles (66-104) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNSTEIN, B.** (1999). "Códigos elaborados y restringidos: Visión general y críticas" (100-134). España: Ediciones Morata.

- BERTELY M** (2010) *“Conociendo a nuestras escuelas”. “Un acercamiento etnográfico hacia una cultura escolar”*. México: Paidós. Reimpresión (2010)
- BLEGER, J.** (1986). *“El grupo como institución y el grupo en las instituciones” en Rene Käes y otros. La institución. Estudio Psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- BOGDAN, T.** (1987). *“Introducción a los metodos cualitativos de investigación”*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidos.
- BOURDIEU, P** (1986). *“La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales”*. México: El caballito.
- BOURDIEU, P.** (1984). *“El mercado lingüístico”*. México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P.** (1998). *“La dominación masculina”*. México: Editorial Anagrama.
- BOZZALLA, B.** (2007). *“Violencia y Escuela”*. Buenos Aires: AIQUE.
- BUTLER, J.** (2001). *“Mecanismo Psíquicos del poder”*. Madrid España: Grupo Anaya.
- BRUER, J.** (1995). *“Escuelas para pensar”*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CASCÓN, P.** (2016). *“Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos”*. Bellaterra, Barcelona, España: UNESCO.
- CASCÓN, P.** (2010). *“Educar en y para el conflicto”*. Barcelona: UNESCO.
- CATORIADIS, C.** (1989). *“Introducción” y “La institución y lo imaginario: primera aproximación” en “La institución imaginaria de la sociedad”. Tomo I*. Barcelona, : Tusquets.
- CAZDEN, C.** (1991). *“La interacción entre iguales influencias contextuales en el discurso en el aula”*. Barcelona:Paídos.
- CONNELL, R.** (1997). *“Escuelas y Justicia Social”*. Madrid: Morata.
- CROZIER, M & FRIEDBERG, E** (1990). *“Introducción: Las restricciones a la acción colectiva”, “Capítulo 1. El actor y su estrategia” y “Capítulo 2. El poder como fundamento de la acción organizada” en “El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva”*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- DELAMONT, S.** (1984). *“Que comience la batalla” En la Intracción didáctica*. Bogota: Cincel Kapeluz.
- DELVAL , J.** (2006). *“Hacia una escuela ciudadana”*. Madrid: EDDICIONES MORATA.

- DELVAL, J. & LOMELÍ P.** (2013). La educación democrática para el siglo XXI. En *La educación democrática para el siglo XXI* (p. 157-162). México: Siglo XXI.
- DUBET, F.** (2004) "El declive de la institución" "Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad". España: Gedisa.
- DURKHEIM, E.** (2001). "*La Educación Moral*". México: Colofón S.A. de C. V.
- ENRIQUEZ, E.** (2002). 3. "*La institución en: La institución y la organizaciones en la educación y la formación*". Buenos Aires: Ediciones y novedades educativas.
- EZTIONI, A.** (1993). "Racionalidad y Felicidad: el dilema de la organización" en *Organizaciones Modernas*. En A. Ezioni, *Racionalidad y Felicidad: el dilema de la organización* en *Organizaciones Modernas*" (págs. 10-4-121). México: UTEHA.
- FERNÁNDEZ I.** (2011). "*Guía para la convivencia en el aula*". España: Wolters Kluwer España S. A.
- FERNÁNDEZ, L.** (1994). "*1 Introducción. Las insituciones, protección y sufrimiento*" y "*2 Componentes constitutivos de las instituciones educativas en Intituciones educativas*". Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, L.** (1996). "*Pensando en Instituciones . Crisis y Dramática del Cambio Avances de Investigación Sobre Proyectos*". Buenos Aires: Paidós.
- FERNANDEZ, L** (1989) "*El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales*". Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, L.** (2002). "*Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*". Buenos Aires: Paídos SAICF.
- FERRY, G.** (1990). "*La tarea de formarse*" en "*El Trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*". México: Paidós.
- FOUCAULT, M.** (1975). "*El arte de las distribuciones*". Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- FOUCAULT, M.** (1976,). "*Vigilar y Castigar*". México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M.** (1986). "*¿Por qué hay que estudiar el poder? la cuestion del sujeto*" en *Wright Mills y otros Materiales de sociología Crítica*. Madrid: La Piqueta.
- GEERTZ, C.** (1992). "*Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*" 19-40. En *Ibid. La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- GIROUX, H.** (1990). *"Los profesores como intelectuales transformativos"*. España: Paidós.
- GIROUX, H.** (1992). *Teoría y Resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- GUBER, R.** (2004). *"El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento" y "A dónde y con quienes" Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo"*. 83-119. En *ibid. El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- GOFFMAN, E.** (1992) "Sobre las características de las instituciones totales" en *Internados. "Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales"*. Buenos Aires. Amorrortu.
- HAMMERSLEY, M, & PAUL, A.** (1994). *"Los relatos nativos: escuchar y preguntar"* 121-142 En *Ibid Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, A.** (2001). *El trabajo intelectual del cambio pp. 127-146 "El trabajo emocional del cambio" pp 147-166 "apoyar y mantener el cambio pp. 167-191 En: "Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles"* Barcelona: Octaedro.
- HARGREAVES, A.** (1986). *"La interacción profesor alumno"* En *"Las relaciones interpersonales en educación"*. Madrid: Narcea.
- JARES, X.** (2004). *"Educar para la Paz en tiempos difíciles"*. Barcelona: Bakeaz.
- JARES, X.** (2001). *"Educación y Conflicto"*. Santiago de Compostela España: Popular.
- JARES, X.** (2010). *"Educación y Conflicto"*. Madrid: Editorial Popular.
- JONES, D.** (2001). *"La genealogía del profesor urbano" en S. Ball (comp.) "Foucault y la educación. Disciplinas y saber"*. España: Morata.
- KAËS, R.** (1996). *"Capítulo 1 Realidad psíquica y Sufrimiento en las instituciones" en La institución y las instituciones"*. Buenos Aires: Paidós.
- LOUREAU, R.** (1989). *"El diario total de Bronislaw Malinowski" 33-54. En Ibid. El diario del investigador*. Mexico: Universidad de Guadalajara.
- MARCEL, P.** (1982). *"La relación educativa"*. Madrid: Narcea.
- MARTINEZ, M.** (2000). *"El contrato moral del profesorado"*. México: Biblioteca para la actualización del maestro.
- MEIRIEU, P.** (2013). *"La opción de educar y la responsabilidad Pedagógica"*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

- MILLS, W.** (2000). *"Sobre la artesanía intelectual"* 2006-236 En *Ibíd "La imaginación Sociológica"*. México: Fondo de cultura Económica.
- MORÍN, E.** (1999). *"Los siete saberes necesarios para la educación del futuro"*. París, France: Dower.
- MORÍN, E.** (2002). *"La cabeza bien puesta"*. Buenos Aires: Visión.
- NARODOWSKI, M.** (1999). *"Buscando desesperadamente a la pedagogía"*. Buenos Aires Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- NINO, C.** (2005). *"Un país al margen de la Ley"*. Buenos Aires: Ariel
- ONNETTO, F.** (2004). *"Climas escolares y pronóstico de Violencia"*. Buenos Aires: Noveduc.
- ONNETTO, F.** (2015). *"Formación de Supervisores y Directores como Asesores en Convivencia Escolar"*. Buenos Aires.
- PLUMMER, K.** (1989). *"Algunos usos de los documentos personales"* 73-95. En *Ken Plumer Los documentos personales"*. Barcelona: Siglo XXI.
- PÉREZ G, A. I.** (2000). *"La cultura escolar en la sociedad neoliberal"*. México: Ediciones Morata.
- ROCKWELL, E** (coord.) *"De Huellas Bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela"* PP. 13-57 en *La escuela Cotidiana*. México: FCE.
- ROBBINS, S.** (1987). *"Comportamiento organizacional. Concepto y controversia y aplicaciones"*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- SAVATER F** (2011) *"El valor de Educar"* Barcelona España: Editorial Ariel S.A.
- SACRISTÁN, J.** (2013). *"En busca del sentido de la educación"*. Madrid: Morata.
- SOUTO, M.** (2006). *"Pensando en Instituciones"*. Buenos Aires: Paidós.
- TABA, H.** (1987). *"El análisis de la sociedad" "El análisis de la cultura" "Las teorías como base del aprendizaje"*. Buenos Aires: Troquel.
- TARRES M.** (2008) *"Observar, escuchar y comprender"* Sobre la tradición Cualitativa en la Investigación Social. México: Porrúa.
- TAYLOR, S., & BOGDAN, R.** (1992). *"La entrevista a profundidad"* 100-132. En *Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós
- TAYLOR, S, R. Y R BOGDAN.** (1992). *"La observación participante" "Preparación del trabajo de campo" y "Observación participante de campo"* 31-99. En *íbid.*

- Introducción a los metodos cualitativos de investigación. En S. R. Taylor, "La observación participante" . Barcelona: Paídos.*
- TENTI, F.** (2007). *"La escuela y cuestión social"*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- TERIGI, F.** (1999). *"Construyendo un Saber sobre el Interior de la escuela"*. Buenos Aires Argentina: Colección Psicología Educación.
- THOMPSON, J.** (1998). *"La metodología de la interpretación"* 395-473. *En Ibíd. Ideología y Cultura Moderna. México. México: UAM_ Xochimilco.*
- TUVILLA,** (1990) *"Derechos Humanos, Propuesta de Educación para la Paz basado en los derechos humanos y del niño"*. Sevilla: Junta Andalucía.
- VIÑAS C.** (2004). *"Conflicitos en los centros educativos"*. Buenos Aires Argentina: Biblioteca de gestión escolar.
- WILLIAMS DE FOX, S.** (2014). *"Las emociones en la escuela"*. Buenos Aires: AIQUE Educación.
- WOODS, P.** (1993). *"La escuela por dentro Análisis"* 135-160 y *"Teoría"* 161-182. *En Peter Woods (1993). Barcelona: Paidós.*

WEBGRAFÍA

- ESCAMILLLA, J.** (22 de 09 de 2007). Ponencia. Obtenido de <http://132.248.9.34/hevila/Planeacionyevaluacioneducativa/2008/vol15/no43/3.pdf>
- FIERRO F. H.** *LOS MEXICANOS Y SU CONSTITUCIÓN, TERCERA ENCUESTA NACIONAL DE CULTURA CONSTITUCIONAL.* [Centenario de la constitución 1917,Pág.158http://www.losmexicanos.unam.mx/MexicanosConstitucion/pdf/Mexicanos_Constitucion.pdf](http://www.losmexicanos.unam.mx/MexicanosConstitucion/pdf/Mexicanos_Constitucion.pdf)
- HERNÁNDEZ, L.** (18 de Junio de 2014). *Multarán a escuelas que vendan 'chatarra'.* *Excelsior*, pág. <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/05/18/959947>
- INEGI.**(2010). Obtenido de Catálogo de localidades SEDESOL: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=>
- POY, S. L.** (26 de Noviembre de 2016). *Plan de SEP para reconcentrar escuelas "no puede generalizarse"*. Jornada,

CALDERÓN C. P. (2009) *Teoría del Conflicto de Johan Galtung, Granada España.*

DICIEMBRE, PÁG 1-22

http://www.ugr.es/~revpaz/tesinas/rpc_n2_2009_dea3.pdf.

CHILE, E. (s.f.).

<http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=206781>.

MARCHENA, D. (09 de 2016). *La corrupción fomenta las conductas individualistas y devasta la educación.* Obtenido de <https://www.apa.org.ar/2016/09/21/la-corrupcion-fomenta-las-conductas-individualistas-devasta-la-educacion/>:

<https://www.apa.org.ar/2016/09/21/la-corrupcion-fomenta-las-conductas-individualistas-devasta-la-educacion/>

NIAS, J. (1989). *Primary Teachers Talking Routledge. London Asociación Mundial de Educadores infantiles.* Obtenido de World association of Early Childhood Educators: <http://www.waece.org/inicio.html>

MANUAL DEL VECINO ME VIGILA. (s.f.). Obtenido de http://www.provecino.org.mx/pdfs/M_Organizacion_Vecinal.pdf:

http://www.provecino.org.mx/pdfs/M_Organizacion_Vecinal.pdf

HEMEROGRAFICAS

CASCON, P. (2008). "Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia" *Seminario de Educación para la Paz (APDH) Revista AE. Portada 53.* España.

CASTILLO, A. (1988). "Perfil Historico y Cultural. *Revista "Antorcha" Estampas y Recuerdo de progreso de obregón Hidalgo*", p. 1.

DECHAMPS. (1987). "Educar para la paz". *Aula libre, (1-3).*

FUNES L. (2001). *Escuela de verano del Consejo Educativo de Castilla y Leon.* España. p.94

FUNES, L. (2000). Resolución de Conflicitos en la escuela:Una Herramienta para la cultura de Paz y la Convivencia. *Contextos Educativos*, p. 91-106

GALTUNG, (1996) "Reflexión sobre la violencia para construir la paz". En Jares, X, R, (Cord) Construir a Paz. Cultura para la paz. Xerais, Vigo.

JARES, X. (Diciembre 2001). *Aprender a ser, aprender a vivir juntos REVISTA MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES. Congreso Europeo: - Santiago de Compostela, Diciembre 2001, p.20.*

- LATAPÍ, P.** (2000). *Revista Valores y Educación*. México: Milenio. p.2
- LISANDRO, L.** (2005 de Noviembre-Diciembre de 2005). "Curriculo, reflexiones, sobre los obstaculos para su formulación e implementación". *Revista Argentina de Sociologia, Vol. 3, p. 246-265* .
- STEPHEN, C.** (2003). "Migración y desarrollo". *La política internacional y la migración forzada*. No. 28. p.1
- VAZQUEZ, A** (2008). "Modernidad Líquida y Fragilidad Humana. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas *Pontifica Universidad Católica de Valparaíso. Universidad Compuense*. Barcelona: Gedisa. Nómadas. p.11.
- VILA M.** (2011). "Filosofía de la educación y cultura de paz en el discurso pedagógico". *Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal Distrito Federal México: Instituto Politécnico Nacional*. p.13
- ZUÑIGA, R.** (1993). " *Un imaginario alienante: la formación de maestros*" en *Revista Cero en Conducta año No. 33-34*. México: p.15-31.

COMPLEMETARIA

- ARDONIO, JAQUES** (1997) "La implicación". *Tr. Patricia Ducoing impartida en el Centro de Estudios Sobre la Universidad de México*.
- AUGUSTO, C.** (2000) "Ponencia presentada en el X Encuentro Latinoamericano de Facultades de Comunicación Social"-FELAFACS, Sao Pablo, Brasil, 2000. p.5
- ACUERDO NÚMERO 706** por el que se emiten las Reglas de Operación de fortalecimiento de la calidad de la Educación Básica. **DOF: 28/12/2013**.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS** (2017), **DOF 15-09-2017**, p. 5-6
- GUÍA OPERATIVA DEL FUNCIONAMIENTO ESCOLAR** (2017) SEP, MÉXICO D.F. p.84.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN** (2018) **DOF 19-01-2018**. p.2
- LEY GENERAL DE LOS DERECHOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES** (2014) "Derecho a la Educación" "Derecho de acceso a una vida Libre de violencia y la integridad Personal". 1-60.

LEY PARA PREVENCIÓN, ATENCIÓN Y ERRADICACIÓN DE VIOLENCIA

ESCOLAR EN EL ESTADO DE HIDALGO (2013) "De la violencia Escolar"

Decreto No.525. pp 2-14.

MANUAL DE SEGURIDAD ESCOLAR (2012) SEP, MÉXICO D.F. p.p.2 -20

MARCO LOCAL DE CONVIVENCIA. (2016). HIDALGO : SEP. pp.8,112.

PLAN. (2011). *PLAN.* MÉXICO: SEP. P.44,172.

PROGRAMA CUARTO GRADO. (2011). México: SEP. P.80.

REMEDÍ, E. (2004). *"La intervención educativa". Conferencia Magistral Presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN.*

UPN. (2014) Pachuca de Soto Hidalgo: UPN.

UPN. (s.f.). *Dimensiones de la práctica docente.* UPN. P.28.

FUENTES PRIMARIAS

Diario de Investigador. (31/10/15). *Documento Personal proporcionado por Administrativo de la Escuela.* Progreso de Obregón: UPN.

FILIGONIO. (1973). *Documento Redactado sobre la fundación.* Progreso de Obregón Hgo

RUTA DE MEJORA. (2015). *Ruta de mejora "Expresiones de las desiciones del colectivo" Fase intensiva.* Progreso de Obregón Hidalgo: SEP.

E. No 1. (26/11/15/5:00). *Vecino Vigilante.* Progreso de Obregón Hgo.: UPN.

E. No. 2. (21/11/15/5:20). *Profe: Iturbe.* Progreso Obregón Hidalgo: UPN.

E. No. 3. (14/11/15/5:40). *Sr. Bolivar.* Progreso de Obregón Hgo.: UPN.

E. No4. (19/10/15:3:20). *Profesor Iturbe.* Progreso de Obregón: UPN.

E.No.5. (19/10/15/3:10). *Niño Aguila 4o. Grado.* Progreso de Obregón hgo.: UPN.

E. No.6. (14/12/15/11:00). *Profra. Linda.* Progreso de Obregón Hgo.: UPN.

E.No7. (28/12/15:2:30). *Director Lerdo.* Progreso de Obregón Hgo.: UPN

E. No. 8. (17/01/15/2:50). *Niño Miguel.* Progreso de Obregón Hgo.: UPN.

E. No.9. (27/01/16/4:30). *Josefa.* Progreso de Obregón Hgo.: UPN.

E. No.10. (26/10/11/15/2:00). *Supervisor Escolar.* Progreso de Obregón Hidalgo.: UPN.

E. No.11. (28/ 01/16/4:30). *Profra Juana 1o.* Progreso de Obregón : UPN

E. N.12. (22/01/2016). *Profra Guadalupe.* Progreso de Obregón Hidalgo: UPN.

OBS NO.1. (22/10/15/01/4;10). *Reconocimiento del Entorno*. Progreso de Alvaro Obregón.

OBS. No.1,2,5,6,9,12,13,14. (22/28/13/24/14/19/31/10/11/01/15). *Horario Escolar*. UPN: Progreso de Obregon Hidalgo.

OBS. No.2. (28/10/15/2:10). *Escuela por dentro*. Progreso de Obregón Hidalgo: UPN.

OBS. No.3. (2/11/15/4:40). *Día de Muertos*. Progreso de Obregón Hgo.: UPN

OBS. No.4. (5/11/15/3:30). *Profesor Iturbe*. Progreso de Obregón Hidalgo: UPN.

OBS. 4, 9,12,14,19. (2/1/24/14/31/19/15/16). *Profesor Iturbe Libro de texto como rector del aprendizaje*. Progreso de Obregón Hidalgo: UPN

OBS. No.6. (13/11/15/2:30). *Observación Muestra*. Progreso de Obregón Hidalgo.: UPN.

OBS No. 6. (13/11/15/4:50). *Observacion Muestra*. Progreso de Obregón Hgo.: UPN

OBS No.7. (17/11/15/2:00). *Observación Muestra . Profr.* Progreso de Obregón Hgo.: UPN.

OBS. No.9. (24/11/15/ 4:00-6:00). *Profesor Iturbe*. Progreso de Obregón Hidalgo: UPN.

OBS. No. 10 (S). (2/12/2015/ 8:30). *Cuotas escolares*. Progreso de Obregon Hgo.: UPN.

OBS. No11. (14/01/20162:00). *Profesor. Iturbe*. 4º Progreso de Obregón Hidalgo.: UPN.

OBS. No. 12 . (31/01/2016/4:00). *Profesor Iturbe*. 4º Progreso de Obregón Hidalgo: UPN.

OBS. No.13. (19/01/153:00). *Profesor Iturbe*. 4º Progreso de Obregón Hidalgo: UPN.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO: TÉCNICAS UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN A

En la siguiente tabla se recuperan las técnicas de investigación empleadas para cada informante.

ESPACIO	NÚMERO	TÉCNICA UTILIZADA
<i>ESPACIO PERIMETRAL</i>	2	Observación participante (Durante el proceso de investigación se miro en un horario de 12:00 hrs, a 7:00 hrs. Se transcribió lo que sucedía afuera desde las 12:00 horas- 2:00)
<i>Mi vecino te vigila</i>	1	Entrevista a profundidad
<i>Vecino fundador</i>	1	Entrevista a profundidad
<i>Maestra Linda</i>	1	Entrevista a profundidad
<i>Aulas y Escuela por dentro</i>	3	Observación participante
<i>Profesor Iturbe</i>	2	Entrevista a profundidad
<i>Director</i>	1	Entrevista a profundidad
<i>Docentes</i>	5	Entrevistas a profundidad
<i>Madres de Familia</i>	1	Entrevista a profundidad
<i>-Alumnos</i>	2	Entrevistas a profundidad
<i>Aula 4º.</i>	13	Observaciones participantes
<i>Espacio perimetral, organizativo y aula</i>	4	Pláticas informales registradas en el diario de investigador.
<i>Entrevista a periódico informante</i>	1	Entrevista informal registrada en el diario de campo.
<i>Total, de observaciones participantes.</i>	18 observaciones	
<i>Entrevistas:</i>	14 entrevistas	
<i>Pláticas informales</i>	5 pláticas informales	

ANEXO DE REGISTRO DE ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES B

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA
 GENERACIÓN 2015-2017
ENTREVISTA No 1

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA VECINO VIGILANTE
 FECHA: 26/11/15 HORA DE INICIO: 5:00-6:45

PAG 1/-6---

HORA	DESCRIPCIÓN	PRIMERAS REGULARIDADES
5:00	<p>ENTREVISTA 1 El día era lluvioso, me traslade a la calle Av. Art. 123, colindante, a lado Norte, con la Calle. Gómez Palacios, al sur con la Av. Nuevo México al Este Av. Trabajo, Oeste Canal Elva.</p> <p>La calle Art. 123, es un lugar, en el que las aceras se encuentran pintadas, de color amarillo, Los postes se encuentran adornados alusivos al mes y fecha de festejos que marca el calendario, se observa que, en los pilotes murales de lonas de una catrina en vivos morado con anaranjado, los arboles frondosa, en los tallos, pintados, en razón a un animal, como jirafa, tigre, y cebra.</p> <p>Investigador: Toque el timbre RAPPOR Investigador: Buena Tarde, ¡Esta llueve;¡llueve ¡ya vengo a molestarlo.</p> <p>Entrevistado: ¡Pásele;¡¡Buena Hora ¡ Investigador: Voy a dejar a aquí mis sobrillas Entrevistado Pásele es buena ¡Hora ¡ Investigador: Buena Tardes Gracias, con permiso. (Pase me ofreció asiento).</p> <p>Investigador: El motivo de mi visita es porque estoy realizando observaciones en las aulas de la Esc. Héroes y Villanos, al caminar me fije que su calle tiene adornos, y en cada casa hay un logo, de Mi vecino ¡te vigila! Y bueno me agradaría que me comentara sobre ello.</p> <p>Entrevistado: Si pues en lo que yo pueda apoyar. Investigador: ¿Cuál es su nombre? Entrevistado: Gerardo Pérez Olgúin (Señor Magón) Investigador: ¿Qué gradó de estudio tiene? Entrevistado: Lic. Matemáticas y Técnico en computación Investigador: ¿A qué se dedica? Entrevistado: Soy docente matemáticas en CETIS. Investigador: ¿Por qué eligió ser docente? Entrevistador: Porque a mí me gusta ayudar a la gente. Investigador: En relación a la organización mi vecino me vigila, ¿Cómo surgió la idea? ¿Por qué decidió iniciar este proyecto en su calle? Entrevistado: Hace como tres años por la inseguridad que había en diferentes calles, inicie con la Maestra Marlene, no sé si la conozca, nada más que (mueca) como siempre hay problemas, nos reuníamos varios vecinos de diferentes calles, empezamos a meter oficios, al gobernados, presidencia, diversas instituciones para juntar dinero en relación al alumbrado público. (cruza su pierna, en una mueca.) Cuando nos dan nuestra primera cubeta de pintura, yo le comente a la maestra que pintáramos, para empezar a invitar a los vecinos desde el inicio de la colonia, pero ella pinto primero su banquetta, por lo que los vecinos lo vieron mal, total que ella pinto, empezamos a cooperar entre los vecinos, entonces yo tenía unas lámpara, en la calle solo había unas amarillas empecé a invitar a mis vecinos que cambiáramos las lámparas blancas que tenía por las lámparas amarillas.</p>	 
6:00		

	<p>Después empecé a pintar los arboles con figuras de animalitos en toda mi calle, entonces se enojaron, ¿Qué porque no estaba pintando las de los demás? 2 o 3 maestros que la seguían a la maestra Marlene se molestaron, pero yo les dije pues en esa calle también hay hombres, si ustedes quieren la pueden pintar. Total, que se enojó la maestra y ya no seguimos trabajando. Entonces me reuní con mis vecinos de las 2 cuadras de aquí. Saben que vamos a seguirle, vamos a seguir metiendo oficios y poco a poquito se fueron convenciendo. Primero empezamos a cooperar con la pintura de la guarnición, en medio hay una línea blanca, seguimos haciendo nuestros rondines. Colocamos dos lonas en cada término de la calle, en el que se expresaba, Mi vecino te vigila estamos organizados. Que ya con el tiempo se acabaron, luego mande hacer los logotipos y ahora tengo unos nuevos del vecino me vigila, que les estoy dando.</p> <p>Investigador: ¿En si cuales son las actividades y como las distribuyen?</p> <p>Entrevistado: Bueno nos reunimos todos los días 8 de mes, y realizamos actividades como el día del niño, les damos de cenar, y payaso trampolín, festejamos el 10 de mayo, también nos regalaron una virgencita, entonces festejamos su fiesta, ahorita hicimos el altar de día de muertos, y vamos hacer el encendido del árbol ahora en navidad. Si gusta venir.</p> <p>Investigador: Bueno en estas actividades se manifiestan valores, para poder reunirse en la colectividad, ¿Qué valores se requieren para poder crecer de forma colaborativa y organizada se logren beneficios para todos?</p> <p>Entrevistado. Los valores que se deberían es el trabajo en equipo, la responsabilidad pues si algún vecino no apoyara se retrasa, es fomentar la unidad, trabajo en equipo rescatar los valores. En septiembre todos los postes tienen un lienzo con una banderita. Ahorita un paño de la catrina, con sus flores esas yo las compre. En diciembre pusimos un adorno de esferas, pero el año antepasado pusimos una piñata en cada poste de este lado tiene lámparas en medio de cada palo y lámpara, hacemos vigilancia en la madrugada. Sabemos que roban en esa calle en la otra, pero en la de nosotros no porque observan que estamos organizados.</p> <p>Investigador: Los valores de donde retoma la acción de organizar ¿Quién le inspiro o motivo para organizar, y hacer algo por su comunidad? ¿Algún ejemplo de alguien?</p> <p>Entrevistado: A mí me gustado ayudar participar, Aquí luego viene gente préstame 100, y dice mi esposa, ya no te los devolverán, no importa que no me lo paguen, mientras que tenga lo voy a dar, al fin y al cabo, no nos llevamos nada. Aquí uno gasta mucho porque a veces no todos cooperan, pero no por eso me voy a detener. Por ejemplo, las flores yo las compre y me dicen de ¿cuánto te copero?, no ahorita no me cooperes. Se funde una lámpara voy y la pago en la presidencia, pero nadie la subsidia. Ahorita lo que estamos pensando en la reunión es pedir una cuota de 50 pesos por mes, a cada casa, para que se tenga dinero ya si se funde una lámpara vayamos y la paguemos si hace falta un adorno se compre. Pero para que la gente se anime yo tengo que dar. La primera vez hice un estado de cuenta para los vecinos, un vecino me la rompió, porque dijo aquí se ve el trabajo le sobro el dinero y puso tres lámparas más que mas quiere. Pero a principio es difícil, Tengo un vecino de 32 años que varias veces nos hemos querido pelear a golpes, porque estaba yo pintando de rojo y blanco unas líneas del paso me dijo: ¿Por qué está pintando una esquina? Ya pedí permiso a los vecinos es un preventivo, para que le bajen a la velocidad, está echando a perder la calle, parece payaso</p>	
--	---	--

+

ANEXO DIARIO DEL INVESTIGADOR C

Diario del Investigador. Evangelina Cuenca Escamilla

22 de octubre 2015

Al iniciar el proceso de investigación y observación, acepto me costo aprender a mirar. Pues al iniciar el análisis del entorno comunitario en un primer momento llegue y me incorpore al aula decidida a observar, al llevar el documento escrito para revisión mi asesora me sugirió regresarme a la comunidad antes de entrar al salón, recuerdo que borro toda mi observación y me dijo para encontrar el dato es necesario que aprendas a mirar, a escuchar, de forma que la información que aquí documentes sea objetiva.

Ella se salió de la UPN y me empezó a narra detalles de la institución, regrese al campo y observe cada detalle de la comunidad. Este rodeo lo realice si alumnos en la institución llegue a mi asesoría con la incertidumbre de si había aprendido a observar de una forma más profunda. Mi tutora nuevamente me dijo que faltaban elementos por lo que volví a realizar este documento, así que lo leí nuevamente y marque con colores lo que era significativo para la obtención del dato de mi objeto de estudio.

En los primeros reportes no capte a las personas que caminaban y sus acciones, en cambio en el segundo rodeo pude describir características precisas que me ayudaron a comprender la cultura e historicidad de la Escuela. Y en la cual me apoyé de las lecturas que hemos realizado en histórico para dar cuenta del contexto de la región del valle del mezquital en donde pude identificar, aspectos como la migración, las desigualdades sociales, la pobreza. Por lo que retomo lo que dice (Osorio, 1978 Cita a Braudel): “Es necesario rescatar la arquitectura, pero más aún la realidad que tarda en desgastarse y transportarse a ciertas estructuras que están dotadas de vida que se convierten en elementos estables, con ello tiene que ver el clima vegetación de la poblaciones y animales” (Osorio, 1978, p.8). De esta forma este autor estructuralista le da importancia al espacio físico y los hechos sociales que tienen lugar desde un soporte físico, geográfico y cultural en el que tiene lugar nuestra investigación. Por lo que con ello confirmé y asenté valorar el entorno que limita la periferia del espacio estudiado mediante una mirada objetiva, fenomenológica ante las manifestaciones socioculturales.

ANEXO CUADRO DE CATEGORIAS D

CUADRO DE CATEGORIAS

CATEGORIAS INTERPRETATIVAS	CAPÍTULO LADO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS TEORICAS	AUTORES	CATEGORIAS SOCIALES	SUJETOS	CÓDIGOS
LOS FACTORES SOCIO-CULTURALES EN EL CONTEXTO Y FUNDACIÓN DE LA ESCUELA "HEROES Y VILLANOS" QUE REFIEREN A LA VIOLENCIA ESTRUCTURAL Y SU REPRODUCCIÓN SOCIAL EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: ENTRE AGENTES EDUCATIVOS Y DE LA COMUNIDAD. PERO ¿QUIÉN AYUDA A LA COMUNIDAD?	1.1.- LA UBICACIÓN DEL MUNICIPIO						
	1.2.- UBICACIÓN DE LA ESCUELA						
	1.3.- LA DESIGUALDAD QUE GENERA VIOLENCIA EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. ¡CALLÁTE TÚ TE BAÑAS EN EL RÍO!	REPRODUCCIÓN SOCIAL: GÉNERO, MEDIOS DE COMUNICACIÓN, VALORES.	CULTURA DE PAZ TEORÍA DEL CONFLICTO VIOLENCIA ESTRUCTURAL	(2001) P.53 VIÑAS (2004) DECHAM PS (1997) P.1 MASLOW GALTUNG, (1993) P.145	PERO ¿QUIÉN AYUDA A SU COMUNIDAD ? ¡CALLÁTE TÚ TE BAÑAS EN EL RÍO! ¡PARA QUE SIRVA LA ESCUELA!	DIRECTOR LERDO DOCENTES ALUMNOS 4º "A" MADRES DE FAMILIA 4 "A"	(INEGI, 2010) (OBS. No.1, 22/10/15/2:10, p. 1) (OBS. No.1, 22/10/15/2:10, p. 7) (OBS.No.6,13/11 /15/2:30, p. 8) (E. No2, 21/11/15 3:00, p 6)

<p>1.3.1 LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y SU REPRODUCCIÓN CULTURAL: PARA ¿QUÉ SIRVE LA ESCUELA?</p>	<p>VIOLENCIA CULTURAL NIVEL EDUCATIVO DESINSTITUCIONALIZACIÓN</p>	<p>PEREZ, (2000) P.16 . PÉREZ A.I (2000) P.16 BOURDIEU, (1984) P.144. " (Galtung, 1993, p 1-45). (Bauman, 2004, p. 172) (Cascón, 2016, p. 10). ART. 3º A= 706 (Jares, 2001, p.127); (Acuerdo, 706 p. 2). (Onetto, 2015, p. 29). (SEP, 2011, p. 43 (Bourdieu, 1986, p. 134).</p>			<p>OBS.No.1, 22/10/15/2:10, p. 1). (OBS. No.2, 28/10/15/3:00, p. 5) (E. No. 7, 28/12/15/2:30(E. No 9., 27/01/06/5:10, p. 5)., p. 17) (E. No 9., 27/01/06/5:10, p. 5).</p>
<p>1.3.2. LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL DERRETIMIENTO O DE LOS VALORES Y SU REPRODUCCIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO COMUNITARIO Y ESCOLAR.</p>	<p>Reproducción Social Derretimiento de valores Marcos Conductuales Resolución de conflictos</p>	<p>(Artículo 3º p.1). (Bauman, 2008, p.23) (Bauman, 2004, p. 22) (Onetto, 2015, p. 57)</p>			<p>(OBS. No.1, 22/10/15/5:50, p. 11-12).</p>
<p>1.3.3.- LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS: EL GÉNERO Y SU REPRODUCCIÓN SOCIAL. ¡QUÍTATE ERES VIEJA!</p>	<p>REPRODUCCIÓN SOCIAL GENERO</p>	<p>(Bourdieu, 1998, p. 109). (Bourdieu y pasaron, 1996, p. 37).</p>	<p>¡PEGAL E COMO HOMBRE!</p>		<p>(OBS. No.1, 22/10/15/5:50, p. 13). (OBS.No.3, 2/11/15/4:40, p. 10-11) (OBS No. 9, 24/11/15/4:30, p. 6)</p>
<p>1.3.4.- LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y LA REPRODUCCIÓN SOCIAL EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN.</p>	<p>Reproducción Social</p>				<p>(E. No.9, 27/01/16/4:30, p. 7). (OBS. No11, 14/01/2016, p. 4).</p>
<p>1.3.5.- LA VIOLENCIA CONTEXTUAL Y SU REPRODUCCIÓN EN EL ESPACIO ESCOLAR, EN LA</p>		<p>(Stephen, 2003, p. 1) (Foucault, 1986, p. 38) (Ferry, 1990, p. 36)</p>			<p>(OBS. No. 1, 22/10/15/4:10 p.3) (E. No8, 17/01/2015/2:40, p. 3). (E. No. 8, 17/01/15/2:50, p. 5)</p>

	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.		(Pandillas delictivas s.f.) (Jares, 2010, p. 127), (Etzioni, 1993, p. 105). (Delval, 2013, p. 119) (Thompson, 1998, p. 406).			(E. No2, 21/11/15 3:00, p. 7). (Diario de Investigador, 31/10/15, p. 10 (E.No.5., 19/10/15/3:10, p. 3) (E. No.6, 14/12/15/12:40, p. 10)
1.4.-DE LA COOPERACIÓN VECINAL A LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS POR MEDIACIÓN Y GESTIÓN, "ESTAMOS ORGANIZADOS" MI VECINO ¡TE VIGILA!		COOPERACIÓN	(Manual del vecino me vigila, s.f.) (Etzioni, 1993). (Marchena, 2016 párr. 4)			(E. No. 1., 26/11/15/5:30, p. 1).
	1.4.1.- ENTRE EL LIDERAZGO Y OBSTINACIÓN, MEDIACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	LIDERAZGO MEDIACIÓN	(Cascón, 2010, p. 10) Morin, 1999, p. 16) (Remedí, 2004, p. 2). (Cascón, 2016, p. 11). (Williams de Fox, 2014, p. 173) (Ansié, & Jacques, 1997, p. 137). (Delval, 2013, p. 56). (Crozier, & Friedberg, 1990, p. 19)	¡NI CASA, NI ARBOL, ¡NI POSTE ASÍ QUE MEJOR VETE A TU CASA!		(E. No1, 26/11/15/5:40, p. 14).
1.5.- LOS REFERENTES INSTITUIDOS EN EL SURGIMIENTO DE LA ESCUELA.			(REMEDÍ, 2004, P. 3). (ALZALDÚA, 2004, P. 54). (JONES, 2001, P. 74) (JONES, 2001, P. 75) " (BAUMAN, 2004, P. 7) . (CASTORIADIS, 1989, P. 203). (ZUÑIGA, 1993, P. 24). (CONFLICTO VECINAL ¡MI VECINO TE VIGILA!		(FILIGONIO, 1973, P. 1). (E. NO. 3, 14/11/15/5:40, P. 9) (E. NO. 6, 14/12/15/ 10:10, P. 3) (REVISTA "ANTORCHA" ESTAMPAS Y RECUERDO DE PROGRESO DE OBREGÓN, 1988) (FILIGONIO, 1973, P. 2) (DIARIO DE INVESTIGADOR, 31/10/15, PÁG. 16)
	1.5.1.- LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN UN	REFERENTES INSTITUIDOS POLITICAS EDUCATIVAS	JONES, 2001, P. 70). (ONNETT O, 2015, P. 13)			(E. NO. 3, 14/11/15/5:40, P. 6).

CONTEXTO INSTITUCIONALIZADO: LAS NEGOCIACIONES PARA LA FUNDACIÓN DE LA ESCUELA "HEROES Y VILLANOS"	CIVISMO NACIONALISTA SOCIEDADES SOLIDAS DISCIPLINA ESCOLAR MARCOS	(FOUCAULT, 1986, P. 111). (ALZALDUA, 2004, P. 13) (BAUMAN, 2004, P. 7).			(E. NO. 6, 14/12/15/ 10:10, P. 6).
1.5.2.- LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA NEGOCIACIÓN Y LA OBTENCIÓN DE RECONOCIMIENTO Y PRESTIGIO: LA PLACA OCULTA E INAUGURACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO.	CONDUCTUALES. • ACTITUDES • AGRESIÓN • RESISTENCIA • COMPETITIVIDAD • DEPENDENCIA • EVACUACIÓN • FALTA DE	(JONES, 2001, P. 63). (CASTORIS ADIS, 1989, P. 203).			(REVISTA "ANTORCHA" ESTAMPAS Y RECUERDO DE PROGRESO DE OBREGÓN, 1988). (E. NO.3, 14/12/15/5:40, P. 4). (E. NO. 6, 14/12/15/ 10:10, P. 11).
1.5.3.- EL LIDERAZGO MORAL DEL (DIRECTOR FILOGONIO) EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN UN AMBIENTE INSTITUCIONALIZADO.	COMUNICACIÓN • IDEALIZACIÓN VALORES • IRRESPONSABILIDAD • IMPACIENCIA	" (ZUÑIGA, 1993, P. 24). (JONES, 2001, P. 70). KAÉS (1996) JONES, (2001,57,77) " (ONETTO, 2015, P. 13)			SER (E. NO.6, 14/12/15/11:00, P. 14)
1.6.- LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTO ANTE EL AUMENTO DE LA MATRÍCULA ESCOLAR: EL NACIMIENTO DE UN NUEVO TURNO ESCOLAR.	IA • OBSTINACIÓN • INDIVIDUALISMO • COOPERACIÓN, • SOLIDARIDAD, • ORGANIZACIÓN • PARTICIPACIÓN • ÉTICOS, NORMATIVOS – DISCIPLINARIOS, LIDERAZGO • PROTAGONISMO	(ALZALDUA, 2004, P. 13)			(DIARIO DE INVESTIGADOR, 31/10/15, P. 16)

	<ul style="list-style-type: none"> • INNOVACION • CREATIVIDAD EMOCIONES • FRUSTRACION, IRRITACION, • ANSIEDAD, • IMPOTENCIA A • MIEDO • INSERTIDUMBRE • MALESTAR • AGRESION • INTOLERANCIA RESOLUCION DEL CONFLICTO. MEDIACION • COOPERACION • VIOLENCIA • DIÁLOGO • FEEDBACK • NEGOCIACION 				
--	--	--	--	--	--

CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS	CAPITULO	SUBCATEGORIAS	CATEGORIAS PRESTADAS	AUTORES	CATEGORIAS SOCIALES	SUJETOS	CÓDIGOS
LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL COLECTIVO DOCENTE DESDE LO INSTITUÍDO A LO INSTITUYENTE EN UN AMBIENTE DERRETIDO Y CONDESCENDIENTE. ¡HACEMOS LO QUE PODEMOS!	2.1-	PERCEPCIONES DEL ESPACIO FÍSICO VS MATERIAL.	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS ESTILO INSTITUCIONAL MICROPOLÍTICA INSTITUÍDO VS INSTITUYENTE	(FERNÁNDEZ, 1989, 71) (BALL, 1990, P. 143) (FERNÁNDEZ, 1994, P. 41). CASCÓN, 2008, P.1) (VILLA, 2011, P. 13).	¡NO. ES JUSTO NO TENEMOS ACCESO A LAS INSTALACIONES!	PADRES DE FAMILIA ALUMNOS DOCENTES DIRECTOR	(OBS. No.2, 28/10/15/2:30, p. 1). (E. No5, 19/10/15/3:00, p. 2)
LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ANTE LA DESIGUALDAD EN EL ACCESO A LA INFRAESTRUCTURA, EN UN AMBIENTE DERRETIDO Y CONDESCENDIENTE. ¡NO ES JUSTO NO TENEMOS ACCESO A LAS INSTALACIONES	2.2.-	DESIGUALDAD	VIOLENCIA ESTRUCTURAL ESPACIO MATERIAL SIMBÓLICO	GALTUNG, (1993) P.145 (FERNÁNDEZ, 2002, P. 100) (SOUTO, 2006, P. 160) (FERNÁNDEZ, 1989 P. 76).			(RUTA DE MEJORA, 2015-2016 P. 1). (OBS. NO.2, 28/10/15/2:30, P. 1). OBS. NO.1, 22/10/2015:4:30, P.9) (OBS. NO.2, 28/10/15/2:30, P. 1) (OBS. NO. 10, 1/12/15/2:00 P.4)
	2.2.2.- LA INFRAESTRUCTURA SUS SÍMBOLOS INSTITUÍDOS Y EL DERRETIMIENTO DE CÓDIGOS NORMATIVOS: ENTRE LA PERTENENCIA VS LA INVASIÓN.	ESPACIO ABIERTO Y CERRADO. INSTITUÍDO VS INSTITUYENTE	(FOUCAULT, 1976, P. 133). (GOFFMAN, 1992, P 17) (DELVAL, 2006, P.41) (CASCÓN, 2016, P. 19) (CASCÓN, 2016, P. 19). (ONETTO, 2015, 70)			(OBS. No.1, 22/10/15/1.50, p.3 5,6,9,10) (OBS No. 6, 13/11/15/4:50, p. 8). (OBS No. 9, 24/11/15, p. 11) (E. No 7, 28/12/15/12:40, p. 31) (OBS. No.1,2,5,6,9,12,13,1422/28/13/24/14/19/31/10/11/01/15).	
	MARCOS DE CONDUCTA DERRETIDA LÍMITES VALORES EMOCIONES	(BAUMAN, 2008, P. 24) (KAËS, 1996 P.26) (WILLIAMS FOX, 2014, P. 232)					

			<p>(SAVATER CITA ARENDT, 2011, P. 10).</p> <p>(ESCAMILLA, 2007, P. 1-29)</p> <p>(FOUCAULT, 1976, P. 133).</p> <p>(BERGER & LUCKMAN, 1993, P.75)</p> <p>(FERNÁNDEZ, 1989, P. 81)</p> <p>(BAUMAN, 2008, P. 24)</p> <p>(FERNÁNDEZ, 1989, P. 114-115)</p> <p>"</p> <p>(BOURDIEU, 1986 P. 111),</p> <p>(PÉREZ A.I, 1993, P. 17).</p> <p>AFFECTIVA</p> <p>(WILLIAMS DE FOX, CITA ONETTO, 2004 P.227)</p>			
2.3.- LA TRAYECTO	JUSTIFICACIÓN VS SUPERVISIÓN					

<p>RIA PERSONAL Y PROFESIO NAL DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO EN LA RESOLUCI ÓN DE CONFLICTO S. ENTRE LA JUSTIFICAC IÓN Y SUPERVISI ÓN</p>	<p>2.3.1. EL PAPEL DE LA AUTORIDAD DIRECTIVA EN LA MEDIACIÓN EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS:</p>	<p>LIDERAZGO MEDIACIÓN MARCOS DE CONDUCTA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS</p>	<p>(GUÍA OPERATIVA DEL FUNCIONAM IENTO ESCOLAR 2017, P.84) (BALL, 1989, P.104). (JARES, 2010 P,127), (MARC O LOCAL DE CONVIVENC IA ESCOLAR EN EL ESTADO. DE HIDALGO, 2016). (BALL, 1989, P.104). (BALL, 1989, P. 104) (JARES , 2010, P. 168) (JARES, 2010 P,127), (BOUR DIEU, 1986, P. 135) (CONN ELL, 1977, P.91) (MARTÍ NEZ, 2000, P. 15) (FUNES , 2001, P. 10), (WILLIA MS DE FOX, 2014, P. 214),</p>	<p>¿ES DIFÍCIL YA NADIE QUIERE SER DIRECTOR!!</p>	<p>DIR ECTOR PAD RES DE FAMILIA ALU MNOS DO CENTES</p>	<p>(OBS. No. 1.5.9, 22-24 29- 10/11/15:2:00, p. 3,3,4) (E. No.7, 28/12/15, 2:40 p. 1) (OBS No.7, 17/11/15/2:00, p. 3) (OBS NO.8, 19/10/15 6:00.) p. 16), OBS. No. 4, 1/01/15/2:05, p. 2)</p>
	<p>2.3.2- LAS PERCEPCION ES DEL COLECTIVO DOCENTE EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DESDE SU TRAYECTORI A</p>	<p>VIOLENC IA ESCTRUCTU RAL FORMAC ION EVALUA CIÓN SISTEMATICA EXPECT ATIVAS BAJAS</p>	<p>(UPN, P. 28). (JARES, 2010, P. 138) (WILLIA MS, FOX ,2014, P.22) (JONES 2001, P.61- 80)</p>	<p>¿LOS DOCENTES ESTAN CASI LLORANDO</p>	<p>CONFLICTO ENTRE PARES AUTORIDADE S DOCENTES ALUMNOS</p>	<p>(OBS. No. 1.5.9, 22-24 29- 10/11/15:2:00, p. 3,3,4) (OBS. No. 1.5.9, 22-24 29- 10/11/15:2:00, p. 3,3,4) (OBS. No.2, 28/10/15/2:30, p. 12). OBS. No. 4, 1/01/15/2:05, p. 2) (E. No4, 19/10/15:3:20, p. 2) (OBS NO.8, 19/10/15 6:00, p. 16),</p>

	PROFESIONAL, PERSONAL Y EMOCIONAL.	CONDICIONES LABORALES CONDUCTUALES. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	(WILLIAMS, 2014 P.227) (MARCE L, 1982, P. 69) (PEINADO, 2007, P.6.) (CASCÓN, 2001, P. 11) (JARES, 2010, P. 138) TIEMPOS (MARCE L, 1982, P. 69) (SAVATER CITA ARENDT, 2011, P. 10)			(E No.21/11/15E.025:00 p. 1). (E. No.7, 28/12/15, 2:40 p. 1) (OBS No.7, 17/11/15/2:00, p. 3) (OBS. No. 9, 24/11/15/2:10, p. 3).
	2.3.3.-LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ANTE EL DERRETIMIENTO DE LA POSICIÓN DOCENTE SU PROCESO DE FORMACIÓN Y LA EVALUACIÓN"	PROCESOS TRAUMÁTICOS RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EMOCIONALES	(JARES, 2010 P.127) (MORÍN, 1999, P. 80). (JARES, 2010, P. 127), (NARODOWSKI, 1999, P. 33). (KAËS, 1996 P.26	. LOS DOCENTES ESTÁN "CASI LLORANDO		E. No.10, 26/10/11/15/2:00, p. 15-17) (OBS. No.5 29/10/2015. p.8)
2.4.- LA CULTURA Y LAS ESTRATEGIAS DEL COLECTIVO DOCENTE EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ENTRE LA CONDESCENDENCIA Y EL DERRETIMIENTO. ¡HACEMOS LO QUE PODEMOS!	CONDESCENDENCIA DERRETIMIENTO DE LA AUTORIDAD	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS BUROCRÁTICOS. MARCOS NORMATIVOS PEDAGÓGICOS RUTA DE MEJORA C.T. MARCO LOCAL DE CONVIVENCIA.	(PÉREZ CITA TAYLOR, 2000 P.13) PÉREZ CITA TAYLOR, 2000 P.13) (JARES 2010, 118) PLAN Y PROGRAMAS 2011 (SEP, 2011, P. 44) (MARC O LOCAL DE CONVIVENCIA, 2017, P.5).	NO. LOS VAMOS ACORRALAR		E. No4, 19/10/15:3:20, p. 12). (E. No.7, 28/12/15/12:20, p. 14). (E.No.2, 21/11/15:5:30, p. 3) (E. No.4, 21/11/15/5:30, p. 5).

			(RUTA DE MEJORA, 2015) (JARES, 2010, P. 167) PÉREZ, 2000, P. 171 (BOZZA LLA, 2007, P. 8) (GIROU X 1990 P. 172). (GIROU X, 1990, P. 174 (HARGR EAVES, 2001, P. 146 (HARGR EAVES, 2001, P. 196			
	2.4.1.- LAS ESTRATEGIAS DEL COLECTIVO DOCENTE EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	MEDIACIÓN	(JARES, 2010, P. 167) (JARES, 2010, P. 167) (BRAWE R Y OTROS, 2014, P. 97). (JARES, 2001, P. 159) (JARES, 2010, 139) (BRUER , 1995, P. 221	¡HACE MOS LO QUE PODEMOS!	DOCENTES DIRECTOR	(E. No., 4, 21/11/15/5:30, p. 3).
2.5.- EL DERRETIMIENTO DE LAS NORMAS QUE LE DAN FORMA SÓLIDA A LA INSTITUCIÓN: ENTRE LA CONDESCENDENCIA Y EL ABLANDAMIENTO	DERRETIMIENTO DE LAS NORMAS. AUTOLIMITE MARCOS CONDUCTUALES DESCONOCER RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS		(DURKHEIM, 2001, P. 12). (BUTLER, 2004, P. 33) (BAUMAN, 2004, P. 13) " (VIÑAS CIRERA, 2004, P. 18) EL MARCO LOCAL DE CONVIVENCIA DEL ESTADO DE HIDALGO, (2016) P.8-10 NINO, 2005, P. 35-37)			E. NO 7, 28/12/15/12:40, P. 4). (DIARIO DE INVESTIGADOR, 31/10/15, P. 10) (E. NO., 4, 21/11/15/5:30, P. 5). (E.NO.2, 21/11/15:30, P.8)

			(DURKH EIM, 2001, P. 36)			
2.5.1.- CASO 1. KATY ABRAZA A SU COMPAÑERA Y "AHORCA".	CULPA VS CASTIGO MARCOS LEGALES Y DE CONVIVENCI A	(DURKH EIM, 2001, P. 179). (MARC O LOCAL DE CONVIVENCI A, ESTADO DE HIDALGO 2016, P. 10) (BUTLE R, 2004, P. 101), (FIERRO, 2017, P. 31).	¡ME AHORCO!	DOCENTE ALUMNOS VS ALUMNO.	E. No., 4, 21/11/15/5:30, p. 5).	
2.5.2.- LAS DINÁMICAS COMUNICATIV AS EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ANTE LOS MEDIOS DE COMUNICACI ÓN Y LAS REDES SOCIALES.	DINÁMIC AS COMUNI CATIVAS RESOLU CIÓN DE CONFLICTOS COMPET ITIVA	(JARES, 2010, P. 168) (LEY DE PROTECCIÓ N DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCEN TES QUE SEÑALA EN SU CAPÍTULO DÉCIMO, ARTÍCULO 46,57 P.16- 20) EL ARTÍCULO 3º EN SU FRACCIÓN. (LEY GENERAL, ART.6, P.2). AUGUS TO, 1997, P.5) DUBET (2004) (FERNÁ NDEZ, 1996, P.184). " (CROZIER & FRIEDBERG, 1990, P. 17). (JARES, 2010, P. 82).	¡AQUÍ NO ENTRA NADIE!	PADRES DE FAMILIA, T.M. Y T. V. DOCENTES DIRECTOR TURNO MATUTINO DIRECTOR TURNO VESPERTINO MEDIOS DE COMUNICACIÓN REDES SOCIALES CIUDADANOS	OBS. NO., 10, 1/12/15/1:30, P. 2) (OBS. NO. 10 (S), 3/12/2015/2:00, P. 5). HTTPS://WWW.FACEBOOK.COM/GRITO.INFORMATIVO/ . (OBS. NO. 10 (S), 3/12/2015/2:00, P. 1).	

	CATEGORIAS INTERPRETATIVAS	CATEGORIAS PRESTADAS	CATEGORIAS TEORICAS	CATEGORIAS DESCRIPTIVAS				RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO			CATEGORIA SOCIAL
EL PREVALECE MIMETISMO DE LAS PRACTICAS AUTORITARIAS Y HOMOGÉNEAS EN LAS RELACIONES EN EL AULA ANTE LA SOLUCIÓN DE LOS CONFLICTOS LATENTES DE CONVIVENCIA Y ACADÉMICOS ¡ESTO VA A ESTALLAR! "NO MAMES".	3.1.- LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LAS RELACIONES ÁULICAS HOMOGÉNEAS Y SANCIONADORAS ANTE LA DESIGUALDAD EN EL ESPACIO FÍSICO ¡EL TRABAJO ORDENADO FAVORECE UN MAYOR APRENDIZAJE!	HOMOGENEIDAD	FERNÁNDEZ AMBIENTES ADVERSOS	VIOLENCIA ESTRUCTURAL CULTURAL	IDENTIDAD Y AUTOESTIMA. CONFLICTO: EL USO DE LIBROS DE RINCÓN	LA LUCHA POR ESPACIO FAMILIAR	SENTIDO: PODER INSTRUMENTAL DE LOS GRUPOS.	RESOLUCIÓN POR EVASIÓN	UL A	II	I VA ESTALLAR! "NO MAMES"
		ROL DOCENTE	MARCELO POSTIC.		DES TABLERO DE VÍNCULOS EN LA TAREA ESCOLAR. CONFLICTO: DOCENTE- ALUMNO	CO NSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD	SENTIDO: FALTA DE LÍMITES DEL ROL EN LA TAREA EDUCATIVA		UL A	II	I
		NECESIDADES HUMANAS	GALTUNO ADORNO		DE SVALORIZACIÓN DE LA LABOR DOCENTE	CO NSTRUCCIÓN DE AUTORIDAD	SENTIDO: VALORACIÓN SALARIAL BAJA.		UL A	II	I
		AMBIENTE PACÍFICO	FREIRE:	VIOLENCIA	PRÁCTICAS		SENTIDO: TENGO QUE SER	RESOLUCIÓN	UL A	II	I

			METODOLÓGICA	AUTORIARIAS		RÍGIDO Y Estricto	TECNOCRÁTICA			
	VALORES	(HERGREA VES DELVAL L BUTLER	ULTURAL - DIREC TA	RO L DISCIPL INADO	ES TRATEG IAS FALLIDA S	SENTI DO: FALTA DE VALORES		UL A	II	I
	EXPECTATIVAS DOCENTES	HENG REVES)	ULTURAL COGNI TIVAS	EX PECTAT IVAS DOCEN TES		SENTI DO: UNA EXIGENCIA MENOR		UL A	II	I
		WILLIA MS DE FOX.		AU TOESTI MA				UL A	II	I
	INTER GÉNERO- ROL EN LA COMUNICACIÓN	CAZDE N		RE LACIÓN ENTRE IGUALES	CO NTROL DE LA COMUNI CACIÓN	SENTI DO: DISTRIBUCIÓN ESPACIAL DE LA COMUNICACIÓN NIÑAS Y NIÑOS SEPARADOS.		UL A	II	I
	EMARCAMIENTO	BERIS TAÍN				LIMITE S DÉBILES SENTI DO: LA REGLAS NO SE CUMPLEN. MH. MH LA VOY A EMPLEAR.		UL A	II	I
3.2.1	LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ANTE LA POCA ATENCIÓN SOCIOAFECTIVA ENTRE LA RELACIÓN MAESTRO ALUMNO: COPIA, COPIA ¡EL FANTASMA DE CANTARVILLE!	BRAW WER		CO HERENCIA		SENTI DO: EL DOCENTE TRABAJA EN EL SALÓN SIN HACER INTERVENCIÓN.		UL A	II	I LA COPIA DE LA COPIA DEL ¡EL FANTASMA DE CANTARVILLE

	COMUNICACIÓN	CAZDE N				FALTA DE EXPECTATIVAS CLARAS. SIGNIFICADO: FALTA DE COMUNICACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS.		UL A	II	I	
		(WILLIAMS DE FOX)				SIGNIFICADO: EL DOCENTE NO ESTÁ PRESENTÉ EMOCIONALMENTE		UL A	II	I	
		VIÑAS JESUS			CONFLICTO ENTRE IGUALES	MODELO SANCIONADOR		UL A	II	I	
3.2.- LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ANTE LAS PRÁCTICAS DOCENTES AUTORITARIAS Y SANCIONADORAS: ¡SI NO PAGAN NO HAY EXAMEN!	HOMOGENEIDAD RESISTENCIA CONTRAOPOSICIÓN	ARDONIO & BERGER DELÉM GIRONX	VALERIA ESTRUCURAL	CASTIGO MOGENCO COMUNICACIÓN RESISTENCIA		SENTIDO LA EVALUACIÓN COMO CONTROL PARA RESOLVER LOS CONFLICTOS SENTIDO: RESISTENCIA ACATAR UNA ACCIÓN EVALUATIVA ANTE LA COHERENCIA ÉTICA DEL DOCENTE SENTIDO: LO ALUMNOS DESCUBREN EL COMPORTAMIENTO DEL DOCENTE.		UL A	II	I	CONFLICTOS LATENTES EN EL AULA ¡SI NO PAGAN NO HAY EXAMEN!
3.3.2. EL ROL DOCENTE	EMARCAMIENTO	HENG REVES		CÓDIGOS		SENTIDO: DE		UL A	II	I	DE A HUEVOS O NOS DEJA

EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA CLASE Y LA CONDESCENDENCIA. ¿DE A HUEVOS O NOS DEJA JUGAR FUTBOL O A LA OTRA CLASE NO TRABAJAMOS!		BOUR DIEU TABAJARES CAZDEN KAESNARCI SMOHARG REAVES		RESTRI NGIDOS CO NDESC ENDEN CIA		CONTRAPO SICIÓN SENTI DO: CLIMA DE FRATERNID AD. SIGNIFI CA: UNA ES LA PRÁCTICA OTRA LA TEORÍA. SENTI DO: TENSIONA LA AUTORIDAD ENTRE UNA LIBERTAD Y UNA OBLIGACIÓ N. SENTI DO: LOS NIÑOS DESARROL LAN LA CON IMPOSICIÓ N SENTI DO: DELIMITACI ÓN DEL ROL GENERA PERTINENC IA. SENTI DO: NO EXISTEN			JUGAR FUTBOL O A LA OTRA NO TRABAJAM OS
3.4. LAS PRÁCTICA S AUTORITA RIAS EN LA RESOLUCI ÓN DE CONFLICT OS A TRAVÉS DE CONTENID OS DEL LIBRO DE TEXTO ¿A VER SI AGUANTA N! ¿PUROS PROBLEM	VIOLEN CIA METODOLÓG ICA	MORÍN SACRI STÁN HENG REVES DELVA L MORÍN MEIRI UE TIRIGI FREIR E LISANDRO	V IOLEN CIA METO DOLÓ GICA	ES TRATEG IAS METOD OLÓGIC AS		SENTI DO UNIFORMID AD DEL CONTENID O SENTI DO: EL LIBRO DE TEXTO COMO ÚNICO ACCESO A LA APROPIACI ÓN CULTURAL. SENTI DO: EL ROL INSTRUCTO	UL A	II	A VER SI AGUANTAN ¿PUROS PROBLEMA S DE MATEMÁTIC AS

AS DE MATEMÁTICAS TODO EL DÍA! ¡NO MAMES!						R DEL DOCENTE. SENTI DO LA INSTRUMENTALIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO FRAGMENTARIO. SENTI DO: VERIFICACIÓN DOMINIO DE CONTENIDO ÚNICA RESPUESTA CON VERDAD				
- LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y LAS PRÁCTICAS AUTORITARIAS EN LOS LIBROS DE TEXTO ¡NO SOY DE AQUÍ NI DE ALLÁ!	EMARCAMIENTO	DELVAL				SENTI DO DE AUTORIDAD ANTE LOS CONTENIDOS A DESARROLLAR LEGITIMA	¡NO SOY DE AQUÍ NI DE ALLÁ	ULA	II	I
		BERNSTEIN				MONÓLOGOS:		ULA	II	I
		WILLIAMS DE FOX				EMOCIÓN DEL DOCENTE. NO INTERÉS POR LA CLASE. EMOCIÓN DEL ALUMNO SENTI DO DE ABURRIMIENTO SIGNIFICADO DEL DOCENTE EL SILENCIO		ULA	II	I

						ES LA AUTORREG ULACIÓN DE LA CONDUCTA				
	VIOLEN CIA EPISTEMOLÓ GICA	MORIN CONSENTTI NI				SENTI DO: SE FRAGMENT A LA REALIDAD DEL CONTENID O CON LA REALIDAD.	UL A	II	I	

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DEL PROCESO EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

CATEGORIAS		Capítulo I	Capítulo I	Capítulo I	Capítulo II	Capítulo III
PROCESO	SURGIMIENTO	VECINO VIGILANTE	MI VECINO TE VIGILA	FUNDACIÓN ESCUELA SOLUCIÓN HISTÓRICA	CUOTAS-ESCOLARES	RELACIONES ENTRE DOCENTE ALUMNOS. CONFLICTOS LATENTES.
	LIDERAZGO	YO NO DORMÍA HASTA TRES SEMANAS ME ESFORZABA.	INSEGURIDAD	AUTORIDAD MORAL		AUTORIDAD ABLANDADA
	ORGANIZACIÓN		ESTAMOS ORGANIZADOS	COMITÉ PRE-CONSTRUCCIÓN		
PENSAMIENTO	ESTABLECIMIENTO DE NECESIDADES	ECONÓMICA Y DE ESTUDIO	SEGURIDAD DE SU ESPACIO PERIMETRAL	CONSTRUCCIÓN DE UNA ESCUELA	PODER DE LOS MEDIOS COMUNICACIÓN EN EL PAGO DE CUOTAS - ESCOLARES ANOMIA CONSTITUCIONAL	COHERENCIA
	CAMBIO (BÚSQUEDA DE SOLUCIÓN)	CREACIÓN DE SUS PROPIAS FUENTES DE EMPLEO ENSAYO DE MUCHAS FORMAS DE SOLUCIÓN AL ELABORAR SUS CREACIONES.	REALIZACIÓN DE CAMBIOS EN SU COLONIA, FUNDANDO UNA ORGANIZACIÓN	BÚSQUEDA DE PERSONAS QUE PUDIERAN APOYAR EN LA CREACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR.	BÚSQUEDA DE APOYOS CON ACTORES POLÍTICOS QUE DAN SOLUCIONES	CAMBIOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE AL SER CUESTIONADA.
		CREATIVIDAD	CREATIVIDAD	CREATIVIDAD	BUSCAR NEGOCIACIONES POLÍTICAS	BÚSQUEDA DE NEGOCIACIONES TURNO VESPERTINO
VALORES		INDEPENDENCIA	INDEPENDENCIA	INDEPENDENCIA	DEPENDENCIA	DEPENDENCIA EN EL LIBRO DE TEXTO
			TOLERANCIA, COOPERACIÓN, TRABAJO EN EQUIPO PARTICIPACIÓN ESFUERZO	COOPERACIÓN SOLIDARIDAD PARTICIPACIÓN ESFUERZO	COOPERACIÓN ESFUERZO	ÉTICA DERRETIDAS ANTIVALORES
CONFRONTACIÓN	MOVIMIENTOS INSTITUYENTES		INDIVIDUALISMO O CONFLICTO POR EL PODER EN LA CALLE.		LUCHA ENTRE TURNO MATUTINO-VESPERTINO.	CONTRAPOSICIÓN DE LOS ALUMNOS
CONCIENCIA O INCONCIENCIA						
	GARANTÍAS	PRESTIGIO SOCIAL	ROBAN EN ESA CALLE, PERO EN LA	PRESTIGIO SOCIAL	EL PAGO DE CUOTAS PARA	INCONCIENCIA

		DE NOSOTROS NO ¡ESTAMOS ORGANIZADOS!	RELACIONES POLÍTICAS	TENER MEJORES CONDICIONES DE INFRAESTRUCTUR A.		
	IDEALIZACIÓN	MEJORAR SUS CONDICIONES SOCIALES- ECONÓMICAS	SEGURIDAD	FUNDAR UN CENTRO EDUCATIVO RITOS PLACAS	EVITAR LA EXCLUSIÓN Y DISCRIMINACIÓN.	DEJAR UN LEGADO EDUCATIVO
	PROTAGÓNIS MO	ASUMIÓ EL COMPROMISO PERSONAL	CONSENSO (APOYO DE LOS VECINOS DEL LUGAR)	CONSENSO ENTRE AGENTES EDUCATIVOS.		NO HAY COMPROMISO
	ESTABLECIMI ENTO DE REGLAS	PLANTEAMIE NTO DE OBJETIVOS - METAS	VIGILANCIA REUNIONES COOPERACION ES	COOPERACI ONES APOYO DE DOCENTES Y DIRECTOR	SE ESTABLECE UNA MESA DE NEGOCIACIÓN PARA RESOLVER EL CONFLICTO ESTIMULADOS EN ACUERDOS A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN.	DERRETIMIEN TO DE LAS REGLAS
<i>EMOCIONES</i>			FRUSTRACIÓN ANSIEDAD AUTORREGULA CIÓN	GANANCIA LOGRO	ANTIDEMOCR ACIA EXCLUSIÓN AUTOESTIMA DESPRECIO FRUSTRACI ÓN INTOLERANCI A	ANTIDEMOCR ACIA EXCLUSIÓN AUTOESTIMA DESPRECIO FRUSTRACI ÓN INTOLERANCI A
<i>SOLUCIÓN</i>	RESOLUCIÓN POSITIVA	INDEPENDIE NTE	RESOLUCIÓN COLABORATIVA	RESOLUCIÓN COLABORATIVA	AGENTES EDUCATIVOS RESUELVEN DE FORMA COLABORATIVA.	
	RESOLUCIÓN NEGATIVA		LUCHAS DIVISORIAS	DERRETIMIE NTO DE LA DISCIPLINA Y AUTORIDAD		RESOLUCIÓN VIOLENTA, CONDECIENTE.

ANEXO MI VECINO ¡TE VIGILA! ORGANIZACIÓN 1 E



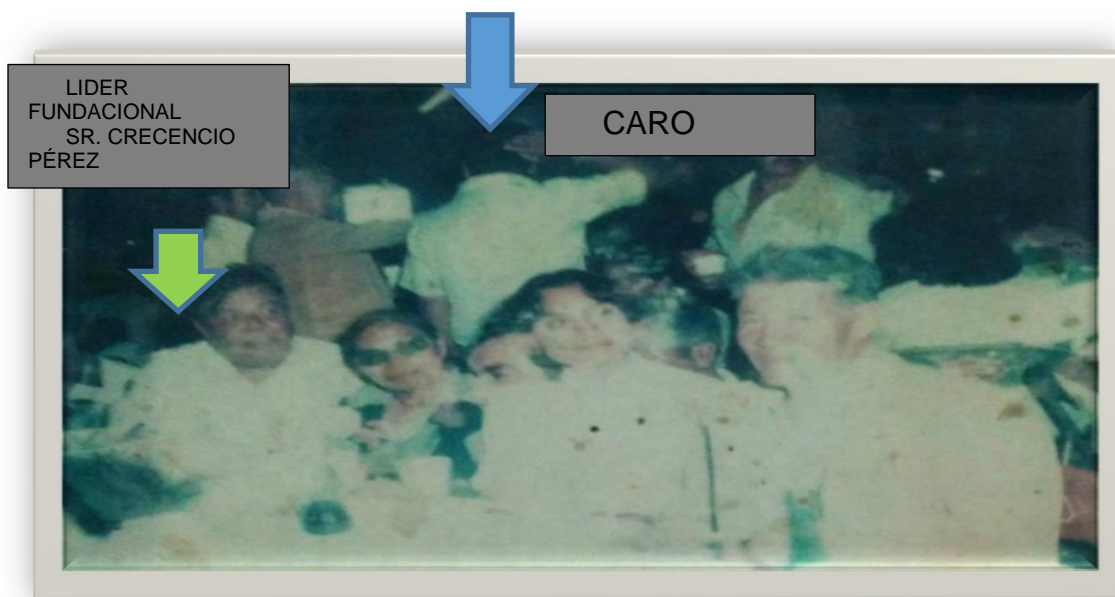
Logo de mi vecino me vigila colocado en las casas de la comunidad, Foto Tomada Av. Art, 123 (OBS. NO 1,26/11/15/5:00 p.)

ANEXO MI VECINO ¡TE VIGILA! COOPERACIÓN 1 F



Líder vecinal pinta árboles de su calle. Foto Tomada Avenida Artículo 123, (OBS. NO.1 26/11/15/5:00 p.m)

ANEXO DE FUNDACIÓN NEGOCIACIÓN 1 G



Convivencia y negociación del Comité Fundacional, dirigido por el Sr. Crescencio Pérez para el logro de la Fundación de la Escuela con integrantes del (PRI). En el que también colaboro y apoyo el narcotraficante Caro quintero, que por motivos de seguridad se voltea y no permite ser fotografiado, según lo narrado por el Sr. Bolívar. (E. No.3, 14/11/15/5:40, pág.3).

ANEXO FUNDACIÓN CONSTRUCCIÓN 1 H



Carros proporcionados por don Crecencio Pérez para la construcción del Centro Educativo “Héroes y Villanos”. En el que se puede mostrar el compromiso del Líder Fundacional para el logro de la construcción apoyando de mecanismos de idealización inscritos en el objetivo de tener una escuela para su comunidad. Padres de familia, personal docente y alumnos apoyaron en la cimentación del centro educativo Héreos y Villanos y dieron solución al conflicto de arquitectura logrando su fundación.

ANEXO DE FUNDACIÓN IGNAUGURACIÓN 1 I



Inauguración del Centro Educativo “Héroes Villanos”. Foto de inauguración 18 de Marzo de 1974. En el retrato Sr Crecencio Pérez . Líder Fundacional, Maestra María de Carmen Rivera Morín.



Colocación de la Placa Inauguración el día 5 de abril de 1974. Por la Sra. María Esther Ozuno de Echeverría.

ANEXO FUNDACIÓN PRIMERA GENERACIÓN 1 J



Primera Generación de alumnos quien apoyaron en la construcción de su propia escuela. Significado que generó identidad para la conformación de un nuevo centro de trabajo escolar y regulación del contrato social en la intitucionalización de la escuela

ANEXO FACHADA ESCOLAR ACTUAL 2 K



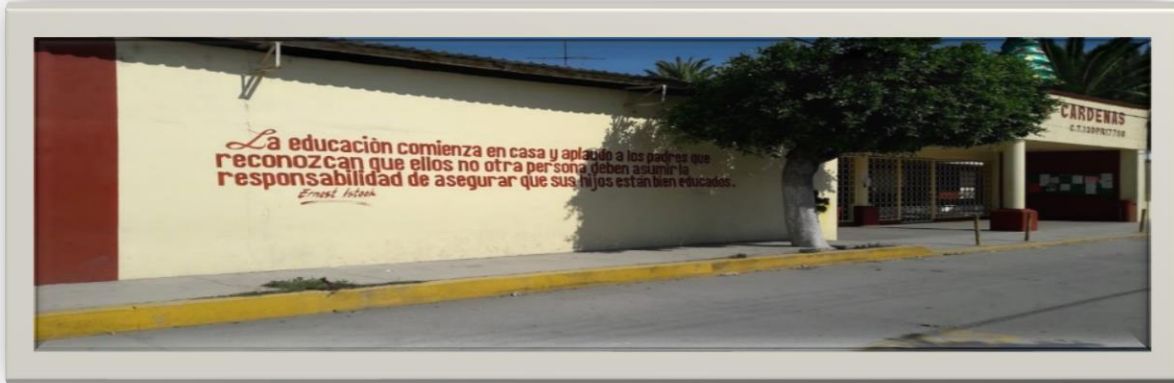
Fachada escolar Turno Vespertino inscrita detrás de la puerta principal. Que da cuenta de la desigualdad en la distribución del espacio físico de infraestructura escolar.

ANEXO CAPITULO 2 L



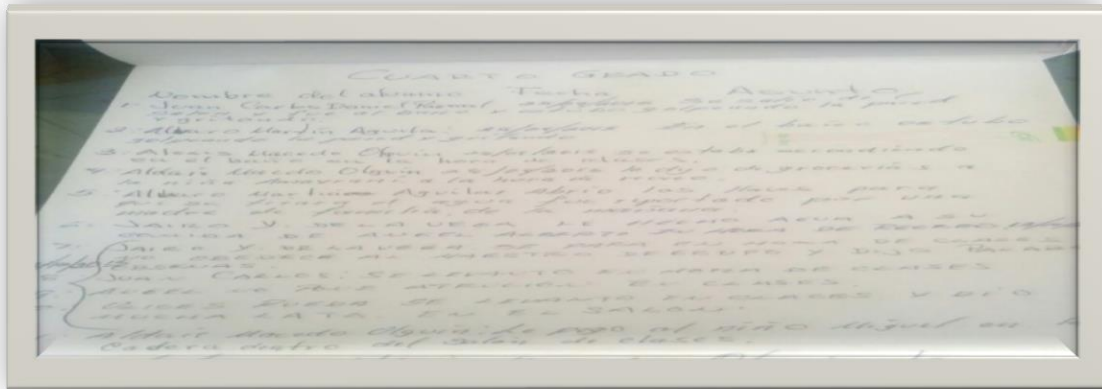
Entrada Principal y barda perimetral tomada fachada del Turno Matutino (OBS. No1., 22/10/15/2:10, pág. 3).

ANEXO 2 M



Frase que invita a los padres a fomentar la responsabilidad de los niños, para apoyar a la educación a partir de marcos conductuales de responsabilidad en la que se invita asumir dicho valor en los padres de familia (OBS. No1., 22/10/15/2:10, p. 3)

ANEXO 2 N



Libreta de incidencias del director sobre los conflictos y acuerdos escolares. En estos párrafos se escriben la situaciones que se presentan en el espacio escolar. De forma que se le da a conocer al docente o padre de familia para reconocer las faltas a la norma escolar y sus soluciones o seguimiento de los conflictos escolares por grado, que en este caso remitimos las anotaciones correspondientes al grupo estudiado 4º."A"

ANEXO CONFLICTO ESCOLAR 2 O



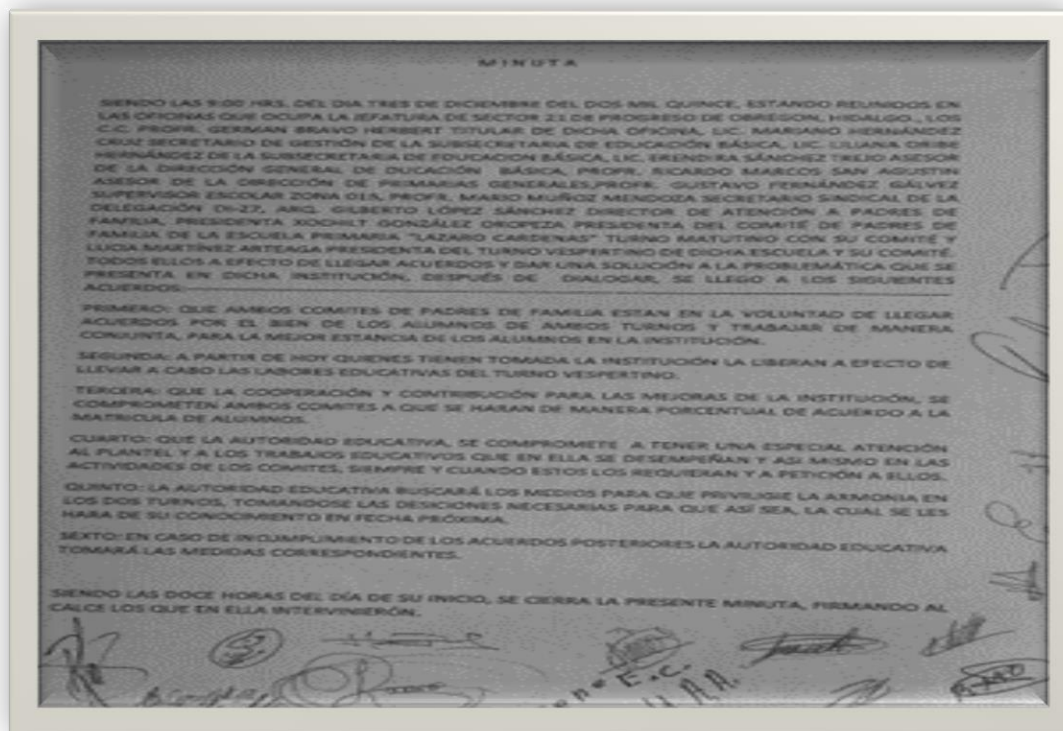
Cierre de la escuela por padres de familia del Turno Vespertino. En este desplegado los padres de familia del Turno Matutino manifiestan su inconformidad ante el incumplimiento de acuerdos de parte de los padres de familia del Turno Vespertino, por esa razón piden el cierre del plantel educativo.



ANEXO MESA DE NEGOCIACIÓN P

Mesa de negociación padres de familia y autoridades educativa. En esta mesa de negociación participan los actores educativos, y el poder mediático que asume un papel que abre en sus publicaciones los juegos de poder en la información que se publica invadiendo la toma decisiones en redes ciudadanas en el espacio público, que generan climas institucionales abiertos con malestar provocando el derretimiento de sus elementos constitutivos que sostienen a la institución, sufriendo cambios en su organización escolar a partir de los diversos movimientos instituyentes.

ANEXO MINUTA DE ACUERDOS 2 Q



Minuta de acuerdos entre Turno Vespertino y Matutino en la resolución de conflictos. Podemos valorar que estos acuerdos se plantean por escrito, en tanto estos procesos no son vigilados ni supervisados. Además, cada actor educativo elijé un proyecto individual para trabajar en la mejora del espacio escolar, no se acompaña un proyecto institucional integral para ambos turnos quedando su resolución en la burocracia.