

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad 092 Ajusco



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

**ESTRATEGIAS NARRATIVAS PARA ATENDER EL CONFLICTO Y LA
VIOLENCIA EN JÓVENES DE BACHILLERATO. EL CASO DEL TALLER DE
REFLEXIÓN, AUTOFORMACIÓN Y CO FORMACIÓN DOCENTE**

Tesis que para obtener el Grado de

**Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela.
Violencia, Derechos Humanos y Cutura de Paz.**

**Presenta
Josue Alan Soto Carrillo**

**Directora de Tesis
Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana**

**Lectores:
Mtro. Adalberto Rangel Ruíz de la Peña
Mtro. Miguel Ángel Jiménez Villegas**

CIUDAD DE MÉXICO, MÉXICO.

Noviembre 2021.

Dedicado a

A Atzin, por tus sonrisas que aligeran siempre la carga de la vida, por ser los ojos que tanto anhelo mirar cada día, y a Nallely, por tu invaluable apoyo durante este trayecto.

También a todos aquellos que viven el agotador peso del sistema en sus diversas manifestaciones, a todos aquellos que han sido violentados de alguna manera, a los oprimidos, las infancias, las juventudes y el magisterio, por la construcción de más espacios de formación alejados de la violencia, por más espacios de resistencia.

AGRADECIMIENTOS

A los jóvenes que participaron en la construcción de este proyecto, por su tiempo y la confianza de compartir sus experiencias. A las maestras, Maribel, Jeyny, Gabriela, Marcia, y al maestro David, por su compromiso con la docencia y con la investigación, por contribuir a la construcción y culminación de este proyecto. A la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 171 por las facilidades otorgadas, y a las profesoras del colegio de orientación Wendy, Yesbell y Leticia por su invaluable apoyo.

A la Universidad Pedagógica Nacional por abrirme sus puertas y brindarme un espacio y la oportunidad de seguirme formando como docente. En particular a la Doctora Cecilia Salomé Navia Antezana, por ser mi tutora, por su paciencia, su comprensión, por la confianza y sobretodo por su gran compromiso para acompañarme durante este proceso; al Maestro Adalberto Rangel Ruíz de la Peña por su acompañamiento durante este proceso y por las observaciones para enriquecerlo y al Maestro Miguel Ángel Jiménez Villegas por sus aportaciones a este proyecto, por compartir sus experiencias.

A mis padres Claudia y Martín, a mi hermana Jimena y a mi abue Cristina por su inagotable amor. A mi hermano Ricardo por nuestra entrañable amistad y por todas las reflexiones compartidas.

A mis maestras y maestros Lucy, Emma, Yanith, Ivonne, Gisela, Concepción, Leticia. A mis compañeras y compañeros Daniela, Brenda, Mariana, Samuel, Ines, Jael, Guillermo, Laura, Chadny, Claudia, Berenice, Carlos, Fernando, Anselmo, Sergio, Lizeth y Gabriela.

A todas aquellas personas que contribuyeron de manera indirecta en mi formación.

*Recuerden esto amigos míos
no hay malas hierbas
ni hombres malos,
solo malos cultivadores.
Victor Hugo*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
<u>CAPÍTULO I - PROBLEMATIZACIÓN</u>	<u>10</u>
1. PROBLEMATIZANDO LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN UNA PREPARATORIA EN EL ESTADO DE MÉXICO.....	10
2. CONTEXTUALIZACIÓN	17
3. EL PROYECTO EDUCATIVO.....	19
4. ESTRATEGIA PARA CONOCER LA PROBLEMÁTICA DE LA CONVIVENCIA.....	23
5. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	24
6. DISEÑO DE INSTRUMENTOS	26
7. SUJETOS DE INVESTIGACIÓN	28
8. DESCRIPCIÓN DE LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	29
<u>CAPÍTULO 2. HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS</u>	<u>31</u>
1. EL DISPOSITIVO	31
2. LA CONFLICTIVIDAD Y LA VIOLENCIA EN LA CONVIVENCIA	32
3. COLONIALIDAD Y NEOLIBERALISMO	38
4. UNA APROXIMACIÓN A LA INTERVENCIÓN.....	41
5. EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS	43
6. LA REFLEXIÓN NARRATIVA	46
<u>CAPÍTULO 3. CONTEXTUALIZANDO EL CONFLICTO.....</u>	<u>52</u>
1. ANÁLISIS DE RESULTADOS	52
2. HISTORIA DE VIDA – ANTECEDENTES FAMILIARES	53
3. AFECTIVO-EMOCIONAL	59
4. DINÁMICAS DE CONVIVENCIA.....	65
<u>CAPÍTULO 4 GESTIÓN DEL CONFLICTO</u>	<u>85</u>
1. GESTIÓN DE LAS DIFERENCIAS O CONFLICTO	86
2. MECANISMOS DE AFRONTAMIENTO DEL CONFLICTO.....	95
3. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ATENDER CONFLICTO	107
4. NORMAS Y PRÁCTICAS DE CONVIVENCIA COMO MARCO DEL CONFLICTO	113
<u>CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN, EL TALLER DE AUTOFORMACIÓN, FORMACIÓN Y CO FORMACIÓN DOCENTE</u>	<u>124</u>
1. PROBLEMÁTICAS DE INTERVENCIÓN Y LA ELECCIÓN DEL PROBLEMA	124
2. INTERVENCIÓN PARA LA REFLEXIÓN, AUTOFORMACIÓN Y CO FORMACIÓN DOCENTE SOBRE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL NÚM. 171	127
2.2. TRAZANDO CAMINOS PARA LA INTERVENCIÓN OPORTUNA.....	129
3 ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN Y APLICACIÓN.....	130
3.1. SEMINARIO-TALLER DE REFLEXIÓN, AUTOFORMACIÓN Y CO FORMACIÓN DOCENTE	130

<u>CAPÍTULO 6. POSIBILIDADES DE LA FORMACIÓN, LA CO FORMACIÓN Y LA AUTOFORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA.....</u>	<u>134</u>
6.1 COMPONENTES QUE FAVORECEN LA FORMACIÓN	135
6.1.1 GESTIÓN DE LOS CONFLICTOS Y PROVENCIÓN.....	135
6.1.2 FORMACIÓN DOCENTE	138
6.1.3 INNOVACIÓN EN LAS INTERVENCIONES	141
6.1.4 AFECTIVIDAD EN LA ESCUELA.....	144
6.1.5 EDUCACIÓN CRÍTICA	147
6.2 COMPONENTES QUE OBSTACULIZAN LA FORMACIÓN.	152
6.2.1 CULTURA ESCOLAR.....	152
6.2.3 PRÁCTICAS DOCENTES.....	156
6.2.4 VIOLENCIA ESTRUCTURAL	161
6.3 A MANERA DE CONCLUSIONES.....	164
<u>BIBLIOGRAFÍA.....</u>	<u>169</u>
<u>ANEXO 1.....</u>	<u>177</u>
<u>ANEXO 2.....</u>	<u>179</u>
<u>ANEXO 3.....</u>	<u>181</u>

Introducción

El presente trabajo de investigación se desarrolló en el marco de mis estudios en la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz. Tuvo como finalidad implementar un dispositivo de formación para docentes sobre convivencia entre los estudiantes¹, en una escuela de educación media superior ubicada en el Estado de México. La escuela se localiza en el municipio de la Paz, situado en el oriente del Estado de México y al oriente de la Ciudad de México, forma parte de la Zona metropolitana del valle de México. La principal inquietud al comenzar este proyecto fue atender los problemas de convivencia derivados de la gestión de conflictos a través de mecanismos que emplean acciones violentas y que repercuten en el deterioro de las relaciones entre los jóvenes, propiciando un ambiente en el que posteriormente se repite este ciclo.

Para ello se realizó un diagnóstico, y posteriormente un diseño de la intervención, a partir de una metodología cualitativa, que integró la investigación-acción-participativa y la etnografía educativa.

En un primer momento se diseñó un diagnóstico desde un enfoque etnográfico que permitiera explorar y describir la convivencia y los conflictos que de ésta surgen entre los estudiantes. El objetivo fue conocer la cultura escolar en el plantel. Para ello se realizó el registro en un diario de campo de veinte experiencias descritas sobre diversos conflictos entre estudiantes de la preparatoria.

Además, se llevaron a cabo trece entrevistas a profundidad, de las cuales tres entrevistas fueron a estudiantes de primer año, una entrevista a una estudiante de segundo año y dos entrevistas a estudiantes de tercer año, además de dos

¹ Para denotar los géneros, en este texto se usará sólo el masculino como genérico para hacer más fluida la lectura sin desconocer la actual lucha hacia la equidad en materia de género.

entrevistas a profesores y dos entrevistas a profesoras, dos entrevistas a orientadoras y una entrevista a la subdirectora del plantel.

También se llevaron a cabo observaciones participantes, en las que participaron las profesoras y el profesor del colegio de orientación educativa. En total fueron siete observaciones participantes divididas de la siguiente manera, dos observaciones a grupos de primero, dos observaciones a grupos de segundo y tres observaciones a grupos de tercero.

El análisis del diagnóstico derivó en la construcción de las categorías: Historia de vida y antecedentes familiares, Afectivo-Emocional, Dinámicas de Convivencia, Gestión de la diferencia o Conflicto, Mecanismos de afrontamiento del Conflicto, Estrategias Docentes para Atender el Conflicto, Normas y prácticas de convivencia en el marco del conflicto, en esta última se aborda la relación entre las categorías anteriores. También se identificaron estrategias diferenciadas para atender los problemas de agresión y violencia por parte de los docentes. Estos resultados permitieron plantear varias alternativas de intervención, una de las cuales podría realizarse con estudiantes y otra con profesores. Considerando la dificultad de trabajar con estudiantes, por las condiciones de la pandemia, y la dificultad de muchos estudiantes de disponer o tener acceso al internet, se decidió en este momento formular una estrategia de intervención y formación narrativa-reflexiva con docentes del plantel.

La estrategia de intervención y formación se dividió en cinco reuniones virtuales (que fueron videograbadas) en las cuales se abordaron los siguientes temas: resultados del diagnóstico y el establecimiento de acuerdos en relación a la intervención; la intervención docente ante la violencia en el aula, que se dividió en dos fases durante una misma sesión; vínculo afectivo en la relación docente-estudiante; ejercicio y reconocimiento de la autoridad como docente y, por último, la reflexión sobre el buen docente en relación a la gestión de la convivencia.

El trabajo se compone de seis capítulos. En el primero se problematiza la convivencia en la escuela y se describe el contexto en donde se desarrolló la investigación. Adicionalmente se explica la estrategia mediante la cual se realizó el

diagnóstico. En el segundo se describen las herramientas teóricas y conceptuales que sirvieron de base para el diagnóstico y su análisis posterior, así como para ampliar la comprensión sobre la influencia contextual en el problema.

En el tercer capítulo se proporciona una descripción detallada del análisis del diagnóstico sobre el contexto del conflicto, identificando las diversas categorías empleadas para la comprensión de los hallazgos. En el cuarto capítulo se abordan las diferentes formas de gestionar el conflicto.

En el capítulo cinco se detalla la estrategia de intervención, así como los referentes teóricos que se consideraron en la formulación de esta, y en el último capítulo, se explican los hallazgos encontrados derivados de la implementación de la estrategia de intervención, se detallan los factores que favorecieron y también los que obstaculizaron los procesos de formación en los docentes que participaron en la intervención.

CAPÍTULO I - PROBLEMATIZACIÓN

1. Problematizando la convivencia escolar en una preparatoria en el Estado de México

En este trabajo parto de la preocupación de propiciar herramientas a docentes de educación media superior en relación a la mejora de la convivencia entre los estudiantes, con el fin de disminuir la incidencia de conductas violentas que afectan las relaciones interpersonales en la escuela. Me interesaba aportar propuestas que incidan en el desarrollo de una transformación de la convivencia encaminada a la resolución de conflictos de forma no violenta en los jóvenes de esta escuela.

El enfoque del trabajo fue abordar desde una perspectiva crítica los conflictos y la violencia en la escuela. No parto de una noción de prevención del conflicto, ya que desde esa mirada se trata de evitar el conflicto y no se indaga en sus causas más profundas. Desde el enfoque crítico se acepta el conflicto como un elemento que está presente en toda convivencia, y por esa razón es inevitable que ocurra.

Parto de una perspectiva en educación para la paz y derechos humanos que asume la provención² como el proceso de intervención previo al conflicto (Burton, citado en CDHDF, 2007). En esta línea se integra la noción de provención que acentúa la importancia de apropiarnos de herramientas para hacer frente al conflicto de una manera constructiva No violenta (Escuela de cultura de paz de la Universidad Autónoma de Barcelona). La provención está relacionada también con educarse, o podríamos señalar autoformarse, para desarrollar, habilidades, capacidades y competencias mediante el manejo de estrategias que posibiliten abordar los conflictos Arellano (2007). Esto es, afrontar los conflictos sin pretender su desaparición, sino atendiendo las causas que los generan (Burton, citado en Arellano, 2007)-.

² Una experiencia en este sentido se puede ubicar en la Universidad Autónoma de Barcelona (Escuela de cultura de paz, S/F Transformar el conflicto en la ciudad-Herramienta No. 3, avanzar en la provención).

Como orientador educativo de la Escuela Preparatoria Oficial Número 171 he podido observar que de manera recurrente existen problemas en la convivencia entre los estudiantes, muchos de los cuales derivan de situaciones que no siempre implican conflictos, pero debido a que la forma más común en el intento por gestionarlos implica acciones en las que se evitan o evaden, lo que ocasiona que tarde o temprano culminen en acciones violentas, repercutiendo de manera negativa en las relaciones entre los jóvenes. Tan solo en el ciclo escolar 2017-2018 se atendieron 896 situaciones y para el ciclo escolar 2018-2019 se atendieron 847, en ambos casos todas estuvieron relacionadas con la indisciplina y la convivencia de los estudiantes, según el reporte directivo correspondiente a cada ciclo. A estas situaciones se les atienden como faltas al reglamento escolar.

De las situaciones citadas, en el ciclo escolar 2018-2019, cinco fueron casos de violencia física grave entre estudiantes, los que ocurrieron en el periodo de agosto a enero, en tanto que del periodo de febrero a julio solamente se suscitó un caso de violencia física grave.

Parte importante de esas infracciones al reglamento, se relacionan con pseudoconflictos y conflictos entre los estudiantes, que, según las formas informales de resolución, los estudiantes tienden a resolverlas mediante agresiones y acciones violentas entre ellos.

La frecuencia constante de este tipo de situaciones tiene consecuencias en el desarrollo integral de los jóvenes, así como en el deterioro de las relaciones entre ellos, dando lugar a futuras interacciones mediadas por actos de violencia, convirtiéndose así en un ciclo interminable.

Cabe destacar que las principales causas que ocasionan estos pseudoconflictos y conflictos entre los estudiantes, son: miradas que en ocasiones son sostenidas e interpretadas como hostiles, comentarios cuya pretensión es comunicar un mensaje sin decirlo de manera clara, precisa y directa, en ocasiones estos mensajes manifiestan alguna incoformidad sobre alguna diferencia entre estudiantes, pero también algunas ocasiones se utilizan como agresiones verbales, rumores, incitaciones y actos de violencia física, verbal, emocional y en ocasiones

de género, la forma en la que conviven y se relacionan, bromas, apodos y características de la personalidad de los estudiantes.

Esta realidad se reproduce en muchos centros educativos debido a que en la actualidad nuestro contexto social es altamente violento y, como menciona Palomero y Fernández (2001), a través de la cultura hemos aprendido a portarnos de una forma más o menos violenta. Es por ello que se considera importante diseñar un dispositivo de formación encaminado a construir actitudes con los jóvenes para resolver los conflictos de forma no violenta, así como con los docentes.

Las actividades de orientación educativa se centran en facilitar la transición de los estudiantes por la escuela, armonizando los procesos que se suscitan en la misma como parte de las interacciones entre los miembros de la comunidad escolar, derivado de ello muchas de las intervenciones que se realizan cotidianamente inciden en establecer acuerdos y compromisos entre los protagonistas de estos procesos.

Un elemento que resulta medular en estas actividades se relaciona con la observancia del reglamento escolar, así como las intervenciones correctivas de las infracciones al mismo, la sanción de este tipo de situaciones y las adecuaciones al reglamento vigente, con base en las necesidades detectadas cada ciclo escolar.

No obstante, es necesario emprender acciones de tipo educativo y participativo con los estudiantes y docentes para que estas sean encaminadas al desarrollo de la provención entendiendo que esto implica construir herramientas con la comunidad escolar para lidiar con el conflicto de forma constructiva no violenta, y de esta manera construir herramientas de convivencia que permitan coadyuvar en la transformación de los conflictos.

Para lograr lo anterior es necesario romper con el paradigma adultocentrista y dar voz y voto a los jóvenes, acompañándolos en el proceso de construcción de su autonomía y de la convivencia entre ellos, replanteando este paradigma y poniendo énfasis en la perspectiva de la juventud, es decir en sus preocupaciones,

expectativas y necesidades, pues para los fines que se persiguen considero que esta es la perspectiva más adecuada.

Acompañar a los jóvenes en la construcción de herramientas en las cuales se apoyen para desarrollar mejores habilidades personales y de vínculo social, cómo tener un mejor autocontrol de sus emociones, una mejor automotivación, herramientas para la transformación de los conflictos, comunicación asertiva, fortalecimiento de la empatía y el fomento de valores que ayuden a convivir de forma armónica, no sólo les ayudará a transitar de una mejor manera por la institución, también les aportará en el desarrollo de habilidades y conocimientos para su crecimiento integral y el mejoramiento en las relaciones con sus compañeros y con otras personas.

Aunado a lo anterior es importante reflexionar con el cuerpo colegiado docente, sobre las prácticas docentes relacionadas a la gestión de la convivencia y vinculadas a la problemática de la agresión y la violencia al interior de la escuela entre los estudiantes, sobre todo teniendo en cuenta que gran parte de estas situaciones de agresión, maltrato y violencia derivan de pseudoconflictos y conflictos que no se abordaron de forma adecuada.

Lo anterior se plantea porque se ha observado que en algunos casos las sanciones no son un elemento que logre disminuir este tipo de conductas, por el contrario, algunos estudiantes logran alcanzar el límite de sanciones establecidas quedando en riesgo de provocar la expulsión del plantel.

Esto alude a lo que en el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2003) se conoce como estrategias de carácter restringido para enfrentar los problemas de violencia.

Estas estrategias como menciona Fierro (citada en Furlan y Spitzer, 2013) “son estrategias de carácter restringido que tienen un carácter remedial para abordar el fenómeno de la violencia y existe consenso en reconocer que son ineficaces” (p. 77).

Por lo tanto, la intención educativa de este proyecto tiene la finalidad de generar e implementar estrategias de carácter amplio que permitan construir herramientas, con el cuerpo colegiado docente y en conjunto con los estudiantes para afrontar de forma no violenta los conflictos en la escuela y que contribuyan a su desarrollo.

Considero necesario destacar el término de actitud, pues en el fondo de los diversos pseudoconflictos y conflictos subyace una valoración por parte de los estudiantes sobre las relaciones con sus compañeros, lo que implica una serie de creencias, emociones y acciones a partir de esa valoración.

Hablar sobre la convivencia en la escuela es reflexionar sobre las diversas prácticas y acciones que lleva a cabo la comunidad escolar, pero de igual manera implica pensar en los retos a los que nos enfrentamos en la búsqueda por alejarnos del camino de la violencia.

A su vez esto nos lleva a pensar de manera crítica los diversos dispositivos pedagógicos que están en juego desde los dispositivos oficiales, como también los que se producen en el campo de prácticas y la manera en la que todo lo anterior incide en la gestión de los conflictos, así como en el ejercicio y desarrollo de la autonomía de los jóvenes.

El obstáculo más grande al que nos enfrentamos es el de la convivencia enmarcada en la violencia junto con las diversas estructuras que la sostienen y la refuerzan en el día a día y que repercuten en los estudiantes, los profesores, los padres de familia, las autoridades escolares y en general en toda la comunidad escolar.

Los dispositivos encargados de contribuir a la gestión de la convivencia en las escuelas, como son el reglamento escolar, las prácticas docentes y del cuerpo colegiado de orientación educativa, los diferentes planes y programas que rigen estas prácticas, así como la perspectiva bancaria de la escuela, entre otros, están orientados hacia una intervención centrada en la sanción, aunque también se trabaja en una perspectiva de la mediación escolar. Sin embargo, los profesores no

siempre contamos con las herramientas para poder trabajar de manera asertiva en este sentido.

Empero, es necesario analizar la violencia en todas sus facetas y desde la práctica de los diversos participantes para desarrollar herramientas que coadyuven en la formación de los jóvenes, así como de los docentes.

La dinámica escolar, la carga de trabajo y la complejidad de los problemas de convivencia que se presentan en la escuela dejan poco espacio a los profesores para la reflexión y la toma de consciencia frente a las diversas dinámicas de convivencia permeadas por un contexto violento. Frente a ello es necesario hablar sobre la gestión de la convivencia, ya que en ese sentido se pretende brindar oportunidad a los distintos actores a participar de esta construcción, y no a que sean solo meros receptores de la gestión que realice un agente externo, o de centrarse solamente en los reglamentos o documentos normativos, que por sí mismos no resuelven el campo de las prácticas escolares en torno al tema. Esto además nos da lugar para reflexionar ¿De qué manera está presente en las prácticas cotidianas la violencia y su constante reproducción en cada una de las interacciones en la escuela? ¿Y cómo enfrentan los profesores, orientadores y directivos la resolución de los conflictos y de la violencia en el espacio escolar?

Lo anterior da un espacio no solo a la reflexión y a la toma de consciencia sobre el tema de la convivencia, sino también a la responsabilidad de actuar por parte de las personas involucradas en la misma, estudiantes, docentes, orientadores, directivos, reflexionando sobre la cotidianeidad de la escuela para visibilizar aquellas prácticas que favorecen una convivencia violenta y en consecuencia emprender acciones que incidan en ello.

Comprender la complejidad de la violencia en la escuela es el punto de apoyo en el camino a la gestión de la convivencia, involucrando a la comunidad escolar no solo en el análisis de la violencia, sino también en el sendero hacia la construcción y apropiación de herramientas para afrontarla.

Para ello se requiere tener presente el desarrollo de la provención en los jóvenes, teniendo en cuenta las diversas nociones y conceptos que derivan de la cultura de paz y del ejercicio de los derechos humanos, así como la construcción de actitudes que permitan afrontar los conflictos de manera noviolenta.

En el presente trabajo se tratará el tema de la violencia en la escuela, teniendo como referente una escuela preparatoria del Estado de México cuyo contexto se ve influenciado por la violencia y cómo este contribuye a la subjetivación de los individuos que en ella convergen, la cual está marcada por la violencia. Esto da como resultado que se normalice en las prácticas cotidianas de los jóvenes, pero también en la de otros miembros de la comunidad escolar, lo cual no solo favorece un contexto violento sino también una reproducción reiterada de una cultura escolar marcada por la violencia.

Esta reproducción reiterada genera que la violencia se convierta en un círculo vicioso derivado de una manera inadecuada de abordar los pseudoconflictos y conflictos que surgen en la escuela.

De ahí que la presente intervención se planteó como propósito inicial contribuir al desarrollo de la formación de los jóvenes en relación a su actuar frente al conflicto, para afrontar éste de formas noviolentas contribuyendo al fortalecimiento de los lazos entre los individuos y a la construcción no solo de la convivencia sino también de la comunidad. Esta se realizó con un proceso de reflexión y formación de un grupo de profesores de la escuela.

Para lo anterior fue necesario crear los mecanismos que permitan que los profesores y diferentes actores educativos puedan visibilizar aquellos elementos que subyacen ante una actitud, cómo son las ideas, las creencias, y las prácticas cotidianas que ocurren de formas cuasiautomáticas ante los conflictos. Este ejercicio se propuso contribuir a la reflexión sobre la convivencia, sobre el conflicto, sobre el desarrollo y práctica de la autonomía de los jóvenes y sus formadores, así como a la reconstrucción de sus prácticas desde una perspectiva noviolenta.

2. Contextualización

La Escuela Preparatoria Oficial Núm. 171 se ubica en el municipio de La Paz, en el Estado de México. De acuerdo al Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social (2010), realizado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, el municipio contaba en el 2010 con 253, 845 mil habitantes, de los cuales el 48.5 % se encontraban en pobreza (102, 677 individuos), de estos el 40.4% presentaban pobreza moderada y el 8.1 % pobreza extrema.

Para el año 2020 de acuerdo con el Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social (2021) el municipio contaba con 319, 970 mil habitantes, de los cuales el 44.8 % se encontraban en pobreza moderada y el 9.6 en pobreza extrema, es decir 140, 482 habitantes y 30, 109 habitantes.

En el 2010, la carencia por acceso a la seguridad social afectó a 56.1% de la población, es decir 118,804 personas se encontraban bajo esta condición, en tanto que para el 2021 se incremento al 66.1 %, es decir 207, 408 habitantes.

En el 2010 el porcentaje de personas sin acceso a servicios de salud fue de 36.8%, equivalente a 77,902 personas, para el 2021 el porcentaje de personas que no tenían acceso a los servicios de salud es del 23.1 %, lo que equivale a 72, 317 habitantes.

El porcentaje de individuos que reportó habitar en viviendas con mala calidad de materiales y espacio insuficiente fue de 24.1% (51,089 personas). A su vez, el porcentaje de personas que reportó habitar en viviendas sin disponibilidad de servicios básicos fue de 24.7%, lo que significa que las condiciones de vivienda no son las adecuadas para 52,236 personas. Otro problema radica en la incidencia de la carencia por acceso a la alimentación, pues fue de 34.6%, es decir afecta a una población de 73,355 personas.

En 2010 la relación al número de escuelas de bachillerato con que el municipio contaba fue de 11 escuelas de bachillerato, 2 de profesional técnico, 10 de formación para el trabajo. Sin embargo, la condición de rezago educativo afectó a 16.1% de la población, lo que significa que 34,148 individuos presentaron esta

carencia social, para el 2021 la condición de rezago educativo es de 13.4%, es decir un total de 42, 142 personas.

La preparatoria tiene una antigüedad de 15 años. Se compone por tres edificios. El primero de ellos está integrado por dos aulas tipo U2C (70)³ que en el ciclo escolar 2019-2020 ocupan dos grupos de primer semestre. El segundo edificio está conformado por tres aulas de lámina tipo pintro, de las cuales dos son ocupadas por dos grupos de primer semestre y la tercera por un grupo de tercer semestre.

El tercer edificio cuenta con tres niveles. En el primer nivel se localizan tres aulas tipo U2C (70), que ocupan los tres grupos de quinto semestre, además se localiza el módulo de sanitarios y una bodega contigua a las escaleras y debajo de las mismas en donde se resguarda equipo de cómputo con alguna avería que en algún momento donó otra escuela.

En el segundo nivel se localizan cuatro aulas tipo U2C (70), tres de las cuales son ocupadas por los grupos de tercer semestre y una más que anteriormente se utilizaba como el módulo de la Dirección y de la Secretaria Escolar, pero que actualmente se está habilitando como biblioteca. En ese nivel hay una oficina al final del pasillo que se ocupa como módulo operativo del programa de prepa abierta, es decir que ofrece atención educativa en modalidad a distancia.

Una escalera de metal conduce al tercer nivel encontrándose un pasillo que por un extremo conduce a un espacio acondicionado con paredes de tabla roca para dividir tres cubículos del Colegio de Orientación Educativa, los cuales solamente cuentan con esa separación a los lados y en donde se localizan las áreas académicas, psicopedagógica y de disciplina. Al final uno de los dos cubículos, que sí cuentan con puerta, pertenece al área de extensión educativa. Frente a los primeros tres espacios se encuentra una puerta que conduce a otra sala en donde

³ U2C (70) *Urbana de 2 niveles Concreto (diseño 1970) * Construcción de dos niveles, estructura tipo a base de marcos rígidos de concreto armado, colada "in situ", con claros longitudinales de 3.19 m, un claro de 4.00 m para la escalera y un claro transversal tipo de 8.00 m. (SEP-INIFED, s/f).

se localiza el área de Coadyuvancia⁴ y la Subdirección escolar. Cabe mencionar que en estos espacios el techo es de lámina metálica.

En el espacio contiguo a estos cubículos se encuentra un espacio que se emplea como bodega y que sirve de resguardo de los libros que posteriormente conformaran la biblioteca. Además de ello se encuentran distintos materiales que en algún momento formaron parte de la infraestructura de la escuela y otros que son insumos para el aseo.

En el otro extremo del pasillo principal se localiza el área de los tinacos y un espacio adaptado con dos oficinas principales separadas por herrería con ventanas, la dirección escolar y la secretaria escolar, estos espacios fueron adaptados recientemente con techo de lámina. Al exterior de estas oficinas se localizan dos escritorios que ocupan las secretarías mecanógrafas.

En el espacio contiguo a estas oficinas se localiza un área de mayores proporciones que se utiliza en ocasiones para reuniones con los estudiantes o para diversas actividades. Ese espacio cuenta con una oficina pequeña cuya ventana da vista a la escalera metálica que lleva a ese nivel.

La escuela no cuenta con barda perimetral en su totalidad ya que en uno de los lados del cuadrante aún se encuentra una malla ciclónica que sirve como división y delimitación del terreno de la escuela. Contiguo a esa delimitación se encuentra una barranca de poca profundidad.

Así mismo es importante señalar que la escuela no cuenta con laboratorios de cómputo, ni de ciencias.

3. El proyecto educativo

En sus inicios la escuela no fue un proyecto que formara parte del Gobierno del Estado de México, ya que fue un proyecto colectivo en el que participaron docentes y que en conjunto con vecinos de la comunidad y con el apoyo en la gestión ante

⁴ El nombre del área fue acordado en una asamblea docente, ya que fue la última área que se integró al Colegio de Orientación Educativa. La función principal que se encomendó fue la de coadyuvar en las funciones de las otras áreas y el seguimiento a los programas de becas a estudiantes.

las autoridades educativas de una organización civil denominada Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata (UPREZ). A este tipo de proyectos se les conoce como escuela de organización en el argot del sistema educativo estatal.

Actualmente la escuela está vinculada a una organización social denominada Sector Educativo Independiente (SEI) que agrupa a otras escuelas de diferentes niveles educativos, desde educación preescolar hasta educación superior, además forma parte de otra organización cuyo origen se remonta al año 2012, creada con motivo de la lucha contra la Reforma Educativa implementada en el sexenio 2012-2018. Esta agrupación se denomina Magisterio Mexiquense contra la Reforma Educativa (MMCRES), mismo que se coordina y organiza en algunas actividades con la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE⁵)

La escuela cuenta con una plantilla docente conformada por veintiocho docentes y tres directivos; de estos veintiocho profesores, diecisiete cuentan con maestrías afines a la educación y catorce solamente con licenciatura. Todos son universitarios y no hay ningún normalista.

El Colegio de orientación educativa, al cual yo pertenezco, cuenta con cinco áreas que atiende a la población total de la escuela, la cual, en el ciclo escolar 2019-2020 fue de 401 estudiantes, divididos en 198 hombres y 203 mujeres, para el ciclo escolar 2020-2021 la población total de estudiantes fue de 364, divididos en 192 hombres y 172 mujeres. Regularmente asisten a clases de un 88 % al 90% de los estudiantes diariamente. Las funciones del colegio son, según se acordó por parte del colegio, contribuir a la transición del estudiante desde su pensamiento formal, su auto concepto e identidad en la transición evolutiva, a la adultez, desplegando métodos y tareas que pongan al estudiante en escenarios de realidad a la que hay que vivir, afrontar y transformar que le permitan prepararlo a la etapa adulta (Planeación de trabajo del colegio de orientación educativa, ciclo escolar 2019-2020).

⁵ La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) es una organización sindical mexicana creada el 17 de diciembre de 1979 como alternativa de afiliación al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Fue organizada por grupos de maestros disidentes del SNTE del sur del país.

Otro objetivo es el desarrollo de sus diferentes capacidades sociales que le permitan la construcción de ambientes de paz, el potenciar sus capacidades de tomar decisiones asertivas y estimular sus capacidades para aprender a aprender.

El objetivo del colegio de orientación educativa es lograr mantener de principio a fin la matrícula atendiendo diversas causas como la reprobación, el bajo aprovechamiento y la deserción escolar, coadyuvando en el incremento de la eficiencia terminal.

Para lograr este objetivo, se debe trabajar de manera colegiada con estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, donde el orientador es el responsable directo de las estrategias a implementar con la finalidad de detectar a tiempo al estudiante en riesgo de reprobación o abandono escolar. Una vez identificado, el colegio de orientación educativa debe intervenir para investigar los motivos y actuar desde el área que corresponda.

Las áreas son: Académica, que se encarga de los asuntos relacionados con el incumplimiento académico para prevenir la reprobación; de Disciplina, que se encarga de encaminar las actitudes de los jóvenes hacia conductas armónicas y favorables permitiendo una buena relación y convivencia con sus demás compañeros y el área psicopedagógica, que se encarga de proporcionar alternativas a estudiantes y padres de familia que les permitan enfrentar sus necesidades afectivas favoreciendo la estabilidad en su desarrollo emocional y académico. Otra área es la de Extensión educativa, que se encarga de planificar actividades académicas, educativas y culturales con la subdirección escolar, docentes, padres de familia, estudiantes y otros usuarios de nuestros servicios educativos para favorecer la eficiencia terminal y el vínculo escuela-comunidad, de igual manera a cargo del área se encuentran las actividades del Programa de Protección Civil en la escuela. Esta área también tiene la función de acompañar al área de disciplina en aquellas situaciones consideradas de mayor gravedad y que afectan la convivencia entre los jóvenes. Por último, el área de Coadyuvancia, que se encarga de llevar a cabo un protocolo de prevención y atención a las adicciones e ingesta de sustancias nocivas para la salud en los estudiantes, así como de los

tramites administrativos de becas; el área también tiene encomendada la función de coadyuvar a las otras áreas.

Es importante mencionar que además de las actividades principales, cada área se encarga de otras que son de índole administrativa, tales como revisar planeaciones de los profesores, recepcionar y revisar la entrega correcta de calificaciones de los profesores, emitir los pases de salida a los tutores cuando algún estudiante se siente mal o requiere retirarse del plantel por otros motivos, así como realizar las llamadas correspondientes a los tutores, conteo de fojas por cada expediente de los estudiantes, atender a los grupos en ausencias de profesores y llevar a cabo las actividades que encomienden la supervisión escolar, la dirección escolar, la subdirección escolar y la secretaría escolar.

Además de contar con una planeación temática para las clases de orientación educativa, el colegio cuenta con una planeación general en la que se han incluido algunos protocolos para atender diversas situaciones que se han presentado, así como el plan maestro de orientación educativa. Particularmente el área de disciplina se ciñe en su marco operativo a los lineamientos para los estudiantes de planteles oficiales e incorporados de educación media superior de la Secretaría de Educación del Estado de México (Gaceta de Gobierno del Estado de México, 11 abril del 2019), así como al reglamento escolar vigente. Es importante mencionar que derivado de ésta intervención se pretende modificar la planeación temática y la planeación general del Colegio de orientación educativa.

En la Preparatoria las planeaciones didácticas para las actividades en cada asignatura se realizan con base en una metodología construida por orientadores y profesores de bachillerato, mediante un proceso de autogestión educativa, en la Preparatoria Oficial Núm. 55 del Estado de México, institución en la que se elaboró y puso en operación desde hace más de una década. Su diseño respondió a la necesidad de resolver problemas de reprobación y deserción de los estudiantes, que pudieran ser provocados a partir del cambio en la actividad docente, en la orientación educativa, en las condiciones institucionales, así como promover el

desarrollo curricular en función de las condiciones y demandas de la comunidad escolar en la preparatoria.

El propósito de esta metodología, como una propuesta teórico-práctica en construcción, es modificar el proceso tradicional de enseñanza y de aprendizaje, apoyando la capacitación docente y la planeación de clases. Implica que el horario de clases se modifique a dos bloques, cada uno de tres horas con treinta minutos de clase, permitiendo así, que sólo se aborde una asignatura por bloque, de manera que los estudiantes solo cursen dos materias por día.

Esto tiene efectos importantes en los aprendizajes de los estudiantes, entre los que destacan principalmente que puedan dedicarse por día solamente a dos asignaturas, lo cual contrasta con las metodologías oficiales en el nivel medio superior en las que un estudiante se dedica de cuatro a seis asignaturas por día.

Sin embargo, esto también repercute en la cantidad de tiempo dedicado a una sola asignatura pues en las metodologías oficiales un estudiante dedica como máximo 50 y hasta 100 minutos a una asignatura, en cambio bajo esta metodología el estudiante dedica hasta 210 minutos a una sola asignatura, lo cual a algunos jóvenes les facilita mejorar sus notas al dedicar su jornada solo a dos asignaturas, pero también en otros facilita que se confíen y repercute en la disminución del esfuerzo por obtener mejores notas.

4. Estrategia para conocer la problemática de la convivencia

En este trabajo me preocupaba obtener información sobre el desarrollo de la autonomía de los jóvenes de bachillerato en una escuela preparatoria oficial en el Estado de México, con el objeto de contribuir a la construcción de actitudes no violentas ante el conflicto. Me interesaba obtener elementos para la fortalecer el trabajo colectivo, así como para aportar a la emancipación de los jóvenes en relación a los dispositivos de control escolar y de la construcción de una convivencia basada en relaciones de respeto y aprecio entre ellos. Considerado que esto podría repercutir en mejorar las condiciones de sus aprendizajes.

Para ello formulé algunas interrogantes considerando a Bertely (2000), que son: ¿Cómo es la convivencia entre estudiantes en una escuela preparatoria?, ¿Cómo gestionan los estudiantes de una escuela preparatoria sus diferencias y conflictos? ¿Cómo construyen los estudiantes sus actitudes ante el conflicto? ¿Qué elementos determinan la manera en la que se construyen las actitudes de los estudiantes? ¿Cómo identifican un conflicto los estudiantes? ¿Cuándo tienen un conflicto con algún miembro de la comunidad escolar, qué estrategia utilizan para su transformación o gestión? ¿Cómo interviene el profesorado de una escuela preparatoria cuando se suscitan diferencias o conflictos entre los estudiantes?

Para responder a estas interrogantes me propuse como objetivo conocer cómo se relaciona el desarrollo de la autonomía de los jóvenes de una escuela preparatoria con la manera en que gestionan sus conflictos entre pares. De manera específica quise conocer cómo construyen los jóvenes de una escuela preparatoria sus actitudes ante el conflicto entre pares, y qué estrategias utilizan para gestionar sus conflictos entre pares. Partí del supuesto de que la construcción de actitudes no violentas ante el conflicto en los jóvenes de la escuela Preparatoria Oficial de este estudio contribuiría al desarrollo de su autonomía.

5. Estrategia Metodológica

El punto de partida para responder a estos objetivos fue la metodología cualitativa, entendiendo, en palabras de Rodríguez, Gil y García (1999) que "... los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas" (p. 32).

Como refieren también Rodríguez *et al.* (1999) este tipo de metodología tiene por objetivo comprender a partir de la indagación en los hechos, elucidando las complejas interrelaciones que se dan en la realidad, esto implica el empleo de diversos materiales tales como: entrevistas, experiencias personales, historias de

vida, observaciones, imágenes, sonidos que sirvan para describir lo habitual, las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas.

En este sentido la metodología cualitativa permite indagar sobre las diversas interacciones entre los estudiantes, así como del significado que estas tienen para ellos, a través de diversas técnicas e instrumentos, que sirvan para precisar este tipo de interacciones, así como para ahondar en interpretaciones sobre las mismas.

En relación a los métodos, entendiendo estos como una manera característica de investigar y que, está condicionada por la naturaleza de las cuestiones a investigar, se empleó la etnografía, ya que se pretendió obtener una descripción o reconstrucción analítica de naturaleza interpretativa de la cultura y los modos de vivir, así como la estructura social del grupo investigado (Rodríguez *et al.* 1999).

Spindler y Splinder (citados en Rodríguez *et al.* 1999) mencionan que una buena etnografía educativa tiene como primer requisito la observación directa, pues el etnógrafo debe permanecer donde la acción tiene lugar, tratando de modificar lo menos posible esta acción, en el caso de los instrumentos a emplear como base son los registros de las observaciones y de las entrevistas, sin embargo, pueden emplearse algunos cuestionarios. El objeto de estudio de la etnografía educativa es descubrir el conocimiento cultural que los sujetos investigados guardan en sus mentes, como lo utilizan en la interacción social y cuáles son las consecuencias de utilizarlo.

En esa misma senda el modelo utilizado fue la investigación acción práctica, pues como señala Stenhouse (citado en Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas, 2015) “los profesores deben hallarse íntimamente implicados en el proceso investigador” (p.141).

Esto lo refuerza Abero *et al.* (2015), mencionando que “se considera una investigación-acción práctica en el sentido de que supone una indagación y reflexión de la práctica, a la luz de los acontecimientos prácticos” (p.141). Es en este sentido que

se involucró al Colegio de orientación en su totalidad, incluyendo el autor de este trabajo, en el desarrollo de este trabajo de investigación-acción participativa.

6. Diseño de Instrumentos

Las técnicas empleadas fueron el diario de campo, la observación participante, así como entrevistas a profundidad con diversos miembros de la comunidad escolar, como son directivos, orientadores, docentes y estudiantes. De estos últimos se entrevistó a quienes han tenido conflictos y también a quienes no. Lo anterior se hizo con la finalidad de conocer cómo los estudiantes construyen sus actitudes para afrontar los conflictos y cómo esto juega un papel determinante en sus interacciones. Estas técnicas, con sus respectivos instrumentos, fueron herramientas etnográficas (Mejía et al. 2007) empleadas en este texto.

En el caso del diario de campo se registraron momentos de intervención en los que se atendía algún reporte por indisciplina y principalmente aquellos en donde el incumplimiento de la normatividad vigente tuvo que ver con algún conflicto entre estudiantes.

Para el caso de la observación participante se solicitó el apoyo del Colegio de orientación, así como del permiso de los profesores y los estudiantes, para ingresar a su clase. Se realizó por intervalos de una hora en al menos cinco sesiones, además de las observaciones que cada orientador pudo realizar de sus grupos en las sesiones que tienen destinadas a atender el grupo ya sea por ausencia de profesores o por que se aborde una sesión de orientación y las observaciones realizadas a algunos estudiantes al interior de su grupo. Para el registro de estas observaciones se aplicaron los criterios y características formales de los registros ampliados de acuerdo a Bertely (2000) (ver Tabla No. 1).

Tabla No. 1 Criterios y características de registros ampliados.

En la parte superior se colocaron: Las iniciales del investigador, las iniciales del sujeto observado, nombre, escuela, nivel, grado, fecha, lugar y escenario.	
Inscripción:	Interpretación:
Dicho y hecho:	Preguntas, inferencias, conjeturas, categorías.
Conclusiones.	

Se emplearon como se mencionó, entrevistas a profundidad. De acuerdo a Taylor y Bogdan (1987), “por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (p. 101). Rodríguez *et al.* (1999) mencionan que la investigación cualitativa intenta aprender los significados que los informantes asignan a los elementos de su contexto.

En este sentido llevar a cabo este tipo de entrevistas con los diversos informantes ya mencionados, permitió ayudar a comprender de mejor manera cómo es que desde las distintas perspectivas se comprenden, dos conceptos clave para la investigación, el primero es el conflicto y el segundo la autonomía. Al respecto Rodríguez *et al.* (1999) mencionan que este tipo de entrevistas tienen como finalidad conocer el punto de vista de un grupo social o los participantes de una cultura obteniendo datos en el lenguaje de ellos.

A lo anterior se suma Taylor *et al.* (1987) ya que mencionan tres tipos de entrevistas a profundidad de los cuales se emplearon dos, el primero porque su finalidad está encaminada a aprender respecto de actividades y acontecimientos que no se pueden observar directamente, como sucede en el caso de los conflictos entre estudiantes, ya que estos no ocurren en un momento en particular, son espontáneos pero entrevistar a estudiantes que los hayan presenciado permitieron conocer cómo sucedió y cómo otras personas lo perciben. El segundo tipo de

entrevistas fueron aquellas que tiene como finalidad proporcionar una visión amplia sobre escenarios, situaciones o personas. Los mismos autores mencionan también que no se requiere un número de casos en particular lo que interesa en sí, es la potencialidad de cada caso. A su vez, se aplicó la técnica de bola de nieve, para seleccionar a los informantes.

Como he mencionado, se empleó el método de investigación-acción participativa ya que los fines de este no se contraponen a los del método etnográfico, incluso pueden complementarse, ya que los objetivos de la primera son, en palabras de Rodríguez *et al.* (1999) “producir conocimiento y acciones útiles para un grupo de personas; por otra, que la gente se empodere/capacite a través del proceso de construcción y utilización de su propio conocimiento” (p. 56).

7. Sujetos de Investigación

Las familias que habitan las colonias aledañas a la escuela provienen de Estados de la República como Oaxaca, Puebla, Veracruz y Guerrero, por esta razón algunos padres de familia hablan alguna lengua indígena.

En promedio el 33 % de las familias de los estudiantes de esta preparatoria son segmentadas y tienen algún índice de violencia física y psicológica. En la mayoría las mujeres son las que asumen la responsabilidad del hogar. Principalmente los padres y/o madres de familia son obreros o laboran en el sector informal. Sus ingresos económicos tienden a ser bajos y por esta razón existen algunas carencias económicas. El nivel escolar de manera general no rebasa la primaria y en algunos casos no saben leer ni escribir. Actualmente cerca del 95% de los estudiantes cuentan con alguna beca.

En promedio el 20 % de los estudiantes trabajan por las tardes o fines de semana y algunos en horario nocturno. Aproximadamente el 3% de las estudiantes son madres a temprana edad. De acuerdo a las características de la zona y el contexto, alrededor el 7% de estudiantes tienen problemas de consumo de sustancias nocivas para la salud.

En promedio cada año el 48% de los estudiantes que ingresan a la escuela no son asignados por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS)⁶, presentando diferentes situaciones académicas (sin certificado, cambios de escuela, sin examen, bajo puntaje, entre otros), generando una población estudiantil diversa, con deficiencias instruccionales y formativas, que requieren de la intervención oportuna de todos los actores que intervienen en su desarrollo académico.

8. Descripción de la recolección de la información

En relación al diagnóstico previamente se comenzó a trabajar con el diario de campo rescatándose hallazgos sumamente valiosos para orientar el sentido del diagnóstico. En esta investigación estos hallazgos quizás no se habrían dado sólo por la atención que se da a los diversos casos en el Colegio de orientación educativa y particularmente en el área de disciplina, dichos hallazgos se dieron gracias al análisis posterior de las notas recuperadas sobre los casos.

Es decir, que llevar a cabo un diario de campo permitió registrar las experiencias sobre las situaciones que se están estudiando, permitiendo en un primer momento recordar detalles que de otra manera sería difícil o incluso imposible traer de nuevo al presente. En un segundo momento estas anotaciones permitieron realizar diversas interpretaciones más complejas y más profundas sobre los diversos acontecimientos que son objeto de estudio.

Por último, en un tercer momento, se realizaron anotaciones y vincularon a las observaciones participantes, lo que permitió agudizar el sentido de la observación ya que la atención se focalizó en algunos elementos y problemáticas en particular.

Las entrevistas se realizaron tomando en cuenta algunos tópicos para cada uno de los diversos participantes (Ver Anexo 1).

⁶ La Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), encargada de realizar cada año el Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México y 22 municipios conurbados del Estado de México.

Las entrevistas se realizaron en dos momentos, prepandemia y pandemia. Las primeras se realizaron antes del día 13 de marzo, se llevaron a cabo de manera presencial en las instalaciones del plantel, específicamente fueron entrevistas a estudiantes y a algunos docentes.

Las entrevistas que se realizaron después del día 13 de marzo se llevaron a cabo vía telefónica ya que no existían las condiciones sanitarias para llevarlas a cabo de manera presencial, debido al brote del virus SARS-COV2 y a las indicaciones que dieron las autoridades sanitarias y educativas en el país. Entre estos casos solamente se llevaron a cabo entrevistas a docentes y estas concluyeron el mes de abril.

CAPÍTULO 2. HERRAMIENTAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICAS

1. El dispositivo

Un dispositivo es de acuerdo con García (2011) una manera de mirar cómo se entrecruzan las palabras, las cosas y los sujetos, como una red: "...bajo el supuesto de que lo social funciona como un orden en el que las palabras, las cosas y los sujetos están asociadas de modo tal que no pueden ser definidas ni pensadas sin ponerlas en relación las unas con las otras" (p. 7).

En términos de la formación en los espacios educativos, se puede señalar que un dispositivo es una forma de crear subjetivación, es decir en palabras de Foucault (citado en Vignale, 2014) "proceso mediante el cual se obtiene la constitución de un sujeto o, para ser más exactos de una subjetividad" (p. 7).

El dispositivo según Bernard (citado en Navia, 2004) "no es más que un conjunto organizado en búsqueda de la cultura" (p. 57), y puede ser comprendido como un conjunto organizado:

El enseñante enfrenta entonces una situación en la que paso a paso debe conducir a través de los objetivos, del recorrido singular de unos y otros, de la modalidad del camino y las reglas del juego; todo esto constituirá lo que yo llamaré el dispositivo, es decir ese conjunto construido, necesario para una acción de formación, más que una de formación un proceso de formación (p. 60).

Los dispositivos funcionan como una red que dispone las condiciones para generar determinada forma de ser en un individuo, por ello es necesario conocer el contexto en el cuál se forman los estudiantes con los diversos elementos que pueden constituir esa red, para conocer y construir de manera participativa otras formas de ser y estar en la escuela e incidir haciendo contrapeso en aquellos elementos que constituyen esta red, intentando migrar de una concepción de la educación bancaria a otra de orden emancipatorio, que no solamente contribuya a

que los jóvenes transformen su realidad, sino también a romper con esa reproducción de las condiciones que ya están dadas sistemática y estructuralmente.

El dispositivo en su fase de diagnóstico tiene como finalidad conocer la cultura en la que están inmersas las personas, en este caso particular en el ámbito académico. Bolívar (s/f) comprende el diagnóstico como: “un proceso entroncado con procesos de mejora, tomándolo como un dispositivo de innovación planificada, que requiere analizar los logros y problemas apoyados en informaciones que puedan proporcionar juicios pertinentes” (p. 1).

Por lo tanto, en el entendido que el proceso educativo es un proceso de socialización en el cual se reproduce una cultura determinada es importante que, en el dispositivo, en su fase de diagnóstico se indague sobre las representaciones culturales de los estudiantes en la escuela y particularmente en relación con el tema central de esta investigación.

2. La conflictividad y la violencia en la convivencia

Vivir en un ambiente que posibilite experimentar la convivencia significa que ésta surge como consecuencia de la recurrencia de las interacciones entre los sujetos que coordinan acciones conductuales espontáneas entre ellos y en relación con el ambiente o medio circundante. De aquí se deriva que la convivencia, como la autonomía, la libertad o la felicidad, no son estados trascendentes ni puntos de llegada. Se deben entender, más bien, como vivencias en ámbitos experienciales concretos, relacionadas con la conservación de la existencia en términos tales que resulte satisfactoria para todos (Maturana, citado en Pulido, 2002).

Al respecto Xares (2001) señala que:

También es importante precisar que el aprendizaje de la convivencia no se conforma únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a convivir, de una u otra forma, en el grupo de iguales, en la familia y a través de los medios de comunicación, fundamentalmente (p. 2).

El mismo Xares (2002) agrega: “Además de estos ámbitos más próximos a los estudiantes y profesorado, tampoco podemos olvidar un ámbito más macro que tiene que ver con los contextos económicos, sociales y políticos en los que estamos inmersos” (p. 80).

Antes de abordar el tema en cuestión es importante tomar en consideración lo que menciona Xares (1997) al respecto:

En la actualidad, tanto en el conjunto de la sociedad en general como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional, tecnocrática y conservadora del conflicto; aquella que lo califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar (p. 2).

En este sentido se entenderá como conflicto aquellas situaciones “...en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna” (Cascón, 2001, p. 8). Sobre esto Paris (2005) menciona “...que una de las principales causas de todo conflicto suele ser lo que se llamará como ineficacia comunicativa, que es contraria a la solidaridad comunicativa” (p. 42), la misma autora señala también que:

Gran parte de los conflictos que vivimos se producen por una falta de comunicación o por su mal desarrollo debido a una falla en la manera de actuar de cada una de las partes, dando lugar a los malentendidos y a las malas interpretaciones (p.48)

Sin embargo, para los fines de este estudio también se recupera en el análisis del dispositivo de diagnóstico la categoría Conflicto, con situaciones como pseudoconflictos y conflictos latentes, entendiendo por pseudoconflictos situaciones en donde hay tono de pelea, sin embargo, la satisfacción de las necesidades de una persona no impide la satisfacción de necesidades de otra, en estas situaciones regularmente son cuestiones de malos entendidos, desconfianza o mala comunicación (Cascón, 2001).

Por último, de los conflictos latentes Cascón (2000) menciona que:

...en los conflictos latentes normalmente no se utiliza un tono de pelea, ya que una o ambas partes no perciben la contraposición de intereses, necesidades o valores o bien no son capaces de enfrentarlas (por falta de fuerza, de consciencia...) sin embargo existen (p. 58).

Respecto al conflicto Xares (2004) menciona que: "...el conflicto forma parte de la vida y afecta a todos los ámbitos de nuestra existencia. Por ello no podemos pretender que la educación transcurra sin conflictos, ni tampoco pensar que los mismos van a resultar necesariamente negativos" (p. 9).

Más adelante se muestra la emergencia de la categoría Mecanismos de afrontamiento del conflicto, y se observa que estos coinciden con lo que Cascón (2001) menciona como actitudes ante el conflicto, principalmente se identifica una actitud de competición en donde "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" (p. 7). También se identifica una actitud de acomodación "Con tal de no enfrentarse a la otra parte yo no hago valer o no planteo siquiera mis objetivos" (p. 8); de igual manera se identifica una actitud de evasión "Ni los objetivos ni la relación salen bien parados, no se consigue ninguno de los dos" (p. 7).

Cascón (2000) menciona en relación a la cooperación "En todo conflicto, de alguna manera, las partes cooperan, pero para destruirse" (p. 60). Por otro lado, antes de entrar en el tema de la agresión, como menciona Martínez-Otero (2005) "debe recordarse que la agresividad es consustancial al ser humano, y que opera en muchas ocasiones como impulsora del progreso" (p. 34).

Es decir que aún y cuando se observa que uno de los elementos a los que los estudiantes recurren sea la agresión, se debe tener presente que esta cualidad no necesariamente es negativa, pues puede incidir en el progreso. El mismo Martínez-Otero (2005) señala que, si bien la agresividad tiene una naturaleza dual,

una de estas formas se llega a considerar benigna, pues tiene un carácter defensivo y es útil para afrontar las adversidades.

Sobre esta misma idea Xares (2002) puntualiza lo siguiente: “La agresividad forma parte de la conducta humana, no negativa en sí misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo, y especialmente determinada por los procesos culturales de socialización” (p. 84).

Es importante señalar que violencia no es sinónimo de conflicto, sin embargo, dada la normalización de la violencia que se vive no solo en la sociedad y la cultura sino también en su reproducción en los centros educativos, esta se ha convertido en algo tan cotidiano que indudablemente, en algunas situaciones la convivencia esta tan nutrida de los diversos tipos de violencia, desde los más evidentes hasta los más sutiles, que su aparición surge casi paralelamente a los conflictos. Sin embargo, es importante hacer hincapié en que, esta no necesariamente es la causa por la que estos surgen, aunque sí, en algunas ocasiones es el mecanismo a través del cual estos se tratan de gestionar y en ocasiones de afrontar.

A este respecto Cascón (2000) añade que el conflicto no es un momento preciso, en tanto que es un proceso, surge en las necesidades. Si se ven satisfechas no hay problema, pero si se confrontan con las de la otra parte, surge el conflicto, si no se enfrenta o se resuelve, entonces comienza la dinámica del conflicto y se irán agregando elementos, entre ellos la desconfianza, la incomunicación, temores, y malos entendidos y en un momento esto evolucionara en lo que llamamos la crisis, que suele manifestarse de manera violenta y es lo que generalmente se concibe como conflicto.

Paris (2005) también coincide con lo anterior ya que menciona que en los últimos peldaños del conflicto se dan ligeras ofensas que pueden ir en aumento, comenzando por ofensas verbales, incluso pasar a la agresión física y llegar a ser premeditas o planeadas. Como refiere Arendt (2005) “El poder y la violencia son opuestos; donde uno domina absolutamente falta el otro” (p. 77).

Por lo anterior se comprende que en algunos casos los estudiantes recurren a la violencia como consecuencia de una ausencia de poder. En el nivel de actuación, cabe mencionar que es probable que dicha carencia, se derive de las condiciones que el contexto limita o permite. De acuerdo con Paris (2009), el conflicto desde una concepción positiva tiene como consecuencia la transformación pacífica de las tensiones y la creación de nuevos objetivos. Por lo tanto, el conflicto no se elimina, por el contrario, se aprende a convivir con él. Se puede entonces afirmar que un rasgo de la naturaleza humana es la conflictividad, según la cual “el ser humano es conflictivo porque es propio de su naturaleza vivir conflictos” (Paris, 2013, p.110).

Respecto a esto Lederach (2000) aporta lo siguiente: “...el conflicto es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (p. 59).

Retomando a Francisco Muñoz (citado en Paris, 2009) podemos entender el carácter positivo del conflicto o negativo dependiendo de los medios y herramientas que se emplean para su gestión. Cuando estos son violentos se considera al conflicto como negativo, si este es negativo entonces las consecuencias que conlleva son destructivas, pero si éste es positivo, las consecuencias son el cuidado de las relaciones.

A partir de lo anterior me permito plantear que la escuela debe proveer los elementos y herramientas necesarias para aprender a valorar las relaciones por sí mismas para que entonces la actitud que se tome ante un conflicto nos lleve a transformar las mismas con el fin de preservarlas.

Otro autor que hasta cierto punto coincide con lo anterior es Galtung (2003), quien reconoce que el conflicto es algo obvio en nuestra sociedad, pero no así la violencia. Es por ello que el autor plantea que el conflicto no necesariamente tiene que finalizar en algún tipo de violencia. Lo que origina la violencia en sí, es el intento fallido de la transformación del conflicto.

En algunas de las observaciones en la fase diagnóstica se identifican diversas emociones o estados de ánimo, una de ellas es la impotencia. Siguiendo a Arendt (2005) refiere que “Se ha dicho a menudo que la impotencia engendra la violencia y psicológicamente esto es completamente cierto, al menos por lo que se refiere a las personas que posean una potencia natural, moral o física” (p. 75), esto podría ser una aproximación a lo que sucede en relación a la respuesta de los estudiantes ante el conflicto. Sin embargo, no se puede considerar como un referente absoluto, ya que no siempre a un acto de violencia le antecede la impotencia, sin embargo, la misma autora refiere que la violencia implica la ausencia del poder, lo cual también podría ser otro referente a considerar.

Como refiere Ramírez (2011) “...en muchas ocasiones quien ejerce el acoso y quien lo recibe naturalizan y banalizan esta forma de violencia en tanto consideran que los actos violentos son un juego, una broma o una diversión” (p. 7), y además se agrega que sucede lo mismo en quien es testigo de actos violentos y no interviene, ocurriendo un fenómeno psicológico conocido como habituación, en donde se pierde la sensibilidad ante determinadas experiencias, tal es el caso de la violencia.

Valenzuela (2009) aporta que:

La violencia se ha vuelto algo tan “natural” que nos hemos acostumbrado a ella, sin percatarnos del daño que produce. Sin embargo, nada más erróneo y equivocado es considerar que la violencia es parte de la naturaleza humana, aun cuando sea un problema milenario, pues es causa de una cultura autoritaria y represiva, histórica y social (p. 15).

A esto agrega Segato (2019):

La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de la crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predadora. La crueldad habitual es directamente proporcional a formas de gozo narcisista y consumista, y al

aislamiento de los ciudadanos mediante su desensibilización al sufrimiento de los otros (p. 27).

La violencia que se vive al interior de las escuelas es el resultado de la violencia cultural entendida en palabras de Galtung (2016) como “cualquier aspecto de una cultura que pueda ser utilizada para legitimar la violencia en su forma directa o estructural” (p. 147). Además, retomando al mismo autor, la violencia cultural origina a la violencia directa y estructural y además genera que se perciban como razonables.

Las raíces de la violencia directa como menciona Galtung (2004) tienen sus orígenes en la cultura de la violencia y en la estructura violenta.

3. Colonialidad y neoliberalismo

Lo referido en el apartado anterior en relación a la violencia no es para menos. Si nos remontamos a la historia de la humanidad, se puede observar que la violencia cultural y la violencia estructural son consecuencia de los procesos históricos de dominación de los unos sobre los otros, conocidos como colonialidad, que, en palabras de Estermann (2014) se entiende:

La “colonialidad” representa una gran variedad de fenómenos que abarcan toda una serie de fenómenos desde lo psicológico y existencial hasta lo económico y militar, y que tienen una característica común: la determinación y dominación de uno por otro, de una cultura, cosmovisión, filosofía, religiosidad y un modo de vivir por otros del mismo tipo. En sentido económico y político, la “colonialidad” es el reflejo de la dominación del sector extractivo, productivo, comercial y financiero de los estados y sectores “neocolonizados” (“Sur”) por parte de los países industrializados (“Norte”), lo que lleva a la dependencia y del “desarrollo del sub-desarrollo”, la sub-alternidad y marginalidad de las “neocolonias” frente al dominio de los imperios dominadores (p. 3).

En relación a esta variedad de fenómenos se puede precisar uno que particularmente incide en la educación y la Escuela, me refiero a la colonialidad del poder y su incidencia en la colonialidad del ser y del saber. Sobre ello Walsh (2009) menciona “Esta colonialidad del poder -que aún perdura- estableció y fijó una jerarquía racializada: blancos (europeos), mestizos y, borrando sus diferencias históricas, culturales y lingüísticas, ‘indios’ y ‘negros’ como identidades comunes y negativas” (p. 13).

La misma autora referenciando a Quijano (2000) reflexiona sobre la manera en la que esta operación mental es fundamental para el patrón del poder mundial, particularmente en relación a las relaciones intersubjetivas, pues las distintas categorías binarias que se establecen justifican la superioridad e inferioridad, lo que se traduce en una colonialidad del ser, pero también esas mismas categorías colocan al eurocentrismo como la perspectiva hegemónica del conocimiento, que constituye la colonialidad del saber.

Existe una lógica fundamentada en los procesos históricos en donde la violencia directa, cultural y estructural es uno de los ejes que median las relaciones de dominación-sumisión forzada entre las personas. Esta misma lógica, se reproduce y se legitima a través del neoliberalismo entendido por Giroux (2015) como: “...la última etapa del capitalismo depredador, es parte de un proyecto más amplio de restaurar el poder de clase y consolidar rápidamente la concentración de capital” (p. 15); puede ser entendido también como “una forma pedagógica pública y política cultural” (p. 15) y una de sus consecuencias es que “legitima una cultura de la crueldad” (p. 15).

Esto podría también ser el resultado de una condición sociocultural que Bauman y Donskis (2019) denominan el mal líquido y la doctrina TINA abreviatura de la frase en inglés There is no alternative (No hay alternativa) y que implica entre otras cosas control, vigilancia y relaciones asimétricas en la disposición del poder que se exhibe como libertad de elección, industria del miedo y juegos de exposición de la privacidad.

Importante es cuestionar también el rol que cumple las y los docentes pues como menciona Messina (2011), el maestro del sistema educativo surgió como un funcionario-carcelero, cuya orientación estaba encaminada a controlar y disciplinar, a pesar de los diversos movimientos de la pedagogía activa y crítica que cuestionaron esta función, no todos los maestros se salieron de ese rol, actualmente los sistemas educativos en América Latina se encuentran, orientados por la ideología neoliberal y de alguna manera han reducido el rol del maestro al papel del encargado de ejecutar políticas que buscan la homogenización y la productividad educativa.

La educación no solamente es acrítica y tiene como finalidad reproducir las condiciones del orden social incluso si estas implican seguir reproduciendo la desigualdad, la opresión y el subordinamiento de unos sobre otros, sino que también reduce a los profesionales de esta a un papel en el que fungen como técnicos encargados de ejecutar las funciones que la política educativa marca, siguiendo esta misma línea acrítica.

Por lo tanto, no es de extrañarse que en la escuela considerada como “la institución socializadora por excelencia que configura la identidad de los sujetos con los valores centrales de la cultura dominante de la sociedad” (Fernández, 2003, p. 3), se reproduzca la violencia y su normalización.

Además, sí se analiza históricamente la evolución de la Escuela como institución particularmente en nuestro país nos encontraremos con que, desde la época prehispánica y la fundación de Tenochtitlan la Escuela es en su origen no solamente violenta a los individuos en el sentido de que estos deben reproducir un orden social preestablecido sobre el cual no se les toma en cuenta, por ello también es colonizadora, pues su finalidad es la de mantener el orden social, esto se puede observar también en la época propiamente colonial en el país, así como en su continuidad cuando se conformó el país como un Estado-Nación.

Si se analiza con precisión las políticas educativas referentes a la Educación Intercultural Bilingüe se observa esta misma lógica colonial pero ahora como parte del aparato de control estatal Walsh (2009). Seguramente si se realiza un análisis

minucioso y desde una perspectiva crítica sobre las políticas educativas actuales y su evolución encontraríamos algo muy similar, sin embargo, no es el fin que se persigue en este trabajo.

Lo anterior se refuerza con lo que Méndez (2010) refiere:

Los ambientes y los procesos educativos son siempre intencionales: están impregnados de voluntades, intenciones, intereses y deseos. No hay procesos educativos neutros. Todos ellos buscan conformar –mediante discursos, metodologías, interrelaciones, sistemas de evaluación u otros– un tipo de subjetividad determinada. Los procesos educativos escolares suelen ser, por eso, territorios colonizados: por lo general, sus actores no deciden por sí mismos el rumbo, los objetivos, las estrategias, etc. (p. 48)

Otro elemento que es importante considerar es el contexto. Al respecto Paris (2005) menciona que: “El contexto en que nos encontramos prefigura cómo debemos actuar. Es decir que rara vez carecemos de nociones acerca de qué acciones son adecuadas, cuáles se requieren y cuáles son permitidas” (p. 31).

De lo anterior, considero que, en educación media superior, el dispositivo de formación integra una intencionalidad, que carga en gran parte estas marcas coloniales, en las que los estudiantes no tienen siempre la posibilidad de orientar sus procesos de subjetivación, pues están enmarcados en procesos hegemónicos de poder.

4. Una aproximación a la intervención

Ante este panorama es relevante implementar estrategias de formación que trasciendan las prácticas instituidas y coadyuven a instituir nuevas prácticas. De aquí se deriva entonces la construcción de una estrategia de autoformación, siguiendo la línea de la investigación-acción y considerando que:

La autoformación pone el acento sobre esa idea mayor de que uno no forma, sino que uno se forma, y que fuera del deseo, y de la voluntad y de la

capacidad de producción de su propia formación no sucede nada más importante (Bernard, 2004, p. 63).

Al respecto Yurén, Navia y Saenger (2005) mencionan que “no hay formación si el sujeto no reflexiona sobre su praxis y sobre la manera en la que gracias a su actividad se ha transformado algo en el mundo cultural, social o natural y en el propio sujeto” (p. 29).

Por otro lado, como explica Remedi (2004) en relación a la intervención educativa, intervenir implica entrar en procesos de negociación de significados, implica el respeto por el otro.

Para ello la estrategia a seguir implica el acompañamiento en la construcción de la autoformación de los docentes, en relación a la sensibilización a la violencia y particularmente en el desarrollo de herramientas para transformar los conflictos (provención).

Trabajar en esta perspectiva puede repercutir positivamente en lo que Nussbam (2013) menciona como Capacidades Centrales, principalmente se podría incidir de manera positiva en las siguientes: Integridad física, Emociones, Razón práctica, Afiliación, Control sobre el propio entorno, contribuyendo así a influir positivamente en la dignidad de las personas.

Es importante tener en cuenta la relevancia de potenciar la cooperación entre los estudiantes cuando se encuentran frente a un conflicto, pseudoconflicto o conflicto latente, pues como se observó en el capítulo anterior las actitudes que más sobresalen ante estas situaciones son la competencia, la acomodación y la evasión, por lo que se deben emprender acciones que incidan en fomentar la actitud de cooperación. Como menciona Cascón (2001) “...conseguir los propios objetivos es muy importante, pero la relación también” (p. 9) y por otro lado fomentar la actitud de negociación en donde se trata “que ambas partes ganen en lo fundamental, ya que no pueden llegar al 100%” (p. 60).

5. Educación para la Paz y los Derechos Humanos

Uno de los caminos para lograr una Educación para la Paz y los Derechos Humanos tiene que ver con el desarrollo de la autonomía en nuestros estudiantes. Por educación en este sentido, entiendo:

Educación, en otras palabras, significa dotar al individuo de la autonomía suficiente para que puede razonar y decidir con toda libertad. Significa proporcionar los criterios que nos permiten defender nuestras diferencias y divergencias sin violencia, fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad y las aptitudes que permitan responder a sus retos (Fisas, 2011, p. 2).

En este sentido nuestros estudiantes construyen su autonomía en relación a la toma de sus decisiones, pero esta autonomía se encuentra circunscrita en un contexto de violencia y por ende la resolución de los conflictos tiende a darse de forma violenta. Por ello se debe generar a través del dispositivo y de la provención una construcción distinta de actitudes que permitan ejercer plenamente la autonomía, aun cuando se encuentren en un contexto violento, que permita generar lazos de comunidad y el cuidado de las relaciones, y no de la destrucción de las mismas.

Según los hallazgos encontrados las relaciones entre las personas que estuvieron involucradas en un conflicto difícilmente se recuperan, por el contrario, sufren un deterioro que pocas veces puede regenerarse, determinando así que el terreno para futuros conflictos no solamente esté permeado por una actitud violenta y un sentimiento de enojo, sino en algunas ocasiones por un sentimiento de odio y discriminación

Educación para la autonomía implica que al interior de las aulas y en las escuelas se tengan condiciones que favorezcan y hagan posible la vivencia práctica del autogobierno por parte de los estudiantes. Esto implica un cambio en la mentalidad de los docentes y del funcionamiento de las escuelas. Dicho cambio debe ir encaminado a fomentar el sentido crítico y actitudes de análisis racional de las situaciones y de las normas sociales, fomentar la capacidad de diálogo para el

debate y la solución de conflictos que surgen en la convivencia cotidiana (Escámez, Pérez-Delgado, Domingo, Escrivá y Pérez, 1998).

La educación para la Paz y los Derechos Humanos, nos puede ayudar a comprender y aprender formas distintas de vivir y de relacionarnos favoreciendo formas de convivir no violentas que nos lleven a trascender y a transformar nuestras formas tradicionales de atender al conflicto y en la mayoría de los casos también nuestras violentas formas de convivir.

Esquivel y García (2018) afirman que:

La Educación para la Paz y los Derechos Humanos desarrollan la construcción de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida de las personas mediante la interacción en sociedad y fomentan las formas no violentas de intervenir en los conflictos con base en la justicia, la libertad y la autonomía. (p. 264)

También es necesario como refiere Fisas (2011) tener en cuenta que:

Educar para una cultura de paz significa educar para la crítica y la responsabilidad, para la comprensión y el manejo positivo de los conflictos, así como potenciar los valores del diálogo y el intercambio y revalorizar la práctica del cuidado y de la ternura, todo ello como una educación pro-social que ayude a superar las dinámicas destructivas y a enfrentarse a las injusticias (p. 1).

En este sentido se pretende arribar a una paz transformadora como mencionan Montañés y Ramos (2012):

Supone tener en cuenta el medio y modo que tenemos los seres humanos de atender nuestras necesidades en los diferentes espacios de cohabitación e interrelación humana. En consecuencia, por un lado, se entiende la paz como un constructo dotado de valor en sí mismo, que debe ser desarrollado mediante el fomento de espacios de intercambio y relación que favorezcan la atención de las necesidades de unos y otros sistemas sinérgicamente, y, por otro lado, se considera necesario fomentar el desarrollo de un proceso de

transformación de los conflictos, propiciando para ello, no sólo la participación y segunda reflexión de las partes contendientes, sino también de los diferentes sujetos y redes, que enredados, conforman el conflicto y cohabitan (o se relacionan) en el ámbito en el que tiene lugar (p. 248).

De igual forma se fomenta el respeto a la dignidad que cada persona merece. Como refieren Esquivel *et al.* (2016):

La educación en Derechos Humanos tiene como preocupación la instauración de una nueva cultura cuyo fundamento contemple los Derechos Humanos y su centro sea el ser humano en su dignidad, tomando conciencia de que, en cada derecho, que todos y cada uno tiene, nace el deber de todos y cada uno de respetar ese derecho en los demás (p. 266).

En relación al enfoque de derechos humanos se pretende que las actividades encaminadas a la provención sean de utilidad no solamente en la construcción de actitudes no violentas ante el conflicto, sino también en relación con la construcción de la autonomía. En ese sentido hacerlos partícipes de la investigación facilitaría fortalecer y poner en práctica la participación de los jóvenes como se menciona en la Ley General de los Niños, Niñas y Adolescentes (LGNNA) que a la letra dice:

Promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo a su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez (p. 2).

En relación a la dignidad el desarrollo de la provención puede contribuir al fomento y revalorización de la misma en los jóvenes, ya que de acuerdo a los distintos niveles para trabajarla estos bien podrían imbricarse con la revalorización propia y el mejoramiento de la estima personal, lo que conduciría a una mayor estima de la valía propia y por ende de la dignidad.

Por otro lado, llevar a cabo una estrategia participativa en relación a la construcción del dispositivo de intervención con los jóvenes, implica un espacio en donde se les tome en cuenta sobre decisiones que inciden en su estancia en la

escuela, lo cual contribuye a propiciar su capacidad de agencia rompiendo ese esquema de meros receptores de prestaciones o servicios como menciona Nussbaum (2013).

6. La reflexión narrativa

Chisvert, Palomares y Dolores (citados en Sabariego, 2018) refieren que “Las metodologías narrativas y (auto)biográficas desafían las modalidades convencionales de hacer y pensar la enseñanza, el currículo y la investigación educativa” (p. 30).

Como puntualiza Walter (citado en Suárez, Ochoa y Dávila, 2004):

El retorno a la narrativa indica que hoy reconsideramos el valor de la forma y la función de los relatos en todos los campos de la vida humana, especialmente en la educación, donde se impuso un sesgo no narrativo y conductista (p. 21).

Schön (citado en Mata, Hernández, y Centeno, 2018) respecto a la idea del profesional reflexivo menciona que:

La formación eficiente del profesional práctico no puede basarse en una formación científico-técnica, sino que debe partir de la práctica situada en el centro del proceso de aprendizaje, para sumar la teoría a esta práctica de forma significativa, la clave para conseguir este vínculo en un pensamiento práctico (p. 38)

Conelly y Clandinin (1995) agregan que:

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (p. 11)

Manrique, L., Marquina, O., Quispe, F., Hurtado, K., Castillo, I. y Jaramillo, A., (2020) mencionan al respecto: “La narración reflexiva permite organizar el pensamiento y sentimientos del estudiante frente a su propia práctica educativa o formación docente. La reflexión en los diferentes niveles y la posibilidad de reconstruir su propia experiencia formativa” (p. 5).

De cara a otro tipo de intervenciones más comunes, la estrategia narrativa reflexiva permite conocer a quien acompaña, pero también al mismo docente, aquello en lo que es experto, aquello que realiza en su práctica cotidiana y que muchas veces pasa inadvertido para sí mismo, e incluso para otros colegas que puedan aprender de las experiencias colectivas.

A estas ideas se suma que bajo el contexto de la globalización hay fuerzas que están presentes y obligan a los profesionales de todos los campos a implementar nuevas estrategias de trabajo. Esto va de la mano con políticas educativas que inciden en las formas de regulación de la profesión y la formación. Bajo estas condiciones los docentes se ven condicionados por factores que cercan los espacios de autonomía y los conducen a una mayor pérdida en el control de su proceso de formación (Navia, 2006).

De igual manera Suárez (s/a) menciona que esto implica un giro narrativo y autobiográfico en educación en donde:

La expansión del espacio biográfico hacia el campo educativo generó condiciones institucionales, políticas y académicas hasta ahora inexistentes para que los docentes de las escuelas y otros educadores participen activamente en procesos de investigación-formación-acción en colaboración con investigadores universitarios, ensanchando el horizonte de expectativas de la docencia hacia nuevas posiciones de sujeto en el campo educativo (p. 119).

Esta preferencia teórica y metodológica se relaciona con la manera en la que esta modalidad permite centrar la noción de experiencia en el relato. Lo que se desea contar es aquello que nos sucede con lo que acontece, aquello que incide

profundamente en nuestro ser, aquello que nos mueve, nos atraviesa y nos transforma. El relato de la experiencia narra lo que vivimos, pero con sentidos particulares, ya que nos hace reflexionar, nos lleva a pensar sobre los hechos para darles una nueva interpretación. Es por esto que la escritura tanto como la edición de lo relatado nos orilla a darle una nueva significación a lo vivido, reformulando su sentido y dando otros nuevos (Suárez s/a).

Suárez *et al.* (2004) mencionan al respecto:

Conversar con un docente o grupo de docentes supone una invitación a escuchar historias de enseñanza, historias escolares, que los tienen como protagonistas y que los posiciona como expertos, como enseñantes que hacen escuela y la piensan en términos pedagógicos” (p. 19).

A lo anterior cabe agregar que no solo puede ser en términos pedagógicos, también puede ser en términos andragógicos en algunos casos.

La importancia educacional de esta línea de trabajo reside en que aporta ideas teóricas sobre la naturaleza de la vida humana (en tanto que “vívida”) que pueden aplicarse a la experiencia educativa (también en tanto que experiencia “vívida”) (Conelly *et al.* 1995, p. 18).

El mismo Suárez (s/a) profundiza al respecto: “Narrativa, experiencia e identidad tienen entre sí una vinculación estructural y hermenéutica que redefine nuestro ser en el mundo, el sentido que le otorgamos a nuestra práctica en él y las formas en que los percibimos, nombramos y evaluamos” (p. 120).

Siguiendo esta línea es válido retomar la idea sobre identidad y cultura que refiere Giménez (2007) “El concepto de identidad es inseparable de la idea de cultura, ya que, esta solo puede formarse a partir de las diferentes culturas y subculturas a las que se pertenece o en las que se participa” (p. 54).

Derivado de lo que menciona Giménez (2007) y Suárez (s/a), la intervención narrativa reflexiva es una estrategia que permite incidir en la formación docente, pero que además tiene el potencial de intervenir en la reflexión crítica sobre la

identidad que los docentes han configurado a partir de los distintos escenarios culturales en los que se ven inmersos.

Una vez analizada la importancia de la narrativa, me interesa comprender la reflexión, para posteriormente plantear a la propuesta de narrativa reflexiva que se recupera más adelante en la intervención realizada. La reflexión puede ser comprendida:

Como un proceso de revisión, reflexionar implica un acto de pensamiento, es abstraerse para observar, debatir consigo mismo y tratar de explicar las propias acciones; es mirar críticamente lo que se hace, justificar cada una de las decisiones tomadas y profundizar desde el cuestionamiento propio, a fin de rectificar o tomar decisiones que pretenden en todo caso, mejorar la práctica docente (Chacon, 2006, p. 336-337)

Retomando los planteamientos previos sobre la violencia y la colonialidad, nos encontramos ante una cultura hegemónica que prima por encima de otras subculturas y es precisamente no solo sobre esa cultura que se pretende intervenir ya que el diagnóstico permitió identificar diversos elementos que se están reproduciendo al interior de la escuela como consecuencia de las diversas formas de organización social.

La intervención narrativa tiene el potencial de sacar a la luz dichos elementos con la finalidad de identificarlos, pero también de lograr una transformación de los mismos, partiendo desde un esquema intercultural en donde surja un auténtico reconocimiento de la dignidad de los participantes como agentes de cambio para la transformación de sus propias prácticas.

Como menciona Duccio (1999)

Al ocuparnos de volver a diseñar e identificar nuestros estilos de vida, descubrimos que la mente no solo se deleita con los recuerdos o los rechaza, sino que los ordena estableciendo prioridades y márgenes, proporciones y longitudes, clases y tipos (p. 25).

Navia (2006) menciona que “entrar en un proceso de autoformación puede constituirse para el maestro en una lucha por alcanzar sus propios espacios de libertad y de autonomía” (p. 74).

Este tipo de intervención generalmente se apoya en un elemento clave, que muchas de las veces pueden ser las preguntas guías que apoyan y facilitan explorar las experiencias y pensamientos de los participantes. Sobre ello Taba (citada en Morata y Rodríguez, 1997) menciona que “la forma de hacer preguntas es con mucho el acto docente que por sí sólo puede influir más poderosamente en todo el aprendizaje” (p. 157).

En relación a lo anterior Morata y Rodríguez (1997) identifican dos elementos clave sobre esto. En un primer momento las preguntas permiten al aprendiz focalizar la atención en aquellos aspectos a analizar, delimitando los procesos mentales que se deben aprender a hacer. En un segundo momento quien está a cargo del proceso de enseñanza determina el grado de libertad del aprendiz para explorar áreas interrelacionadas y para efectuar otras operaciones lógicas, dependiendo de la manera en la que realicen las preguntas.

Vallone (2005) identifica que:

El registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares contadas a través de la voz y la palabra de los docentes constituyen, al mismo tiempo, una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional docente entre docentes. En efecto, al estimular y garantizar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias escolares de los docentes, se espera no sólo resguardar y divulgar un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la escuela (p. 22).

Lo anterior coincide con lo que plantea Suárez (s/a):

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas supone el desarrollo de un itinerario de indagación interpretativa coparticipada entre docentes que es, al mismo tiempo, un proceso de auto, co y con-formación, en la medida en que promueve procesos reflexivos entre pares en torno de un saber reconstruido y las formas de conciencia profesional que devienen de él (p. 122).

CAPÍTULO 3. CONTEXTUALIZANDO EL CONFLICTO

1. Análisis de resultados

A partir del proceso metodológico de investigación-acción participativa, que formulé en el Capítulo 1, y del levantamiento de información con la participación del Colegio de orientación de la escuela preparatoria en la que se desarrollo este trabajo, se llevó a cabo la codificación y categorización de los datos, con la finalidad de encontrar un sentido pertinente acorde a los objetivos que se plantearon durante la planeación del diagnóstico.

Como resultado del análisis, se estructuraron siete categorías de las cuales se presentan tres en este apartado, como se indica en la Tabla 2, que son: Historia de vida-Antecedentes Familiares, Afectivo Emocional y Dinámicas de Convivencia. Las primeras dos también forman parte de los elementos que condicionan los conflictos, sin embargo, estas tienen un origen a nivel personal, en tanto que las dinámicas de convivencia tienen un orden de carácter grupal.

Tabla No. 2 Elementos contextuales del conflicto Historia de vida y antecedentes familiares, Afectivo-Emocional y Dinámicas de Convivencia.

Categoría	Subcategoría	Descripción
Historia de vida – Antecedentes Familiares	Personalidad	Aquellas características propias del sujeto que influyen en la manera en la que se relaciona con los otros.
	Antecedentes Familiares	Son aquellos elementos propios de la familia que inciden en la manera en la que una persona puede reaccionar ante determinadas situaciones.
	Momentos críticos	Aquellas experiencias que derivan en incrementar el

		estrés o la tensión habitual con la que una alumna o un alumnos está habituado a vivir.
Afectivo emocional	Vínculos afectivos/Sentimentales	Aquellos lazos o relaciones que guardan entre sí las alumnas y los alumnos respecto a determinadas situaciones.
	Estado de ánimo/Emoción	Aquellas respuestas afectivas ante determinados eventos o situaciones.
	Confianza	La percepción de cercanía y familiaridad que surge a través del contacto habitual y el conocimiento profundo de las personas.
Dinámicas de Convivencia	Convivencia Pacífica	Prácticas cuya finalidad es la coexistencia con el otro y en ausencia de violencia.
	Convivencia Violenta	Prácticas cuya finalidad implica la intencionalidad de producir daño al otro y en donde además existe una asimetría de poder entre los involucrados.

A continuación, se presenta el análisis de estas categorías con la finalidad de describir y ampliar el mismo para las categorías referidas.

2. Historia de vida – Antecedentes Familiares

En relación a los elementos utilizados para averiguar la historia de vida y los antecedentes familiares de los estudiantes en los cuales existe un mal manejo del conflicto y en algunos casos los resuelven de manera poco asertiva derivando a

situaciones de violencia, se lograron identificar las siguientes subcategorías: Personalidad, Antecedentes Familiares y Momentos críticos.

Personalidad

Esta subcategoría contempla aquellas características propias del sujeto que influyen en la manera en la que se relaciona con los otros.

La primera observación en relación a esta subcategoría proviene de un registro en la bitácora en donde un estudiante refiere la razón por la cual a pesar de los diversos acuerdos que se han tomado con él, su manera de responder ante determinadas situaciones sigue siendo en ocasiones violenta.

Reconoce que le ha sido difícil llevarlos a cabo, porque su manera de ser es muy impulsiva y a veces actúa primero y ya después reflexiona sobre la manera en la que procede, “no es mi culpa” dice, “tan solo es la manera en la que aprendí a defenderme y a resolver mis conflictos en otros lugares” (BC3-13/09/2019).

En el siguiente registro de una entrevista con un estudiante, él refiere al preguntarle sobre las interacciones entre sus compañeros que:

Pues es como toda persona, o sea sus grupos, y yo lo he visto así, que están los que son más tranquilos, los que son más extrovertidos y los que son como que medio payasos y pues los que son tranquilos no se meten con nadie, los que se sienten así por arriba de ellos los critican, se burlan de ellos (EA4-22/02/2020).

En una entrevista con una estudiante, refiere al preguntarle sobre una compañera que ha tenido diversos conflictos, que:

Las tachaban mucho de que “M” siempre era de las chicas que llamaba la atención, pero pues yo nunca dije así nada porque dije a lo mejor pues cada persona tiene un defecto o es así por una razón, por su infancia o en su casa y yo trataba como de comprenderlas no, porque a lo mejor todos pasamos

por eso, pero pues los demás chicos no, eran como de ¡ahí viene la pinche gritona! (EA6-03-03-2020).

Una docente refiere al preguntarle sobre algunos factores que influyen en la convivencia, que:

Pues hay algunas personas, obviamente estamos hablando de individuos y estamos hablando de que existen diferentes personalidades (EP3-29/04/2020).

En relación a los estudiantes que ya han tenido conflictos mencionó que:

Pues normalmente, con estas cuatro personas que te comento que yo identifiqué, son personas muy intolerables, muy irritables y a parte son personas muy como dicen de poca mecha (EP3-29/04/2020).

Son personas o apáticas en ocasiones, pesimistas tal vez, como que no tienen la energía suficiente o al contrario también me tocó que la persona que se acercó, era una persona muy activa, muy participativa, que todo el tiempo quería llamar la atención, tipo histriónico, quería como llamar la atención, que todo el tiempo la vieran, entonces son como esas dos vertientes que yo he observado (EP3-29/04/2020).

En relación a los docentes una orientadora refiere al preguntarle sobre las prácticas con los estudiantes y su manera de ejercer el poder que tienen por el rol que ocupan que:

Alguno que otro que tiene una conducta de yo soy el que tiene la verdad y nada más yo, yo soy el que manda, te guste o no lo tienes que hacer, abusando de su rol que está desempeñando en ese momento, digo una minoría, pero si he notado eso - Y los profes que lo practican ¿Tú has notado que se percaten de esa situación, es algo ya que ellos hacen de manera tan espontánea y natural que ya ni siquiera ellos mismos se percatan de su práctica? Híjole, pienso que en algunos casos es parte de su personalidad (EO1-21/02/2020).

En relación a los factores que influyen en los conflictos una orientadora refiere en entrevista que:

La personalidad también influye porque hay alumnos que son muy impulsivos y agresivos, en cambio hay otros que son tímidos e introvertidos, la personalidad de los alumnos es un factor que influye mucho en las diferencias que llegan a tener con sus compañeros y en como las afrontan, cuando el conflicto se da entre dos alumnos que son impulsivos y agresivos lo más probable es que la manera en la que traten de resolver sus diferencias sea mediante agresiones de algún tipo y pero si el conflicto se da entre un alumno impulsivo y agresivo con uno que es tímido e introvertido quizás el segundo intente hablarlo o lo reporte a orientación, aunque a veces también sucede que aquel que es agresivo puede empezar a acosar de manera reiterada al que es tímido y este último no decir nada (EO2-02/03/2020).

En la siguiente entrevista a una docente con cargo directivo, al preguntarle sobre el afrontamiento de los conflictos entre estudiantes refiere un factor que prevalece:

Esa voluntad ¿tiene que ver con la personalidad de los alumnos? Sí porque algunos son más impulsivos y otros más prudentes. (ED1-03/03/2020).

Como se detalla en las observaciones referidas, la personalidad es un factor que influye en la convivencia y en la manera en la que surgen los conflictos, así como en la manera de afrontarlos.

Antecedentes Familiares

Esta subcategoría contempla aquellos elementos propios de la familia que inciden en la manera en la que una persona puede reaccionar ante determinadas situaciones.

El primer registro derivado de la bitácora detalla los antecedentes familiares de uno de los estudiantes que constantemente se ve involucrado en conflictos de diversa índole.

Cabe mencionar que “J” es más grande de edad que sus compañeros del grupo y vive con su abuelita, pues ambos padres cumplen condenas en centros de readaptación social por los delitos de secuestro y extorsión. Al hablar con él sobre la manera en la que reaccionó comentó que estuvo en un anexo durante seis meses ya que quien lo cuida es su abuelita y él tenía una adicción a diversas sustancias, alcohol, solventes, marihuana, piedra. Recuerda que desde los 7 años tuvo sus primeros contactos con las drogas (alcohol y tabaco) y debido a las actividades ilícitas de sus padres, su forma de vivir era esa, rodeado de alcohol y tabaco principalmente. En el anexo refiere que por todo había peleas, ya sea por comida, por ropa, por la cama, además el maltrato físico y las humillaciones por parte de los responsables del lugar eran el “pan de cada día” (BC3-13/09/2019).

En algunos casos al indagar sobre los antecedentes familiares, se observa que existen elementos de maltrato y violencia en sus diversas manifestaciones.

Una entrevista a un docente, al preguntarle sobre las causas por las que los estudiantes resuelven sus diferencias o conflictos de cierta manera, refiere que además existe deficiente capacidad de diálogo:

Tampoco saben manejar un poco su ira o sus emociones como tal, y eso les lleva a incluso yo creo que a reproducir modelos que tienen en su casa de formas de disipar pues, esos ambientes, esas agresiones primero de forma verbal y después física. (EP1-28/04/2020).

En otra entrevista, una docente al formularle la misma pregunta, ella refiere que uno de los factores que influye son:

Los antecedentes de casa, a veces pues ya ves que también la violencia en casa, si son violentos se genera violencia y a veces se replica (EP2-28/04/2020).

Por su lado, una orientadora al formularle la pregunta sobre las causas de los conflictos entre estudiantes, refiere que:

Son diversas desde causas emocionales por problemas en casa, como violencia física o psicológica (EO2-02/03/2020).

Como señalaron los docentes entrevistados, los antecedentes en la familia son una pieza fundamental que influye sobre todo en los modelos que los estudiantes tienen para relacionarse y afrontar los conflictos, es posible que si el ambiente familiar está influenciado por el maltrato y la violencia estos se reproduzcan en la convivencia y en la manera de afrontar las diferencias y los conflictos.

Momentos críticos

Esta subcategoría contempla aquellas experiencias que derivan en incrementar el estrés o la tensión habitual con la que un estudiante está habituado a vivir.

El primer registro se recabó de la bitácora sobre un conflicto entre dos estudiantes y en el cual se identificaron dificultades en una de ellas para afrontar de forma positiva el mismo, encontrándose que:

La alumna está pasando por un momento de mucha tensión en su vida personal, lo que dificulta su disposición para afrontar la situación de forma asertiva (BC13-12/02/2020).

El siguiente registro se obtuvo de una entrevista a una docente, al preguntarle sobre las causas por las que algunos estudiantes se niegan a trabajar con otros que han tenido conflictos, ella refirió que:

Yo creo que es inmadurez, porque pues están en la adolescencia, todavía no entienden, no logran discernir lo que es el trabajo y las cuestiones personales (EP3-29/04/2020).

En relación a esta subcategoría se identifican dos tipos de momentos críticos. Uno que bien podría ser un factor general en la juventud y tiene que ver con la etapa del desarrollo en la que se encuentran la mayoría de los estudiantes, que es la adolescencia. Un segundo tipo de momentos críticos, tiene que ver con aquellos que en determinado tiempo y de forma accidental un estudiante se ve forzado a experimentar. Ambos inciden en la predisposición que puedan tener los estudiantes para afrontar sus diferencias y conflictos.

3. Afectivo-emocional

En relación a los factores afectivos-emocionales se lograron identificar las siguientes subcategorías: Vínculos afectivos/sentimentales, Estado de ánimo/Emoción y Confianza.

Vínculos afectivos/Sentimentales

Esta subcategoría comprende aquellos lazos o relaciones que guardan entre sí los estudiantes respecto a determinadas situaciones.

El primer registro proveniente de la bitácora en el cual una estudiante refiere que tiene sospechas de que el conflicto con su compañera haya iniciado a raíz de que ella comenzó una relación con él mejor amigo de ella.

Yo creo que ella está enojada conmigo porque “A antes era su mejor amigo y ahora es mi novio” y desde que él y yo comenzamos a ser novios, él se alejó de ella porque no le gustaba que ella fuera así y además pues porque ahora ya somos novios y pasamos más tiempo juntos (BC4-08/10/2019).

En el siguiente registro extraído de una entrevista a un estudiante refiere diversas situaciones por las cuales algunos compañeros han tenido diferencias y en estas los vínculos afectivos juegan un papel importante.

Con otros no, más que los de siempre que se quieren bajar al novio y así ¿Esas situaciones con quien han surgido? Cuando pasamos a segundo “M” y “J” andaban, pero cuando “J” se empezó a juntar con “L” y pasamos a

tercero como que se separaron y empezó a andar con su amigo de “J” y él como que no asimiló muy bien esa situación. Además, con lo de las novias también pasaba, por ejemplo, el compañero “G” había tenido una novia y después “A” cuando entró al grupo empezó a andar con su ex novia de “G” y por eso nos dejó de hablar (EA4-22/02/2020).

En el siguiente registro de una entrevista a una estudiante, refiere una situación de conflicto entre ella y una amiga a causa del vínculo con otro compañero.

Entonces yo creo que por eso y ya cuando “C” dijo que yo le gustaba a él, pues él y yo empezamos a platicar más y entonces desde ahí fue que empezó el problema - O sea como que ella lo sintió - Como que yo se lo quería quitar (EA5-27/02/2020).

En entrevista a un docente, se identifica como factor importante en los conflictos, los vínculos afectivos entre personas, como lo refiere el docente:

Sí, sí, varios por diversos factores, por ejemplo, uno que se me viene a la mente rápido, este por parejitas, que a dos chicas les gusta el mismo chico y una se lo baja a la otra y de ahí empiezan, por ejemplo, de peleas entre amigas, eran amigas y terminan peleándose (EP4-29/04/2020).

En entrevista a una orientadora, se aprecia también como factor importante en los conflictos, los vínculos afectivos entre personas, como lo refiere ella:

Además de eso, hídole, he notado que se dan más, no precisamente dentro de la escuela, pero se escuchan rumores, por las novias ¿Por las novias? Por las novias ¿Celos? O que fue novia de un compañero y luego de otro, entonces entre ellos surge un conflicto por la chica (EO1-21/02/2020).

Se identifica en los registros que algunos de los conflictos guardan una relación con los vínculos afectivos que puedan tener entre sí las personas involucradas, en algunas ocasiones esto puede derivar de una emoción de celos, que no se afronta de una manera positiva.

Estado de ánimo/Emoción

Esta subcategoría contempla aquellas respuestas afectivas ante determinados eventos o situaciones.

En un registro de la bitácora se reconoce la influencia que tiene el estado de ánimo ante un conflicto entre compañeros y la emoción de enojo como primera reacción emotiva ante la situación.

“N” no se encontraba de buen humor cuando su compañero “F” se refirió a él como “Nikols” “N” se enojó (BC7-31/10/2020).

En otro registro de la bitácora se identifica la influencia que tiene la emoción de enojo como primera reacción emotiva ante la situación:

Al hablar con los alumnos ambos refieren que regularmente se relacionan de esa manera y se hacen ese tipo de “bromas” pero en esta ocasión se salieron de control las cosas y ambos se molestaron y se agredieron (BC8-04/11/2019).

En otro registro de la bitácora se detecta la influencia que tiene la emoción de orgullo como reacción emotiva ante la situación y como un obstáculo para reconocer las acciones indebidas ante un conflicto:

Una vez aclarada la confusión se solicitó a “D” y a “A” que se disculparan, “A” lo llevo a cabo sin ningún problema, pero a “D” le resultó más difícil aceptar que había actuado erróneamente con su compañera, al final decidió disculparse y quedar en buenos términos con su compañera E (BC10-04/11/2019).

En el siguiente registro de la bitácora se identifica que, cuando prevalece un conflicto a lo largo del tiempo, este llega no solamente a generar enojo en las partes involucradas, en algunos casos llega a generar sentimientos de odio o antipatía por la otra persona.

Se detecta que en ambas existe un sentimiento de odio por problemas que tuvieron en la secundaria los cuales comenzaron con comentarios, rumores

y algunas indirectas por parte de ambas por lo que dicho sentimiento eventualmente florece cuando nuevamente tienen diferencias. (BC12-27/11/2019)

El siguiente registro proviene de una entrevista a una estudiante al preguntarle ¿Cómo se sentía respecto a un conflicto que ocurrió con una de sus compañeras de clase? Y en donde ella llevó a cabo algunas acciones de rumores frente a otros compañeros.

Ya hasta el día siguiente fue cuando me enojé porque empezaron a decir no pues, que ella se echó a correr y yo la iba a alcanzar y no sé qué ¿Eso cómo te hizo sentir? Enojada (EA1-09/12/2019).

El siguiente relato proviene de una entrevista a una estudiante al preguntarle ¿Cómo se sentía respecto a un conflicto que ocurrió con una de sus compañeras de clase? Ambas hablaron dicha situación.

Cuando tú hablabas con ella o que llegaste a hablar con ella, tú ¿cómo te sentías? Pues también un poco molesta por todo lo que decían -Y en el momento que hablabas o tratabas de aclarar las cosas ¿Estabas molesta, enojada, era esa la emoción? Sí -Y esa persona ¿Cómo estaba también? Pues igual, así como que molesta (EA2-14/02/2020).

El siguiente registro proviene de una entrevista a un estudiante al preguntarle sobre la manera en la que uno de sus compañeros responde a determinadas situaciones que se dan con otros compañeros:

Tú me has comentado que es curioso porque en algunas ocasiones lo molestan y él se molesta también y en otras no, incluso hasta bromea con ellos ¿Has notado cuándo se da una situación y cuándo se da la otra? -O sea ¿Cómo de qué depende? Depende del estado de ánimo de él (EA3-12/02/2020).

En entrevista a una estudiante, se observa que en el estado de ánimo con el que se llega a la escuela influye mucho en la manera en la que se puede dar un conflicto.

¿Qué tienen esas personas en su forma de ser que, aunque diario se hablen así, de repente un día lo toman a mal y empiezan lo roses? Bueno pues yo creo que porque hay a veces que todos tenemos un límite y a veces si llegas a decir groserías, o a lo mejor tú no estás de buenas porque llegaste de tú casa y tu mamá te regañó o te dijo que ya hiciste y llegaste de malas a la escuela y llegas a desquitarte con los demás. También yo creo que eso puede ser, es que bueno al menos a mí me ha pasado, porque hay días en que llego bien enojada (EA6-03-03-2020).

En entrevistas a docentes, orientadoras y una docente con cargo directivo se identifica que la emoción que tiene mayor prevalencia es el enojo, sin descartar otras en menor medida, como se observa a continuación:

El que se quedó con más coraje o al que le tocó la mayor parte de la vergüenza. (EP1-28/04/2020)

Que emoción, enojo, sobre todo ¿Alguna otra emoción además del enojo? Enojo, que más sería, pues enojo y frustración no. (EP2-28/04/2020)

Así es, sería la frustración lo que prevalece, Sí pues la, el enojo, pues sí el enojo. (EP3-29/04/2020)

Sí pues la, el enojo, pues sí el enojo. (EP4-29/04/2020)

Pues es el enojo propiamente, es la impotencia, creo que son algunas de las que más, también la angustia. (EO1-21/02/2020)

Casi siempre es el enojo o la molestia de una de las partes involucradas, pero también en otros alumnos es el miedo o la angustia a causa del enojo de otros. (ED1-03/03/2020).

Como se identifica en las distintas entrevistas el enojo es la emoción que predomina ante una diferencia o conflicto entre compañeros, llevando así a que las acciones emprendidas para su afrontamiento, en muchos de los casos deriven en agresiones de alguna índole. Sin embargo, también en menor medida, la emoción de orgullo, el miedo, la angustia y los celos, se encuentran presentes. La emoción

en algunos casos puede evolucionar en formas afectivas que persisten en el tiempo, es decir en un sentimiento. Por otro lado, la emoción determina en gran medida el estado de ánimo de una persona, lo cual también puede favorecer o dificultar que se dé una convivencia armónica.

Confianza

Esta subcategoría contempla la percepción de cercanía y familiaridad que surge a través del contacto habitual y el conocimiento profundo de las personas.

El primer registro proviene de una entrevista a un estudiante, al preguntarle ¿Si le agrada que sus compañeros se refieran a él con un apodo en particular, por su cabello?

Pues depende o sea realmente no, o sea algo así como ofensivo no se me hace porque pues se refieren a la lana del borrego en el cabello, así como que no se me hace tan ofensivo porque ya se ha desarrollado una confianza. - O sea que de la interacción ¿se va dando más confianza de ti hacia ellos y de ellos hacia ti? Sí. (EA3-12/02/2020)

El segundo registro proviene de una entrevista a una estudiante, al preguntarle ¿En qué momento uno agarra confianza? O sea, ¿En qué momento pasan del hola cómo estás, muy bien, al de una grosería y luego otra grosería, como se da esa dinámica?

Jajaja, pues yo al principio no, al principio yo saludaba bien a todos y es que al principio yo no soy así de sabes que él me cae mal, y yo no le hablo pues no es algo que yo haga, sino que yo primero conozco a la persona antes de criticar y decir que me caen mal, entonces yo primero al principio les hablo, los conozco y ya como se cómo son les hablo y ya agarro confianza con ellos. ¿Cuánto tiempo pasa para que tú agarres confianza con ellos? Pues cuando le empecé a hablar a todos, si cuando terminé de hablarles a todos, ahí empecé a agarrar confianza, como a la tercera semana (EA5-27/02/2020).

El tercer registro proviene de una entrevista a un docente al preguntarle sobre la convivencia en la escuela, él refirió que:

Depende mucho del grado en el que estén, los que son de primero son muy llevados y muy allegados entre sí, los de segundo ya como que establecen lazos de confianza más amistosos e inclusive como más amorosos porque en algunos casos se empiezan a formar parejitas y en tercero, ya más bien son un poquito más conscientes y a lo mejor ya son más solidarios entre sí. (EP4-29/04/2020).

Se identifica que la confianza es un factor que influye en la manera de convivir de los estudiantes, permitiendo en algunos casos acciones de índole agresiva o violenta, y que estas incluso se vean como algo normal y que influye de manera positiva en la amistad. Sin embargo, algunos de estos casos terminan en conflictos severos, pues la normalización de la violencia conduce a que la manera de afrontar las diferencias se dé a través de la violencia misma.

4. Dinámicas de Convivencia

En relación a las observaciones que intentaban conocer las dinámicas de convivencia de los jóvenes en la escuela, se lograron identificar las siguientes subcategorías: Convivencia Pacífica y Convivencia Violenta.

Convivencia Pacífica

En esta subcategoría se identificaron aquellas conductas cuya única finalidad implica la coexistencia con el otro a través de elementos lúdicos y/o el diálogo como elementos que median las relaciones entre estudiantes de forma armónica, tal y como se describe en los siguientes registros. El primero proviene de un registro en la bitácora sobre una situación que derivó en un conflicto, sin embargo, las actividades lúdicas en este caso tuvieron una connotación de coqueteo entre dos alumnas y un alumno:

Se les pide a las dos compañeras involucradas que salgan del salón de clases para hablar con ellas y efectivamente reconocen que un día antes estaban jugando con un espejo y re direccionando el reflejo de los rayos del

sol hacia uno de sus compañeros y que accidentalmente también el reflejo se dirigió hacia el rostro de su compañera “Z” (BC16-17/02/2020).

El segundo proviene de una de una observación participante en clase, en donde se identifica que las interacciones entre un estudiante y una estudiante tienen como finalidad el juego.

Y: Lalo dame mi naranja (Lalo corre y de lejos le dice ahí te va y ambos juegan) (OG4-07/03/2020).

El tercero también proviene de un registro en clase, en donde se aprecia que las interacciones entre un estudiante y una estudiante tiene un componente lúdico:

En tanto la hora del receso llega, “X” se encuentra con “B” tomados de las manos y jugando a hacer fuerza, ella le pide algo y el niega con la cabeza, ella insiste ¡Ándale! ¡Ándale! El sigue negando. La profesora les recuerda que ya es hora del receso y todos salen al patio (OG1-18/02/2020).

En las tres situaciones se identifica que existe un componente lúdico mediando la convivencia entre estudiantes, dando paso a pautas de convivencia armónicas. Como refiere Huizinga (2007) el juego se encuentra inmerso en la convivencia humana.

El cuarto registro proviene de una entrevista en donde un estudiante manifiesta la manera en la que el diálogo se utiliza como un elemento para gestionar el conflicto, principalmente en el caso donde el conflicto surge entre personas que tienen un vínculo afectivo y también el mismo estudiante identifica el diálogo como el recurso último al que se recurre en una situación de conflicto:

Y has notado que por ejemplo ellos cuando se enojan ¿implementen alguna estrategia o qué es lo que hacen para resolver sus diferencias, sus conflictos? Yo creo que es a veces cuando hablan ¿Aquí en la escuela los has visto tú que ya solitos se reconcilien y se hablen? ¿Tiene que pasar algún tiempo en particular o algo? Aja, sí. Primero se pelean, después ya se van a sentar cada quien, ya después de un rato, ya sea que “X” sea el que le empieza a hablar o “A” (EA1-09-12-19).

En entrevista a una orientadora, manifiesta que ante un conflicto una de las herramientas que utilizan los estudiantes para afrontarlo es el diálogo:

Hay diversas formas en las que los afrontan algunos, con calma, evitan responder las acciones de sus otros compañeros, notifican a orientación, les platican a otros compañeros que más que incitarlos agredirse, los incitan a notificar a orientación o ellos mismos notifican, también hay quienes hablan el conflicto de manera muy civilizada, manifiestan lo que les molesta y digamos que lo resuelven o al menos quedan en buenos términos y no se agreden (EO2- 02/03/2020).

En entrevista con una docente con cargo directivo menciona que el diálogo es una herramienta que utilizan los estudiantes ante un conflicto. Al preguntarle ¿Cómo tratan de resolverlo entre ellos?

Pues algunos lo hablan y quedan en buenos términos (ED1-03/03/2020).

De tal manera que el diálogo se identifica como una herramienta que se emplea en ocasiones para afrontar los conflictos sin recurrir a acciones agresivas o que impliquen la violencia.

Convivencia Violenta

En esta subcategoría se aprecian aquellas conductas cuya finalidad implica la intención de provocar algún tipo de daño y que además va acompañada de una asimetría en la relación de poder entre las personas involucradas, tal y como se describe en los siguientes registros. Los primeros son extractos de diversas situaciones de conflictos entre estudiantes que fueron atendidos en el área de disciplina y se registraron en la bitácora.

Al hablar con dos estudiantes con presuntas intenciones de agredirse físicamente, pues durante la clase ya se habían ofendido verbalmente por lo que su profesor los refiere al área, comentan lo siguiente:

Cuando dos alumnos son mejores amigos es aceptado que se hablen con groserías tales como “Chinga tu madre” o “Vete a la Verga”, podemos decirnos groserías muy fuertes como esas y no hay problema, sabemos que seguimos siendo compañeros y mejores amigos, incluso ese lenguaje nutre la confianza y la amistad. Por otro lado, si solo son conocidos pueden hablarse con groserías, pero no tan intensas, tales como “pendejo” “puto”, entre otras similares, por lo que en los dos casos anteriores está permitido decirse groserías. Pero no están permitidas dos cosas, una es meterse con la mamá diciendo comentarios de que uno tenga sexo con ella o de ese tipo, la segunda situación que no está permitida es hacer burla o mofa de la situación económica, por ejemplo, hablar de la ropa o los tenis si están rotos y relacionarlo con que uno está “jodido” (BC1-13/09/19).

Como parte de la convivencia está permitido e incluso normalizado ofenderse verbalmente. Esto, aunque ambos estudiantes refirieron son sus normas de convivencia informales, sin embargo, si no se logra manejar adecuadamente, los lleva a subir de tono las ofensas y a un intento fallido, o no, de agredirse físicamente. En algunos casos hay ofensas muy específicas que no están permitidas, tales como hablar de la familia o discriminarse por la situación económica.

En los siguientes registros se describen los casos de dos estudiantes cuya convivencia está mediada por los sobrenombres o mote. En el primer caso sin que existan acuerdos previos al respecto, lo cual en un momento dado los llevó a agredirse físicamente. En el segundo caso el uso de apodos o sobrenombres es un acuerdo mutuo. Sin embargo, a esto también se le suma el uso de lenguaje ofensivo mediante groserías, lo cual en un momento dado los llevó también a agredirse físicamente.

Si el apodo no es del agrado de la persona a la que se lo asignan simplemente se ignora y con esto paulatinamente dejan de decirte así, a veces las acciones suben de intensidad pues comienzan con un apodo, pero después empiezan con empujones, algunos compañeros son irrespetuosos, hacen bromas pesadas y uno les da varias oportunidades, pero a veces eso

acaba mal, en golpes, como en el caso de hoy con mi compañero (BC2-13/09/19).

Al hablar con ellos los dos reconocen que la manera en la que se relacionan es así, poniéndose apodos y a veces hasta diciéndose groserías. Sin embargo, “N” comenta que el advirtió a su compañero “F” que dejara de decirle con su apodo pues no le agradaba, sin embargo, “F” no dejó de hacerlo, al contrario, lo hizo de manera más obvia e incitó a otros compañeros a burlarse de “N”. (BC7-31/10/2020).

Es probable que derivado de las normas informales de convivencia sea difícil para los estudiantes reconocer o diferenciar cuando una situación es parte de los acuerdos informales y cuando deja de serlo. Por otra parte, existe una normalización de la violencia verbal en donde, esta, es vista como una forma de convivir y que en ocasiones a pesar de las advertencias sobre determinada situación que pueda llegar a disgustar esta normalización lleva a los estudiantes a escalar las acciones y su intensidad.

En otro caso extraído también de la bitácora se describe la manera en que la violencia verbal a través del lenguaje ofensivo da la pauta inicial para generar una diferencia entre una estudiante y un estudiante:

La alumna “S” reporta al alumno “M”, pues estando en clase este le dijo “ya cállate pinche sorda” motivo por el cual una vez que “S” la escuchó se levantó de su lugar y se fue a confrontarlo (BC6-31/10/19).

El conflicto aquí surgió de una confusión ya que dicho comentario no iba dirigido a la compañera que reportó la situación. Sin embargo, cabe la posibilidad, de que, al usar este tipo de lenguaje como forma habitual de comunicarse, surjan diversas diferencias y conflictos entre estudiantes.

Un registro más extraído de la bitácora, refiere al reporte que hace un estudiante de otro de sus compañeros de grupo pues se dirige a él de una forma distinta a su nombre y dicha situación no le agrada.

El alumno "C" se acerca al orientador para comentarle que uno de sus compañeros se dirige a él con los apodos de "nopal" y "pasto" (BC15-14/02/2020)

El siguiente registro, también extraído de la bitácora, fue un caso muy específico pues yo me encontraba en el mingitorio del sanitario, cuando sucedió lo siguiente:

Escuche decir a un alumno "L" afuera del baño que le dijera a otro: dile a "Y" que dice el gordo que chingue a su madre (BC19-24/02/2020).

La violencia verbal y el empleo del lenguaje ofensivo en ocasiones se da a través de diversos intermediarios. Al investigar, más sobre dicha situación se encontró que se trataba de dos estudiantes en distintos grupos incitando cada uno en su respectivo grupo a uno de sus compañeros a agredirse con el compañero del otro grupo, a través de inventar rumores, sobre posibles acciones de violencia verbal.

Los siguientes registros se derivan de diversas entrevistas a estudiantes. En una primera entrevista a una estudiante se le preguntó ¿cómo son las interacciones en sus grupos? y ¿sí hay actos de violencia en la escuela? Ella respondió:

Diciéndose groserías (riendo con timidez). ¿Te has llegado a decir groserías con compañeras, compañeros? Ummm, jugando. ¿Jugando? Ujump, pero de enojarse no. ¿Qué groserías les has dicho? De que son bien mensos, jajaja, que son pendejos ¿Eso sería cómo violentarlos? Cuando tú les dices que son así. Pues sí. ¿Habrá alguna diferencia en que, por ejemplo, tú les digas así y que sea o no violencia? O sea, no sé, por ejemplo, si yo le digo a alguien "eres un pendejo" y a lo mejor esa persona es mi amigo ¿eso cambiará que sea violencia o que no la sea? De todas maneras, sería violenta ¿Sería violenta? Sí (EA1-09/12/2019).

En la entrevista anterior se reconoce una normalización del lenguaje ofensivo como forma de comunicarse, aún y cuando se reconocen este tipo de prácticas como violentas.

El siguiente registro es de una entrevista a una estudiante en donde se le preguntó sobre las interacciones entre estudiantes y refirió que:

Como que se llevan muy pesado a veces, pero ya es su forma de ellos así ¿Cómo es llevarse pesado? Explícame para que me quede a mí un poquito más claro. Haga de cuenta es decirse groserías o algo así, O sea platicando y. ¿Se decían groserías? Ajá, pero jugando entre ellos mismos, y ¿Se hablan por su nombre, se ponen apodos? Uno que otro ¿Se ponen apodos? Aja. (EA2-14/02/2020).

Además de la normalización del lenguaje ofensivo también existe una marcada pauta de significarlo como una actividad lúdica.

El siguiente registro es de una entrevista a un estudiante en donde se le pregunta por un subgrupo de compañeros de su clase y la manera en la que se relacionan con los demás. El refiere lo siguiente:

Y a otros compañeros ¿Los molestan? Por ejemplo, yo el otro día observaba que una de tus compañeras “L”, que es más seria, se puso de pie para calificarse un ejercicio y le gritaron algo. Aaaa sí, porque a ella le dicen mima ya que a su hermano le dicen mimo, Y ella ¿Qué reacciones tiene cuando le hacen comentarios como éstos? Pues sí se molesta (EA3-12/02/2020).

De lo anterior se desprende que en algunos grupos existen subgrupos de estudiantes que son quienes en particular llevan a cabo actos de violencia verbal principalmente poniéndoles apodos a los demás miembros del grupo.

A continuación, se identifica en una entrevista la presencia de un estudiante con diversas prácticas de violencia verbal entre compañeros de clases.

Pues cuando entramos yo y “A” nos poníamos de sobrenombres el nombre de aquellos compañeros del salón a los que nos parecíamos. En relación a los que me platicabas hace rato al otro grupito “B” y ellos que se llevan más pesado esas acciones me imagino también ¿Se ponen apodos, se hablan con groserías, se empujan o tienen acciones, así como de que se empujen se avienten? No ellos son más como de insultos, bueno no he visto como que

se empujen no o sea “F” yo no he observado que se le ponen enfrente, son más, así como de ¿Más de insultos? Sí, Pero ahí por ejemplo “B” insulta a “F” y “F” ¿le responde? No, se queda, así como callado ya nada más (EA4-22/02/2020).

De la entrevista anterior se detalla que, en algunos casos una manera que los jóvenes tienen de convivir los primeros días de clases, es llamándose por sobrenombres, algunos de estos ofensivos y en alusión a una característica física. Dichas prácticas no se perciben como ofensivas y no son acordadas previamente por las partes, simplemente se dan a partir de la convivencia cotidiana, son acuerdos de facto, que ya existen y quien se integra a ese grupo se apropia de estas prácticas. Por otro lado, algunos estudiantes tienen una dinámica de convivencia en donde la relación de acoso verbal se da de manera asimétrica pues una de las partes constantemente ofende a la otra y esta no responde, incluso la respuesta es el silencio.

En la siguiente entrevista a una estudiante, se encontró que algunos de los enojos entre compañeros derivan de su forma de comunicarse, pues generalmente emplean lenguaje ofensivo para ello, tal y como se describe:

Has notado ¿Qué cosas se dicen? Pues a veces se dicen groserías ¿Cómo que groserías? Pues luego se gritan desde el salón “que chinguen a su madre” y así ¿De extremo a extremo? Aja, pero pues así entre amigos (EA5-27/02/2020).

Los siguientes testimonios se retomaron de las entrevistas a los docentes, a las orientadoras y a una docente con cargo directivo. Estas se dieron como respuesta a la pregunta ¿Cómo es la convivencia entre los estudiantes? Particularmente, en sus interacciones ¿Qué dicen?

Bueno pues entre ellos pues es un poco más de broma más que de maltrato, bullying, creo que es más una cuestión de broma, se dirigen entre ellos pues a través de groserías, creo que su léxico y su cantidad de palabras son limitados y por eso emiten ese tipo de frases (EP1-28/04/2020).

En la primera entrevista se considera a la violencia verbal como una forma de convivir dando lugar a una normalización de la misma y también se vincula con la capacidad de discurso, carente en los alumnos.

A lo mejor se digan apodos o que se hablen de cierta manera no tan respetuosa, pero porque pues así se entienden y así se tratan, así se reconocen y vaya así fortalecen ellos su unión, su amistad (EP4-29/04/2020)

En la segunda entrevista se considera que la violencia verbal es una herramienta para fortalecer los vínculos y los lazos de unión, dando lugar a una normalización de la misma.

Palabras, palabras de burla, de repente un alumno le dice a otro un adjetivo calificativo que no le agrada por ejemplo como, “el negro” “el enano” ¿Groserías también me comentaste? Sí, eso se da mucho ¿Cómo cuáles? ¡Híjole! Me da hasta pena repetirlo, pero te lo voy a decir, okey, “vete a la verga”, “chúpamela wey”, “pinche pendejo” “vete a la chingada” (EO1-21/02/2020).

En la tercera entrevista se reconoce la violencia verbal como una práctica cotidiana entre los estudiantes.

Pues platicaban entre ellos y ellas, a veces yo escuchaba que se llamabanentre ellos por sobrenombres o apodos, a veces se llegaban a hablar con groserías (ED1-03/03/2020).

Por último, en la cuarta entrevista se identifica a la violencia verbal como una manifestación de la convivencia.

Los siguientes testimonios surgen de los datos aportados por las observaciones participantes al interior de las aulas, encontrándose lo siguiente:

“A” dice en voz alta ¡hay perra! “A”: le grita al compañero “K” que está al otro extremo del salón ¡Pipo! ¡Pipo “A” y “J”: murmuran sobre algo y luego “A” dice ¡Pinche puto! (OP1-18/02/2020).

En el primer salón de clases se observan tres acciones de un mismo estudiante en donde emplea la violencia verbal hacia otros compañeros. Aparentemente nadie se ofende, y en algunos casos algunos estudiantes validan dichas acciones riéndose.

“N”: No mames, vete a la verga le dice a su compañera en repetidas ocasiones durante la clase [a manera de palabras de cierre en cada intervención que realiza]. “D”: Le dice a otro de sus compañeros no son debilidades “estúpido” son fortalezas. “N”: Sale a llamarle a otra de sus compañeras que antes iba en ese grupo ¿Qué pedo perra? Y se queda platicando afuera del salón con ella. “J”: No mames pendejo, eso no es, le dice a otro compañero (OP2-17/02/2020).

En el segundo salón de clases se observa en repetidas ocasiones a una estudiante emplear la violencia verbal para comunicarse. De igual manera se observa hacer lo mismo a otros estudiantes, el profesor no se percata de dichas interacciones pues suceden de manera discreta.

“E”: “Le responde ¡chingale! Le dice bufo al compañero “I”. “F”: “escucha la pregunta y le dice a “C” ¡idiota!” “M”: “le responde tú eres un puto retrasado” y luego agrega a manera de broma “tú eres muy guapo” (OG6-19/02/2020).

En el tercer grupo se observan interacciones de diversos estudiantes empleando la violencia verbal como instrumento de convivencia, además se observa un intercambio entre el lenguaje ofensivo y el sarcasmo.

El intercambio de mensajes a través de lenguaje ofensivo y las constantes acciones de violencia verbal entre compañeros, son elementos que se interponen entre la convivencia de los estudiantes. Este tipo de violencia sube regularmente, escala en intensidad, llegando a darse actos de violencia física, los cuales, junto con otras acciones, dan en algunos casos origen a diferencias y conflictos entre los estudiantes que, en algunos momentos permanecen a lo largo de su estancia en la escuela.

Otras pautas de convivencia violenta se dan mediante la violencia física. Aquí se observan aquellas prácticas entre estudiantes que implican acciones físicas de carácter ofensivo mediante el uso deliberado e intencionado de la fuerza. Tienen como finalidad satisfacer intereses personales, divertirse, dominar o producir un daño gratuito a quien van dirigidas. En ocasiones este tipo de acciones generalmente median las relaciones entre pares y en ocasiones van en aumento y se combinan con otro tipo de violencias, llegando a ocasionar conflictos entre algunos estudiantes tal y como se describe en los siguientes registros.

Los primeros dos provienen de la bitácora. El primero sobre una situación que derivó en agresiones físicas entre dos estudiantes, y el segundo sobre las diversas interacciones entre los estudiantes:

De manera general se lleva con su compañero de forma brusca, es algo que nunca han platicado o han acordado, a veces son empujones, o darse zapes (BC2-13-09- 19).

Pues a veces se están empujando, lo hacen jugando (EA2-14/02/2020).

En entrevistas a estudiantes se identifica, al preguntarles sobre las interacciones entre sus compañeros de grupo refieren lo siguiente:

¿Cómo son sus interacciones entre ellos? Pues, yo creo que, sí se llevan pesado, pero es el hecho de llevarse como amigos. Ha habido ocasiones en que sí han llegado al punto de agarrarse a golpes dentro del salón ¿Cuándo se ha dado esto? Pues yo creo ya cuando se pasa de la mano uno, por ejemplo, cuando se dan unos golpes y el otro ya sintió que le dio más fuerte, o que sube el nivel de fuerza (EA3-12/02/2020).

Llegaba y nos daba un zape, por ejemplo, pero ya no le seguíamos porque si no ya no lo parábamos. A otro compañero antes le pegaban y otros compañeros pues han comentado que sí le pegaban los compañeros que iban en el salón donde estaba él antes porque luego si está ciscado, lo agarra uno de la espalda y como que se saca de onda, como si estuviera ciscado, como si sí le pegaran (EA4-22/02/2020).

Sí están jugando sí llegan y se empujan, pero despacito ¿O sea hay unos que se llevan pesado y otros que se llevan como más suavcito? Pues yo en el salón nada más he visto que se llevan suavcito, porque no se aguantan ¿O sea ya ha pasado que intensifiquen sus acciones? Ajá, y no se aguantan (EA5-27/02/2020).

Pues, por ejemplo, de repente, bueno es que yo me junto con varias personas, pero cuando estas con un grupo, de repente sí están ahí que dándose el zape, no, y hay unos que no se lo toman en serio, pero yo creo que ya el otro chico que no está jugando y el otro quiere llegar a hacer lo mismo, es cuando le da el zape y el otro se enoja (EA6-03-03-2020).

En entrevista a una profesora. Al preguntarle sobre las interacciones entre estudiantes refiere lo siguiente:

Pues entre ellos cuando están entre sus amigos pues es buena y se llevan a veces hasta pesado, pero entre ellos se aguantan -Pesado ¿Cómo que cosas por ejemplo? Por ejemplo, que, sí se jalan, o que, sí se pegan, o sea, pero en juego pues, es ese aspecto (EP2-28/04/2020).

A otro profesor se le pregunta sí la manera en la que se relacionan los estudiantes los ha llevado, e inmediatamente me pregunta *¿A tener algún conflicto? Refiere que:*

Cuando se empiezan a llevar muy pesado, y a una de las partes la agarran en sus cinco minutos, allí comienza el conflicto, empieza el choque (EP4-29/04/2020).

En entrevistas a orientadoras. A una de ellas se le pregunta acerca de las diversas interacciones que se dan entre los estudiantes y sí estas los han llevado a presentar algún conflicto, a lo que respondió que:

He notado y yo digo que no propiamente son un conflicto, pero sí pueden ser la causa de un conflicto, emmm, hay alumnos que se llevan pesado, sin embargo, luego ya no se aguantan ¿Cómo es llevarse pesado? Llevarse pesado yo lo describiría como contestar con palabras o con un golpe en la

cabeza, una patada, escondiéndose cosas, empujándose, escondiéndose mochilas, o sacar las mochilas por la ventana, de ese tipo de cosas (EO1-21/02/202).

A otra orientadora se le pregunta de igual manera sobre las interacciones entre los estudiantes y en particular menciona que:

También tiene mucho que ver las formas en que se relacionan los alumnos, con faltas de respeto ¿Qué tipo de faltas de respeto? Por ejemplo, se llevan pesado, se empujan, se pegan, se hablan con groserías, pero llega un momento en el que una de las partes no se encuentra con el mismo estado de ánimo y entonces se enoja y del juego pasan a la agresión (EO2-02/03/2020).

En entrevista con un directivo al preguntarle sobre las interacciones entre los alumnos refiere lo siguiente:

En el patio llegué a ver a alumnos que se pegaban o se empujaban muy feo jugando fútbol en la cancha. También me tocó ver en la cooperativa que se empujaban y a veces se enojaban y ya se querían pelear (ED1-03/03/2020).

Por último, durante las observaciones participantes en clase, se encontró lo siguiente. En el primer grupo se observan distintas interacciones en donde la violencia física media las relaciones entre los estudiantes durante el transcurso de una de sus clases.

“M”: regresa del sanitario y al entrar al salón y al dirigirse a su lugar patea despacio los pies de su compañero para poder sentarse.

“K”: por alguna razón le pega en el brazo a su compañera J y ella le responde molesta ¡Ya no me hables!

“J”: sale al sanitario y cuando regresa le da el pase del baño a otro compañero, pero también le pone la mano en el cuello en la parte de atrás y la otra mano en la cara ambas aun húmedas de que se las acababa de

enjuagar al salir del baño. El compañero “O” le avienta las manos y le pega con el puño cerrado en el hombro.

“J”: regresa del baño y le agarra la nuca a “R” y le dice siente estoy frío y enseguida le da un zape.

“R”: también se levanta de su lugar a calificarse y habla algo con “A”, repentinamente “A” lo empuja.

El equipo de “F” se levanta y van a calificarse, “T” le pega en el hombro a “F”.

“R” se acerca a “F” y le pega con su rodilla en la parte de atrás de la de ella, ella se voltea y le pega en la panza con el puño cerrado (OG1-18/02/20).

En un segundo grupo se observa lo siguiente en la interacción entre dos estudiantes:

“N”: Ya me aburrí y le pega a su compañera en la espalda (OG2-17/02/2020)

En un tercer grupo se observa lo siguiente durante la revisión de un examen diagnóstico:

O: ¡“F”! (mientras le pica con sus dedos las costillas a su compañero “I” y le grita a “L”, ¡Dame una!) (OG4-07/02/2020).

En un cuarto grupo se observa lo siguiente durante su receso:

Un alumno se dirige a la tienda escolar y en el camino se encuentra con otro compañero, le hace la finta⁷ de que le va a pegar con el puño cerrado en el abdomen y el otro compañero se asusta.

Abajo en las escaleras dos compañeros se encuentran y platican. Uno de ellos, toma al otro por la nuca y le masajea la nuca, pero cuando este se confía lo jala abruptamente hacia abajo y le hace un ruido de beso tronado⁸ (OG7-18/02/2020)

⁷ Ademán, gesto o amago que se hace con la intención de engañar.

⁸ Sonido que se realiza apretando los labios y permitiendo la entrada forzada de aire entre estos, mientras se le da un beso en la mejilla a alguien.

El acoso virtual también conocido como ciberacoso es otra pauta de convivencia violenta en donde se observan aquellas prácticas de acoso que implican el uso de las redes sociodigitales para dicho fin. Este tipo de acciones culminan en conflictos entre los estudiantes, tal como se describe en los siguientes registros.

Ambos registros provienen de la bitácora y hacen referencia a diversos conflictos entre compañeras. Dichas situaciones se atendieron en el área de disciplina en orientación. El primer conflicto se originó por una serie de comentarios de discriminación además de algunas acciones de acoso virtual, como refirió una de las involucradas. En tanto que el segundo se originó derivado del mal uso que una compañera hizo de la foto de perfil de otra de sus compañeras, dando lugar a comentarios de terceras personas que resultaron incómodos.

A partir de una foto que “L” subió a su historia de Facebook en donde salía ella en primer plano y en el fondo estábamos varios del grupo y le colocó el mensaje de “los TKM mugrosos”, al hablar con “L” se le comentó lo encontrado y efectivamente reconoce que subió esa foto a su historia de Facebook pero que no fue con mala intención, pues por eso puso TKM, que significa Te Kiero Mucho (BC4-08/10/2019).

La alumna “V” notifica a orientación que otra alumna “O” copió una foto de su Facebook, le tapó la cara y la subió a su Facebook. En dicha foto la alumna “V” está en short y una tercera alumna hizo el comentario “con todo eso duermes” refiriéndose al cuerpo de la alumna “V”, por lo que dicha situación le pareció incomoda pues en ningún momento le preguntó “O” si podía copiar la foto y subirla a su Facebook, además de que el comentario que hizo la tercera alumna no fue de su agrado, pues le pareció una crítica a su cuerpo (BC18-24/02/2020).

Como se observa en los registros en ocasiones la convivencia va más allá de los espacios físicos regulares de la escuela, pues con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación la convivencia se extiende a los espacios

sociodigitales, dando lugar en ocasiones a acciones que generan conflictos entre los estudiantes.

Por otro lado, la discriminación también forma parte de las pautas de convivencia violenta y aquí se observan aquellas prácticas cotidianas que consisten en dar un trato desfavorable o de desprecio a determinada persona o grupo, las cuales en ocasiones culminan en conflictos entre los estudiantes, como se observa a continuación en los siguientes casos.

El primer caso proviene de la bitácora y es un conflicto entre dos integrantes de un grupo y los demás miembros del grupo, derivado del trato que una de sus compañeras les da reiteradamente, como lo refiere una de sus compañeras:

Los integrantes del grupo ya están hartos y fastidiados de la manera en la que los trata “L” pues “siempre nos mira por encima del hombro o nos barre con su mirada de arriba hacia debajo a manera de desprecio”, o en ocasiones llega al salón, y sin dirigirse a nadie dice “huácala, que feo huele el salón, hay que bañarse diario”, o dice siempre “pues yo como si tengo dinero para comprarme lo que quiero, no como otros”. Y aunque no lo dice a nadie en particular, en el grupo esos comentarios los entendemos que son para todos, pues de lo contrario se lo diría a alguien en específico (BC4-08/10/2019).

En ese mismo caso la estudiante que lleva a cabo estas prácticas refiere lo siguiente:

Reconoce que sí ha hecho comentarios, pero que la culpa es de sus compañeros de grupo que no se bañan y huelen feo, y que no es culpa de ella “tener más dinero que ellos” y que “la envidien” (BC4-08/10/2019).

Respecto a ese mismo grupo en entrevista a un estudiante él refirió lo siguiente:

Todos estábamos tranquilos en el primer día de clases, pero ella, como le digo son personas, así como que se sienten que lo merecen todo, entonces había otras compañeras que, pues que no se si no se bañaban, o así, y ella

empezó a decir que olían feo, que no se bañaban, pero todo empezó, así como indirectas (EA4-22/02/2020).

Hubo una ocasión en que hicimos una actividad en donde se nos preguntaba ¿Cómo veíamos a nuestros compañeros? Pero no era para menospreciar, sino era como para catalogar qué habilidades tenían, cómo se desenvolvía, y así, y ella precisamente fue en la clase de Psicología, ella dijo que eran poco capaces, que no sabían muchas cosas, o sea así, a ofender (EA4-22/02/2020).

En estos fragmentos se puede apreciar una actitud de menosprecio a los demás. En ellos se observan acciones de discriminación que se señalan por diferencias socio económicas que expresan desigualdades entre los estudiantes. Estas se expresan en sentimientos de superioridad y poco aprecio a la alteridad en algunos casos cuando un estudiante no logra integrarse en un grupo debido a factores como la personalidad. Una forma de nivelar ese rechazo es emitiendo mensajes ofensivos o de desprecio sin un destinatario en particular, un sentimiento de superioridad puede ser una fachada para ocultar un sentimiento de baja autoestima.

En entrevista a un estudiante refiere que en su grupo suceden situaciones de discriminación hacia un compañero en particular, tanto por su apariencia como por sus prácticas:

Por ejemplo, como a un compañero que lo molestan por su apariencia ¿Qué le dicen? o ¿Cómo lo molestan? - Le dicen drogadicto, bueno no creo que los demás no lo sean, - El compañero que me mencionas ¿Qué es lo que hace cuando lo molestan de esa manera que me comentas? - Pues les contesta en algunas ocasiones y en otras pues, que cree que es algo bien chistoso porque en algunas ocasiones él se molesta y en otras ya hasta está cotorreando con ellos, pero, o sea, sí se le agrade más a él (EA2-12/02/2020).

En el caso citado, se observan prácticas de discriminación hacia un miembro del grupo debido a sus prácticas personales. También se observa que él mismo

responde de dos maneras diversas ante dicha situación, pues en algunas ocasiones valida ese tipo de acciones por parte de sus compañeros como una práctica de convivencia, pero en otras le genera un conflicto y cierto malestar.

En entrevista a una estudiante refiere situaciones similares en relación a la manera en la que se da la convivencia al interior de su grupo, al hablar sobre el comportamiento de algunas compañeras:

Veían un pequeño defecto en tí y te lo estaban dice y dice, o casi casi recalando, pero o a veces te hacían incluso burla con eso, porque recuerdo que todavía tuvimos una compañerita que se llamaba “D”, bueno se llama “D” e incluso pues ella esta gordita y se juntaba con nosotras, entonces ellas agarraban y siempre le preguntaban “ay ¿Qué talla de pantalón eres?” y todavía se lo hacían burlándose (EA6-03/03/2020).

En la situación descrita se observan prácticas de burla por la apariencia física, como parte de la convivencia, entre los miembros de un grupo, que se expresa en formas de discriminación cuando un estudiante tiene exceso de peso.

En entrevista a una docente refiere prácticas similares en sus grupos, al preguntarle ¿Cómo son las interacciones entre estudiantes? Responde:

Hay muchas diferencias inclusive hasta de clases sociales, en donde las personas, eso sí he observado, en donde como que hay rechazo para las personas que tienen más bajos recursos ¿Cómo cierta discriminación? Sí y en eso también hablamos de grupos que se fijan hasta en el físico porque entre ellos, entre broma y broma son muy despectivos con sus compañeros (EP3-29/04/2020).

Respecto a los comentarios que hacen refiere que:

Hay personas que tienen poca higiene con ellos mismos y siempre es así como de ¡ya cámbiate la sudadera! o de ¡hoy no te bañaste! y no sé, como ciertas cuestiones de ese tipo. Las mujeres critican mucho a las otras mujeres. - En relación ¿A qué? A su apariencia física, o a su inteligencia, porque ven a la inteligente y dicen ¡ay ya va a participar otra vez! Incluso

entre ellos mismos se catalogan “maestra de este lado tenemos a los que siempre contestan todo, a los sábelo todo” “de este lado tenemos a los buena onda”, “de este lado a los que nadie pela” (EP3-29/04/2020).

Inclusive a mí me han dicho ¡Ay maestra ya vio como viene tal, ni se pasó el cepillo! Sobre todo, las mujeres y los hombres ¡Ay maestra es que mi grupo es como muy tonto, entonces nadie me cae bien! O sea, son esos comentarios y eso lo sé porque se han acercado conmigo (EP3-29/04/2020).

En ambas entrevistas se distinguen igualmente cómo se presenta la desigualdad social en la escuela, que genera formas de discriminación que aumentan las desigualdades. Esto se expresa en acciones de desprecio hacia el otro por alguna condición en particular que muestra las diferencias sociales. Este tipo de situaciones, como en los ejemplos anteriores, en ocasiones llevan a diversos conflictos, aunque en otras se vuelven prácticas que se normalizan.

También se dan pautas de violencia de género, lo que comprende acciones llevadas a cabo por hombres, de carácter ofensivo, que implican el uso deliberado e intencionado de la fuerza, y tiene como finalidad satisfacer intereses personales, divertirse, dominar o producir un daño gratuito a las mujeres que van dirigidas.

En relación a las observaciones de esta subcategoría se precisan dos situaciones muy específicas. La primera implica una situación de violencia de género mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación. Dicha situación se dio en un grupo de tercer año, con alumnos de quinto semestre. Se retoma de la bitácora, apreciando lo siguiente:

Los alumnos “A”, “R”, “C”, “A” y “J”, estando en clase, escribieron oraciones en el teléfono móvil de uno de ellos, en la aplicación de google traductor, alusivos a que una de sus compañeras, “L”, “La mima se estaba besando y fajoneando con “J”. Dichos mensajes eran reproducidos en el altavoz del teléfono (BC5-28/10/2019).

Dicha situación molestó a la compañera y la reportó en el área de disciplina, en orientación, al hablar con los alumnos refirieron lo siguiente:

Su intención no era molestar a su compañera pues no acostumbran molestarla ni relacionarse de esa manera con ella. Sin embargo, la intención era molestar a su novio “E”, pues con el sí se relacionan así y “se llevan pesado con él” (BC5-28/10/2019).

La situación citada se consideró violencia de género pues es una objetivación e instrumentación de una estudiante para utilizarla como medio para un fin. Además, se identifica una normalización de la violencia de género por parte de los estudiantes, ya que no logran identificar sus acciones como violentas.

La segunda situación se retoma de una entrevista a un estudiante en donde una situación de acoso le generó un conflicto, pues él fue testigo de la misma, tal como lo menciona:

Solamente una vez vi que un compañero le dio una nalgada a otra, y yo los estaba observando. Entonces yo intervine y sí le dije, oye pues ¿Qué te pasa? ¡respétala! y a la compañera pues también le dije, oye tú, también pues dáte a respetar, y ella se empezó a reír (EA3-12/02/2020).

El acoso sexual por parte de un estudiante a una estudiante, en este caso, parece como un acto previamente acordado entre ellos, pero esconde tras de ello la normalización de la violencia de género por parte de ambos. La risa por parte de la compañera valida este acoso, no como un acuerdo explícito sino como una práctica interiorizada culturalmente.

CAPÍTULO 4 GESTIÓN DEL CONFLICTO

Derivado de los resultados encontrados en el diagnóstico, que se estructuraron en siete categorías, presenté en el capítulo anterior el análisis de tres de ellas, que me permitieron comprender Los factores contextuales que influyen en el conflicto y violencia en el bahillerato. En este capítulo concentro el análisis de cuatro categorías, que son: gestión de las diferencias o conflicto, mecanismos de afrontamiento del conflicto y estrategias docentes para atender el conflicto, (ver Tabla 3) y por último las normas y prácticas de convivencia como marco del conflicto, en donde se detalla la relación entre las categorías previas.

Tabla No. 3 Gestión del Conflicto

Categoría	Subcategoría	Descripción
Gestión de las diferencias o Conflicto	Conflicto	Situaciones de disputa o divergencia en las que hay una contraposición de intereses, necesidades y/o valores
	Pseudoconflicto	Situaciones con tono de pelea pero sin contraposición de intereses, necesidades y/o valores (malentendidos, desconfianza y mala comunicación)
	Conflictos Latentes	Situaciones en donde no hay tono de pelea, sin embargo si existe una contraposición de intereses, necesidades y/o valores.
Mecanismos de Afrontamiento del Conflicto	Actitud de Ganar/Perder (Ganancia de los objetivos/Perdida de la Relación)	Situación en la que una o ambas partes hacen valer sus objetivos, o metas transgrediendo la relación.
	Actitud de Acomodación (Ganancia de la Relación/Perdida de los objetivos)	Prácticas o acciones mediante las cuales una persona evita hacer valer sus objetivos o metas para no tener una confrontación

	Actitud de Evasión (Pérdida de la relación/Pérdida de los objetivos)	Prácticas o acciones mediante las cuales se evita la confrontación de un conflicto y se cree que se resolverá por sí sola.
	Actitud de cooperación (Ganancia en la relación/Ganancia en los objetivos)	Situaciones en las cuales una o ambas partes hacen valer sus objetivos o metas sin transgredir la relación.
	Actitud de Negociación (Ganancia en lo fundamental/Pérdida en lo superficial)	Situaciones en las cuales una o ambas partes hacen valer aquello que consideran fundamental sin transgredir la relación.
Estrategias docentes para atender conflicto	Inadecuadas/injustas	Prácticas que desfavorecen una convivencia pacífica entre los alumnos.
	Acuerdo/Normas formales e informales	Acciones que se derivan o no de los lineamientos institucionales para atender los conflictos.

1. Gestión de las diferencias o Conflicto

En relación a las observaciones encaminadas a averiguar la manera en la que se gestionan las diferencias y los conflictos se lograron identificar las siguientes subcategorías

Conflicto

En esta subcategoría se identificaron situaciones de disputa o divergencia en las que hay una contraposición de intereses, necesidades y/o valores, tal y como se describe en los siguientes registros. El primero proviene de la bitácora en donde una estudiante reportó al área de disciplina en orientación a sus compañeros derivado de un conflicto.

Los alumnos A, R, C, A y J estando en clase escribieron oraciones en el teléfono móvil de uno de ellos, en la aplicación de google traductor, alusivos a que una de sus compañeras L “La mima se estaba besando y fajoneando con J”. Dichos mensajes eran reproducidos en el altavoz del teléfono por lo que varios compañeros además de los que lo estaban escribiendo y reproduciendo, se reían de la situación. Al percatarse de esta situación la compañera decidió dirigirse a orientación a reportar la situación (BC5-28/10/2019).

En la situación ya referida anteriormente, se identifica una contraposición de valores, ya que la forma en la que se relaciona la estudiante con sus compañeros siempre ha sido respetuosa, no así por parte de los jóvenes hacia ella en ese momento.

El segundo registro proviene de una entrevista a una estudiante en donde refiere el conflicto que se suscitó derivado de la contraposición de una necesidad entre dos estudiantes, ya que uno de ellos estaba ocupando el lugar del otro, como se describe en el siguiente fragmento de la entrevista:

O: De que llegaron, aaa un compañero llegó antes y se sentó en el lugar de otro, luego llegó el segundo y lo jaló así ¿De dónde lo jaló? ¿Del brazo? AG: No pues, le dijo que se quitara, bueno le empezó a decir así, pero bien grosero, y el otro le dijo que no, que él ya había llegado primero y entonces le dijo que si no se quitaba él lo iba a quitar y lo jaló del brazo, pero así bien feo O: Ósea que en la mañana llegó y le dijo así feo, ¿no le dijo cortésmente? AG: Le dijo “quítate” “quítate” sí le estaba diciendo ¡Quítate! (EA2-14/02/2020)

En otra entrevista a un docente, se identifica que algunas veces los conflictos surgen derivados de las relaciones interpersonales y la contraposición de intereses entre estas:

Por ejemplo, uno que se me viene a la mente rápido, este por parejitas, que a dos chicas les gusta el mismo chico y una se lo baja a la otra y de ahí

empiezan, por ejemplo, de peleas entre amigas, eran amigas y terminan peleándose (EP4-29/04/2020).

Pseudoconflictos

En esta subcategoría se identificaron situaciones con tono de pelea, pero sin contraposición de intereses, necesidades y/o valores, es decir se comprenden como malentendidos, desconfianza y mala comunicación.

La primera situación se retoma de un registro de caso en la bitácora sobre un conflicto que se originó entre dos estudiantes en donde la risa de uno de ellos fue interpretada como burla, aún y cuando la intencionalidad de la misma no fue así. Es importante destacar que un elemento que dio lugar a esta significación fue la mirada, misma que tampoco fue dirigida hacia la persona que interpretó erróneamente ambos elementos, tal como se refiere:

D estaba riéndose con unas compañeras por lo que estaba platicando con ellas y E lo mal interpretó, pues dice que D en algún momento además de reírse volteo a verlo. Sin embargo, el alumno D reconoce que sí, efectivamente el miró hacia afuera del salón, pero no estaba viendo particularmente a E y mucho menos se estaba riendo de él, pues además no son amigos ni se relacionan de esa manera (BC3-13/09/2019).

Como refiere el estudiante responsable de dicha acción su intencionalidad no fue en ningún momento la burla, pues él se encontraba platicando con otras compañeras y no guarda un vínculo cercano o de confianza que permita ese tipo de acciones entre él y su compañero. Sin embargo, la interpretación que hizo su compañero fue lo que determinó una interpretación errónea de la risa y que lo llevó a pensar que quizás había un conflicto entre él y su compañero.

En entrevista a otra estudiante refiere situaciones similares en donde la risa es mal interpretada por otros compañeros y se percibe como burla. Sin embargo, la influencia en la dinámica del grupo influye en estas interpretaciones, como lo describe la misma estudiante:

A veces, luego se están riendo en una esquina y piensan que se están burlando de ellos ¿Cómo han sido esas por ejemplo? Pues es que luego como que se les quedan viendo y ya después voltean y se empiezan a reír, pero no por algo que hayan hecho los otros, sino porque, es que como le digo que todos son risueños ahí en el salón (EA5-27/02/2020).

En la entrevista citada se identifica que el contexto grupal influye también en la reinterpretación de una acción como lo es la risa, pues como refiere la alumna entrevistada, algunos lo toman como una burla, pero dado que la mayoría de compañeros ríen constantemente, entonces la interpretación no se presta como tal a burla. En un primer momento las interacciones se prestan para ser interpretadas como un conflicto, pero la misma dinámica grupal desestima esa interpretación, generándose de este modo una autoregulación grupal del conflicto.

En el siguiente registro se identificó que la mirada es un elemento crucial en los pseudoconflictos en ocasiones surge como un acto casi accidental, pero que, como parte del lenguaje corporal en ocasiones tiende a una necesidad de significarlo por parte de quien se siente así mismo observado; el contexto juega un papel fundamental en la manera en la que se interpreta dicho acto, que en ocasiones puede generar malos entendidos, diferencias e incluso conflictos severos entre quienes se ven implicados.

Muestra de lo anterior se reconoce en el registro extraído de la bitácora, de un pseudoconflicto entre dos compañeras de distintos grupos, y que al interior de sus salones ocupan un lugar cada una cerca de las ventanas, que se localizan de manera paralela y en donde las miradas entre las personas pueden converger accidentalmente, como lo explica una de las compañeras involucradas:

I menciona que le ha parecido incómodo porque ella se da cuenta que su compañera A la observa. Sin embargo, A menciona que en realidad no es que la mire a ella, sino que simplemente es el lugar hacia donde convergen las miradas de ambas pues sus salones están encontrados. I reconoce que cierto día cuando se la encontró en el receso ya habían sucedido

anteriormente estas miradas y ella se sentía enojada, pues a nadie le es grato que se le queden viendo (BC11-04/11/2019).

De la situación citada se identifica que la mirada como elemento del lenguaje corporal se interpreta como un mensaje, y que, al no tener precisión en el contenido del mismo, puede generar una respuesta similar por parte de la otra persona, e incluso escalar en una respuesta afectiva como es el enojo, dando lugar a un conflicto. Además, también muestra la dificultad para ser empáticos con la otra persona, obstaculizando así otras posibilidades de interpretación en un acto tan sencillo y evidenciando que la significación dada guarda relación con el contexto y el clima escolar que se genera como consecuencia de la convivencia violenta.

Una situación similar se aprecia en otra entrevista a una alumna donde refiere que las miradas sostenidas llegan a ser incómodas aun y cuando provengan de los amigos. Sin embargo, no llegan a considerarse como acoso.

Pues a veces, es que a mí me pasó la semana pasada, que a veces sí incomodan que se te queden viendo, pero no en forma morbosa sino así que se te queden viendo de amigos. ¿Quién se te quedaba mirando? Era “B” y “C”, pero no era en forma de burlarse de mí ni nada, sino nada más así que me estaban viendo. Ajá, ¿Por mucho tiempo? No pues es que nada más volteaban y me veían y se volteaban (EA5-27/02/2020).

En ocasiones una mirada dependiendo del contexto y de los vínculos afectivos, aunque se percibe como algo que puede llegar a incomodar, se comprende que el motivo de la misma no es burlarse, pues la mirada no es de acoso. En algunos casos la connotación podría ser de timidez, sobre todo si estas son por parte de compañeros hacia sus compañeras, denotando que no existe un conflicto aun y que en un momento dado pueda resultar incómodo ser observada u observado.

En entrevista a una orientadora refiere algo similar en relación al lenguaje corporal y la mirada como un elemento de este, que pueden dar lugar a conflictos. Al preguntarle ¿cómo es ese lenguaje corporal?, refiere:

Por ejemplo, hay alumnos que tienen una forma de caminar al estilo de “yo las puedo todas” como si fueran retando a otros a que los enfrenten, con miradas retadoras o posturas que denotan también que se está retando al otro, o risas burlonas (EO2-02/03/2020).

De este fragmento de la entrevista se concluye que en algunas ocasiones no existe un conflicto entre estudiantes, sin embargo, derivado de ciertas actitudes y gestos corporales pueden suscitarse situaciones con tono de pelea entre los mismos.

Otra orientadora comentó en relación a las causas de los conflictos que surgen por:

Por rumores, como teléfono descompuesto, donde alguien dijo algo y va pasando ese mensaje de boca en boca, pero se va distorsionando del mensaje original. También muchas de las veces los conflictos ocurren por que la comunicación entre los alumnos es mala, hay mucha confusión porque interpretan a su manera lo que el otro dijo y no confirman si su interpretación fue la correcta (EO2-02/03/2020).

Una orientadora comentó en relación a las interacciones entre los estudiantes que:

Que hay malos entendidos de comunicación (EO1-21/02/2020).

Conflictos Latentes

En esta subcategoría se encontraron situaciones en donde no hay tono de pelea, sin embargo, sí existe una contraposición de intereses, necesidades y/o valores. En entrevista a una docente con cargo directivo al preguntarle ¿Sobre las diferencias en los conflictos respecto al género en los estudiantes?, refiere:

En las mujeres la mayoría de los casos es más sutil, porque se molestan con rumores, con miradas, con risas burlonas, en cambio entre los alumnos es más tosco, a veces también comienzan con miradas, con risas (ED1-03/03/2020).

Como se describe, en la entrevista, la risa también se emplea como un instrumento para ejercer la violencia cuando existe un conflicto, al darle una connotación de burla. En relación al género, la diferencia tiene que ver más con las acciones que acompañan a la risa más que con la risa en sí.

En otras entrevistas a diferentes estudiantes, se muestra cómo un conflicto que se mantiene latente comienza a manifestarse de manera más evidente y puede evolucionar a partir de una mirada, sobre todo si esta es constante, pues adquiere una significación de acoso, como se detalla en los siguientes fragmentos de las entrevistas:

¿Cómo fue el problema con ella o el conflicto con ella? Pues primero fueron por las miradas, y creo que fue por, creo más bien que fue por “M”, porque no sé si ella se enojaba de que yo le hablaba a “N” ¿Tú cómo te sentías cuando ella te miraba? Pues incómoda y a veces me llegaba a molestar (EA1-09/12/2019).

¿Cómo fue esa situación con ella? Es que al principio fue porque le hablaba a “C” y decía que “C” era de ella, yo le dije pues es que no es de nadie, pues si yo nada más platico con él, ya después de eso la compañera “M” desde ahí empezó con que me volteaba a ver y se empezaba a reír y ya cuando empezó a hablar con la compañera “B” pues pasaba lo mismo y luego ya eran las tres, me voltearan a ver y sentía que se reían de mí, entonces las tres me volteaban a ver a mí y después se ponían a platicar y después se empezaban a reír, entonces yo se los tomaba como que se estaban burlando de mí (EA5-27/02/2020).

De la primera entrevista se identifican dos elementos, la mirada es un recurso para comunicar una inconformidad, esta puede ser una emoción como los celos, como se refiere en el caso anterior. Por otro lado, las miradas recurrentes generan incomodidad en quien se siente observado, pues se interpreta como una forma de acoso.

De la segunda entrevista se identifica que en algunas ocasiones un conflicto surge derivado de los celos que puede experimentar una persona por otra, aun cuando el vínculo que las une solamente sea de amistad o compañerismo. Esta situación evoluciona en acosos por parte de terceras personas que son amigas de una de las partes que está involucrada. La mirada y la risa se emplean como instrumentos de acoso y de manera colectiva hacia una sola persona, generando incomodidad en quien recibe este acoso, pues lo interpreta así, o como burla.

La misma estudiante de la primera entrevista refiere la cualidad que una mirada tiene para no infundir un sentimiento de acoso en la otra persona, al preguntarle ¿Cómo es una mirada normal? Respondió:

Pues nada más de que me ven y se voltean, no es de que me ven fijamente ¿Y cuándo han sido las miradas con las otras personas no son así fijas, sino son más, así como accidentales? Así de ¡ay! Te vi y ya - Ajá, ajá, sí. (EA1-09/12/2019)

Una mirada accidental es diferente de una mirada que incomoda o que deja entrever que hay un conflicto, porque la segunda se prolonga en el tiempo, es sostenida, a diferencia de una mirada espontánea. La temporalidad es lo que puede representar la diferencia en la interpretación entre una y otra.

En la siguiente entrevista se aprecia lo que refirió una orientadora en una cuando se le preguntó ¿cómo se originan los conflictos entre estudiantes en la escuela? Mencionó que uno de los elementos presentes son las miradas, por lo que se le pregunta al respecto ¿cómo son esas miradas?

Retadoras ¿Cómo las describirías? De enojo, mmm, profunda ¿Cómo es, qué tú los ves y dices estos alumnos ya traen algo? ¿Qué observas de diferente en esa mirada y otras que son como diferentes o más bien que son diferentes? Más profunda que en otros momentos y acompañada obviamente del lenguaje corporal ¿Cómo es ese lenguaje corporal? Manoteo, tono de voz elevado, la postura de defensa (EO1-21/02/2020).

De la entrevista anterior se aprecia que en algunas ocasiones los conflictos ya existen y la mirada acompañada de un lenguaje corporal específico se convierten en los vehículos para manifestar el conflicto que subyace en algunas relaciones.

La siguiente situación proviene de un registro en la bitácora por un conflicto entre dos compañeras derivado de algunas miradas y en donde una de ellas emitió algunos mensajes que su compañera no logró identificar, pero que le parecieron una ofensa. Al hablar con la alumna que realizó los comentarios refiere que:

Cuando pasaron una junto a la otra en el patio hizo el comentario “¿qué me ves?” en tono molesto, pero a manera de murmuro más que de expresar abiertamente su sentir (BC11-04/11/2019).

El siguiente registro proveniente de la bitácora permite identificar el conflicto que una de las partes tenía con la otra, pero que de alguna manera se mantenía latente, hasta ese momento en que las interacciones llevaron a evidenciar la existencia de este.

Le dijo a su compañero “O” ¿Qué pedo con mi prima wey? Ya te había dicho que tranza. Mientras le decía a su compañero “O” esas palabras en realidad ya estaba enojado, “O” en el momento en que “E” comenzó a preguntarle no logró identificar si “E” estaba molesto o sólo estaba jugando, dudó al principio porque desde que son compañeros siempre se hablan de esa manera, a veces con groserías, a veces en tono de broma, riendo, y otras así, en tono serio, tratando de espantar al otro, pero sin que deje de ser una simple broma. Sin embargo, en esta ocasión se sorprendió respecto a la forma de proceder de su compañero. (BC9-04/11/2019)

En la situación anterior se observa que uno de los estudiantes tenía un conflicto con su compañero porque le hablaba a su prima, sin embargo, la manera en la que lo comunicó inicialmente no fue clara y derivó en más intentos por comunicar su necesidad, sin embargo, esto sólo generó más confusión, pero permitió identificar el conflicto existente.

2. Mecanismos de afrontamiento del conflicto

En relación a las observaciones encaminadas a indagar los mecanismos de afrontamiento del conflicto se lograron identificar las siguientes subcategorías: Actitud de Ganar/Perder, Actitud de Acomodación, Actitud de Evasión, Actitud de Cooperación y Actitud de Negociación.

Actitud de Ganar/Perder (Ganancia de los objetivos/Pérdida de la Relación)

En esta subcategoría se observaron aquellas situaciones en las que una o ambas partes hacen valer sus objetivos, o metas transgrediendo la relación.

En los siguientes registros de la bitácora y de algunas entrevistas se contemplan diversas manifestaciones de esta actitud para afrontar o responder ante un conflicto, dichas manifestaciones pueden ir desde una agresión física o verbal, o hasta otras formas de acoso incluido el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

En los casos citados a continuación, extraídos de los registros en la bitácora, se observa que se empleó la agresión física como instrumento para afrontar el conflicto. En el primero se identifica una agresión física para resolver una diferencia presentada ante una situación en la que un alumno interpretó la mirada y la risa de otro como burla por lo que refiere que su compañero:

“E” estando en el salón de clases se acercó a él y lo empujó, además en tono fuerte como incitándolo a pelear le dijo ¡Qué pedo! (BC3-13/09/2019).

La segunda situación proviene también de un registro en la bitácora y refiere la resolución que un compañero dio ante un conflicto con otro porque le había puesto un apodo que no era de su agrado, él le comunico dicha situación a su compañero, pero al no obtener una respuesta favorable sucedió lo siguiente:

Se levantó de su lugar dirigiéndose a donde se encontraba “F” a unos pasos y le pegó en dos ocasiones con el puño cerrado en la cabeza, “F” no alcanzo ni siquiera a levantarse de su lugar (BC7-31/10/19).

En otro registro extraído de la bitácora se reconocen acciones de daño a la propiedad y agresiones verbales y físicas, como se describe en las siguientes líneas:

Dos alumnos “A” y “B” se encontraban en el salón de clases realizando una actividad en equipo. Uno de ellos le hizo una pequeña marca en la libreta del otro, este último le respondió de la misma manera y también le rayó la libreta. Estas acciones fueron en ascenso hasta hacerse rayones más marcados hasta que uno de ellos le rompió la libreta al otro y viceversa, en un momento dado se hicieron de palabras y empezaron a jalarse de la sudadera del uniforme y posteriormente pasaron a los golpes. (BC8-04/11/2019).

En la siguiente situación se observa que las agresiones físicas por parte de un compañero hacia otro son un medio que se emplea para gestionar sus diferencias, como refirió una estudiante en entrevista:

¿Cómo los resuelven? A golpes algunos ¿Aquí dentro de la escuela? No ¿Afuera? Ajá, sí bueno ¿Pactan aquí y allá afuera te ha tocado ver como se pelean? Sí. (EA2-14/02/2020)

Una situación similar en donde las agresiones físicas fueron la manera en la que los estudiantes resolvieron un conflicto, se observa como lo refirió un estudiante entrevistado:

Estábamos haciendo una dinámica y era de que todos nos teníamos que agrupar y creo que “S” le había pisado los pies o los zapatos a otro compañero y este le dijo luego luego pues que se fijará, y el otro le contestó a poco sí muy salsa y le dijo no pues sí y como era de Tepito pues luego luego se le fue a los golpes, le pegó (EA4-22/02/2020).

En el siguiente fragmento de una entrevista, le estudiante refiere la manera en la que dos compañeros resolvieron una diferencia que surgió entre ellos:

Ese día estábamos sentados todos normal y que de repente “M” se paró y creo que alcanzó a aventar la silla y “J” se enojó, porque se le cayeron sus

lentes y entonces agarró, volteó y le empezó a pegar, bueno yo que recuerde fue por eso (EA6-03/03/2020).

En las siguientes entrevistas a diversos docentes se identificaron prácticas similares. Al preguntarles ¿cómo afrontan sus conflictos los alumnos? Señalaron:

Desencadenan en discusiones más fuertes e incluso pueden llegar hasta a los golpes, llegan a circunstancias más complejas que ya involucran violencia física, a partir de un enfrentamiento verbal, donde los escenarios, se caldean, y pues desencadena en una agresión física por ambas partes (EP1-28/04/2020).

Pues una vez sí me tocó en un receso, en la cooperativa, que sí se estaban golpeando dos chicos, que eran creo que de diferente grupo (EP2-28/04/2020).

Sí, la primera intención que, o la primera acción que ellos hacen es contestar agresivamente, ya sea verbal y físicamente. (EP4-29/04/2020)

En el siguiente registro procedente de la bitácora, se refiere un caso de agresiones verbales hacia una compañera por parte de otras dos compañeras, ante un conflicto, al respecto la estudiante que recibió dichas agresiones refirió al área de disciplina en orientación:

El comportamiento de dos compañeras y los comentarios que hacen, ya que regularmente durante las clases la miran y se ríen entre ellas, murmuran cosas y siempre mencionan la palabra caballo, ella considera que esa palabra la hacen en alusión a su apariencia física en relación a sus dientes (BC10-04/11/2019).

En entrevista a una estudiante refiere la manera en la que evolucionó un conflicto partiendo de algunas miradas hasta llegar a las agresiones verbales y la intimidación. Al preguntarle qué sucedió, detalla que:

Después ya vino cuando me habló allá, bueno aquí me echó indirectas saliendo de la escuela me dijo, bueno porque yo me fui corriendo para

alcanzar a mi hermano que me iba a dar las llaves y ella empezó a decir, iba con “F” y me dijo: ¡no corras! De todos modos, te topamos en la papelería (EA1-09/12/2019).

En entrevista a otra estudiante, refiere como otras compañeras la acosaban mediante comentarios a raíz de un conflicto con una de ellas:

En esa semana pues nada más gritaban sus comentarios: “ay tus cejas”, “ay tus chinos falsos” y así, y yo pues ve que yo me maquillo las cejas y pues mis chinos no son reales, mis chinos me los hice, entonces pues se ponían a gritar eso y luego me volteaban a ver (EA5 27/02/2020).

En entrevista a una orientadora al preguntarle ¿Cómo afrontan los conflictos los estudiantes? se identifican situaciones de acoso por parte de un grupo de personas a otra cuando hay alguna diferencia, de igual manera se identifican acciones de tipo verbal y mediante el uso de redes socio digitales.

En algunas ocasiones se dan situaciones de violencia instrumental ya que utilizan a otros alumnos para hostigar a alguien o entre varias personas hostigan a una sola, solo porque no se llevan bien o tienen alguna diferencia (EO2-02/03/2020).

Hay otros que llegan alterados, o incluso llegan con más personas, hacen indirectas o comentarios sobre la misma situación, ya sea en el salón o incluso en el baño y a veces esta confrontación también la llevan a cabo entre pasillos, en el patio, en el salón e incluso en otros lugares dentro y fuera de la escuela o en medios digitales (EO2-02/03/2020).

En entrevista a una docente con cargo directivo se le preguntó ¿ha notado si existen diferencias entre los estudiantes y las estudiantes por la manera en la que tienen conflictos?, y respondió:

Sí, en las mujeres la mayoría de los casos es más sutil, porque se molestan con rumores, con miradas, con risas burlonas, regularmente es un grupito contra otro grupito dentro del mismo salón de clases, aunque también ha pasado en el patio o en la cooperativa. También a través de las redes

sociales, se ponen cosas en los estados de Facebook, de Whatsapp, pero allí es todavía más sutil. En cambio, entre los alumnos es más tosco, a veces también comienzan con miradas, con risas, o porque se llevan tosco, pero en ellos es más evidente, sobretodo porque se agreden físicamente o se alzan la voz (ED1-03/03/2020).

Como se describió en las situaciones mencionadas, la agresión verbal también es un componente que se utiliza regularmente como una forma de afrontar las diferencias y los conflictos, entre las estudiantes principalmente, pero también entre los estudiantes. De igual manera se reconoce el uso de las redes socio digitales como un instrumento a través del cual se afrontan las diferencias y los conflictos que surgen. En ocasiones se emplean como una forma de nivelar el poder y defenderse a través del anonimato, en otras simplemente se da como una respuesta en escalada una vez que una de las partes emplea dichos medios la otra parte responde de la misma manera.

Actitud de Acomodación (Ganancia de la Relación/Pérdida de los objetivos)

En esta subcategoría se observaron aquellas prácticas o acciones mediante las cuales una persona evita hacer valer sus objetivos o metas para no tener una confrontación

En entrevista a un estudiante este menciona la manera en la que reacciona uno de sus compañeros cuando es acosado por otro.

Pero ahí por ejemplo “B” insulta a “F” y “F” ¿le responde? No, se queda, así como callado ya nada más (EA4-22/02/2020).

Una situación similar ocurrió entre dos compañeros, en donde se aprecia que uno de ellos pretendía resolver sus diferencias mediante agresiones físicas, tal como se identifica en el siguiente registro de la bitácora:

Y comento que “K” estaba enojado con él y se quería pelear, pero “O” no quería, pues antes eran muy buenos amigos (BC20-04/03/2020).

En la siguiente entrevista se identifican algunos actos de agresión física pero dirigidos hacia un objetivo distinto a la persona con quien se tiene el conflicto, esto puede ocurrir porque existe un vínculo afectivo de pareja entre las personas involucradas, como lo refiere una estudiante en entrevista:

¿Cómo te das cuenta de que ya tienen un conflicto? Porque ya es cuando se empiezan, no ve que “R” es como muy visceral, es cuando ya se enoja y está alzando la voz. Igual “A” ¿Gritan? Ajá, o “A” ya se está enojando, o se echan indirectas - Se muestran así ¿cómo con alguna emoción en particular? Enojo ¿Enojo? Sí, o a veces “R” pega en la pared (EA1-09-12-2019).

En el siguiente registro de la bitácora se identifica, como refiere una estudiante que, aunque otra compañera tiene algunas acciones de discriminación, la manera en la que han respondido ella y sus compañeros es la siguiente:

Ese tipo de cosas son desagradables y se las pasamos por alto, pero hay un límite (BC4-08/10/2019).

Una acción similar se dió por parte de un estudiante, cuando uno de sus compañeros lo agrede verbalmente, como se detalla en el registro de la bitácora:

Dos alumnos se encontraban fuera de sus grupos en el cambio de bloque entre clase y clase. Uno de ellos “K” estaba afuera de su salón, y “O” se acercó a preguntar algo. “K” lo miraba fijamente y murmurando dijo “¡huevos qué!”, “O” se dio media vuelta y lo ignoro (BC20-04/03/2020).

En entrevista a una estudiante comenta las acciones que llevó a cabo cuando dos alumnas la acosaban de manera reiterada afuera de la escuela:

Yo tampoco no les contesté, ni siquiera les dije nada, y ya me fuí (EA1-09/12/2019).

En entrevista a otra estudiante comenta la respuesta de unos de sus compañeros cuando otro lo confrontó y lo jaló del brazo para quitarlo de su lugar.

Y el otro compañero ¿qué hizo? Se fue a sentar a otro lugar - Aja, se fue a sentar a otro lugar y ya no le dijo nada - Y después ¿Qué sucedió? Pues ya nada, ya ahí se quedó (EA2-14/02/2020).

En entrevista otro estudiante refiere que las acciones de una compañera ante una situación similar en donde otro compañero le reclama porque ha ocupado su banca.

Y ¿Qué hace la compañera cuando suceden estas cosas? Pues si se molesta y al final le da la banca, aunque lo hace más bien para no tener tensiones con él, pero sí se enoja (EA3-12/02/2020).

A partir de las situaciones citadas se identifica que una acción que emprenden algunos estudiantes cuando tienen un conflicto o una diferencia con sus compañeros es optar por evitar cualquier tipo de confrontación. Sin embargo, esto generalmente no contribuye de forma positiva pues la otra parte no interpreta de la misma manera la situación y en ocasiones las acciones por las cuales el conflicto se generó continúan sucediendo, a veces incluso con mayor intensidad.

Actitud de Evasión (Pérdida de la relación/Pérdida de los objetivos)

En esta subcategoría se observaron aquellas prácticas o acciones mediante las cuales se evita la confrontación de un conflicto y se cree que se resolverá por sí solo.

El siguiente registro derivado de la bitácora, refiere el caso de dos estudiantes que tuvieron un conflicto un día antes de notificarlo al área de disciplina en orientación y del cual tuvieron confrontaciones fuertes, como se describe a continuación:

Al salir al receso y encontrarse a "J" ella empujó a "A" y le dijo "que te traes pendeja", a lo que "A" le respondió "ya bájale de huevos pendeja o te voy a partir tu madre" Y siguieron caminando cada una en la dirección en la que iban antes de encontrarse (BC13-12/02/2020).

En un segundo registro se identifican las acciones que emprendieron un par de estudiantes contra otra compañera, como respuesta al constante acoso y a la discriminación que sufrían por parte de ella, así mismo se identifican las diversas acciones de agresión verbal referidas por ambas partes.

“L” refiere a dos alumnas que enviaron comentarios sobre ella a una página de Facebook titulada “Mi amor de la Prepa” La persona que administra dicha página le envió capturas de pantalla sobre los comentarios que solicitaron “M” y “J” se publicaran sobre “L”. Dichos mensajes hacían alusión a características de su persona como son “que es una puta, porque se acuesta con hombres mayores a cambio de dinero”, o “que tiene granos en la cola” (BC4-08/10/2019).

Al confrontar a sus compañeras ocurren diversos episodios de agresiones verbales:

“M” mientras hablaban, se dio media vuelta y la dejó hablando sola y además la amenazó que si seguía molestando “le iba a romper su madre” (BC4-08/10/2019).

“L” no fue prudente al hablarlo pues más que intentar dialogar de forma tranquila llegó acusando, discutiendo y amenazando, pues dijo “lo voy a ver con mi abogado” y le voy a decir a mi novio para que le dé una solución. Lo consideramos una amenaza pues en otras ocasiones ella siempre comenta que “su novio es el del punto (haciendo alusión al sitio en donde se compran y venden drogas ilegales) y ella cuando le diga que alguien la molesta el viene y lo arregla” (BC4-08/10/2019).

Se observa el uso de las redes socio digitales como un instrumento para contrarrestar el acoso y la discriminación que se vive, evitando una confrontación directa. En relación a las agresiones verbales se observa que se emplean como un instrumento de intimidación hacia la otra parte.

Otra situación similar se aprecia en un registro de la bitácora en donde otro grupo donde dos estudiantes emplearon las redes socio digitales para llevar a cabo

acciones de burla hacia otra compañera que previamente había llevado a cabo acciones similares, como se identifica en el registro del caso en la bitácora:

Una alumna se acerca al área de orientación para comentar que dos de sus compañeras (“G” Y “O”) subieron una foto de ella en sus perfiles de Facebook, haciendo comentarios de ella. Dicha foto la copiaron de su Facebook pues es su foto de perfil, al hablar con sus compañeras ambas reportan que, “A” también hizo lo mismo, pero no en el perfil de Facebook, sino en su historia de Facebook (BC12-27/11/2019).

En el siguiente fragmento, extraído de una entrevista a una estudiante, se identifica que cuando surge alguna diferencia entre compañeros, se anula por completo la comunicación verbal:

¿Y cómo se da la situación O sea cuando mmm, porque me imagino a veces se lo dicen, así como tú dices, no, de juego, pero en otras ocasiones ya hay una diferencia? Ajam, porque se enojan y ya no se hablan (EA1-09/12/2019).

La misma estudiante describe durante la entrevista cuando tuvo una situación con otra compañera y que le incomodaron las acciones que llevó a cabo:

¿Y en algún momento tú se lo comunicaste a ella? No ¿Qué hacías entonces? Pues nada ¿Lo ignorabas? Algunas veces sí y algunas veces también le seguía ¿Tú seguías en qué sentido? En las miradas (EA1-09/12/2019).

En otra entrevista a una estudiante, describe que, en su grupo, cuando alguien está molesto por alguna situación, anula el diálogo:

Pues yo creo que, se alejan, se llegan a alejar de la gente o de plano te ignoran todo el día por completo, no te toman la palabra, ni nada, que en mi salón se llevan bien y cuando se enojan de plano no se hablan, se ignoran completamente (EA6-03/03/2020).

En entrevista a una estudiante refiere las acciones que llevó a cabo cuando otras compañeras la acosaban constantemente:

Entonces en esos cinco días tú ¿qué hiciste para hacerles saber a ellas que te molestaba? ¿Les comentaste algo? Pues es que yo en sí no les dirigía la palabra, era así como que, pues que digan lo que quieran, al fin y al cabo y qué ¿Las ignorabas? Ujump. (EA5-27/02/2020).

En entrevista a una docente refiere la manera en la que una alumna y un alumno se rehúsan a trabajar con otros por los conflictos previos que tienen.

No maestra, yo con ella no voy a trabajar (EP3-29/04/2020).

Me dijo ¡maestra definitivamente yo no voy a trabajar con esa persona, porque yo tengo conflictos y le voy a pedir que por favor a mí no me junte con él, ni en equipos ni nada, porque no me va a interesar que usted este acá adentro! -O sea que en ambos casos tú detectaste que su estrategia para gestionar el conflicto es ¿la evasión, no trabajar con esa persona, no mirarla, etc? Así es, de hecho, no buscan ninguna estrategia (EP3-29/04/2020).

En entrevista a una docente con cargo directivo se le preguntó respecto a los conflictos entre alumnos ¿Cómo tratan de resolverlo entre ellos?

La mayoría no lo habla, lo dejan que crezca y cuando nos enteramos ya sea en orientación o aquí en subdirección es porque el problema ya está muy avanzado (ED1-03/03/2020).

En entrevista a un docente directivo al preguntarle sobre la manera en la que los alumnos afrontan sus conflictos refiere que:

La comunicación les falla bastante porque en primera no hablan con claridad lo que sucedió, sino que muchas veces se basan en lo que creen que está sucediendo, pero sin dialogarlo con sus compañeros con quienes tiene el problema (ED1-03/03/2020).

Como se detalló en los fragmentos de las entrevistas anteriores, los estudiantes, en ocasiones no comunican sus necesidades a sus compañeras y compañeros de una manera clara, ya que un elemento que interfiere con dicho

objetivo es la emoción que experimentan al momento del conflicto, la cual contamina el mensaje y dificulta su interpretación.

Sumado a lo anterior también se identifica que cuando no hay interferencia hay un intento por anular el diálogo, dejando lugar solamente al lenguaje no verbal como medio de comunicación, pero sin tener claridad en ello.

Actitud de cooperación (Ganancia en la relación/Ganancia en los objetivos)

En esta subcategoría se observaron aquellas situaciones en las cuales una o ambas partes hacen valer sus objetivos o metas sin transgredir la relación.

En entrevista a una docente con cargo directivo se encontró esta actitud cuando se le pregunta cuándo surge algún conflicto entre alumnos o alumnas ¿cómo tratan de resolverlo entre ellos?

S: Pues algunos lo hablan y quedan en buenos términos, pero son contados, la mayoría no lo habla, lo dejan que crezca y cuando nos enteramos, ya sea en orientación o aquí en subdirección, es porque el problema ya está muy avanzado o incluso a veces porque ya hubo agresiones de algún tipo. En ocasiones cuando surge algún problema tienden a hacerse comentarios entre ellos o ellas, o a hacer rumores, le cuentan a sus amigos o amigas, pero eso casi siempre agrava el problema. A veces el mismo grupo detiene la situación, ya sea tratando de tranquilizar a las partes o avisando al profesor que está con el grupo, o a alguna orientadora. Otras veces hay personas dentro del mismo grupo que influyen de forma negativa porque incitan a sus compañeros a que se agredan (ED-03/03/2020).

De la entrevista anterior se identifica que en algunos casos los estudiantes adoptan una actitud de cooperación, en donde incluso en algunos casos emplean el diálogo para arreglar las diferencias o conflictos que llegan a suceder

Actitud de Negociación (Ganancia en lo fundamental/Pérdida en lo superficial)

En esta subcategoría se observaron aquellas situaciones en las cuales una o ambas partes hacen valer aquello que consideran fundamental, sin transgredir la relación.

En algunas ocasiones incluso se pacta por ambas partes un acuerdo de resolver el conflicto o la diferencia que se tiene mediante agresiones físicas, como se aprecia en el siguiente caso extraído de un registro en la bitácora, donde un profesor intervino para que no hubiese agresiones entre los estudiantes, pues él iba pasando cerca del lugar donde se reunieron para dichas acciones. Se le preguntó a uno de los alumnos lo sucedido y refirió que:

“J” refiere que su compañero “A” le había dicho el día 19/02/2020 en el patio que se rifaran un tiro de compas (BC17-20/02/2020).

Como se identificó en las situaciones citadas de los diferentes instrumentos de diagnóstico, en algunos casos cuando sucede una diferencia o un conflicto hay algunos estudiantes que intentan comunicar la situación a sus compañeros para que cesen sus acciones, sin embargo, al no obtener una respuesta favorable entonces recurren a la agresión física.

En otros casos algunos estudiantes no median diálogo alguno simplemente recurren a la agresión en alguna de sus modalidades para afrontar la diferencia o conflicto que se presenta.

En otras situaciones existe un intento de diálogo, pero este ocurre al mismo tiempo que las agresiones físicas, convirtiendo ese intento en una agresión a veces de tipo verbal que acompaña a otras de diferente índole.

Algunas veces cuando existe un vínculo afectivo de pareja las agresiones físicas se canalizan a otro objetivo distinto a la persona con quien se tiene el conflicto.

Además, se identifica que el uso de la agresión física se da con mayor regularidad entre los varones que entre las mujeres, prevaleciendo en ellas las agresiones verbales y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

3. Estrategias docentes para atender conflicto

Inadecuadas/injustas

Esta subcategoría contempla las prácticas que obstaculizan una convivencia pacífica entre los estudiantes.

La primera situación proviene de una entrevista a un estudiante en donde refiere la manera de actuar de algunos de sus profesores ante situaciones de discriminación por parte de una compañera:

Otros profes como que no se percataban, o sea como que son pocos los profesores que sí intervienen, y hay otros maestros como que no sé si es ella la que se los gana y ya así ya no le dicen nada (EA4-22/02/2020).

Durante la entrevista el mismo estudiante refiere la manera de actuar de algunos de sus profesores cuando observan que una alumna tiene problemas con su novio o que se encuentra emocionalmente mal.

Hay otros maestros como que si lo dejan pasar como si nada grave pasara. O sea ¿la dejan llorar al grado de, como si no la vieran que está llorando, aunque sea evidente o la ignoraran totalmente? Sí. (EA4-22/02/2020)

Durante la entrevista al mismo estudiante, al preguntarle sobre un caso de agresión física entre compañeros comentó:

La maestra, como estábamos todos parados, no se dió cuenta, pero ya después los mismos compañeros dijeron se están peleando y ella no tomó acciones de reportarlos a orientación, sino que lo tomó más a la ligera y les dijo okey que ya no lo vuelvan a hacer, les dijo que cómo era la primera vez solamente pues iba a haber un llamado de atención (EA4-22/02/2020).

La siguiente situación proviene de una entrevista a una estudiante en donde se le pregunta sobre la efectividad de las estrategias de los docentes cuando los estudiantes se hablan entre sí con lenguaje ofensivo.

A veces, porque luego como todos están haciendo relajo, pues sí, todos dicen groserías y luego no se escucha por tanto grito que hay en el salón. Entonces

no es tanto que el profe ya no los quiera reportar, sino que el mismo bullicio no deja que se escuche y entonces la advertencia no es tanto la causa por la que se tranquilicen sino más bien es el mismo ruido que encubre ese, esa forma de comunicarse (EA5-27/02/2020).

A continuación, presento la respuesta de una orientadora sobre las estrategias que implementan los docentes al interior del aula cuando ocurre algún conflicto entre alumnos:

Algunos intervienen de manera inmediata - Y ¿Otros? Otros, pienso que les es indiferente, y eso ha generado que esa conducta, o esos puntos rojos que estaban en un momento, no se les pone énfasis o no se les prestó atención en observar y escuchar, dan la pauta a los conflictos ya fuertes (EO1-21/02/2020).

En entrevista a una docente con cargo directivo se le pregunta sobre las intervenciones que hacen los docentes en relación a las situaciones de agresión o de violencia al interior del aula, observándose que:

La mayoría interviene de inmediato, pero también se da el caso en el que los maestros ya se dieron cuenta, pero no hacen nada, ellos continúan dando su clase como si nada pasara. Pero obviamente sí pasa. Por ejemplo, ha pasado que en el primer bloque comienza el problema entre alumnos, pero no sucede más, cuando es el cambio de bloque o cuando ya está el segundo maestro es cuando el problema ya se puso más feo y entonces comienzan las agresiones, pero ya más evidentes (ED1-03/03/2020).

Acuerdos/Normas formales e informales

Esta subcategoría contempla las acciones que se derivan, o no, de los lineamientos institucionales para atender los conflictos.

La siguiente situación se obtuvo de una entrevista a una estudiante en donde se le preguntó sobre las estrategias que implementan los docentes cuando ocurren situaciones de agresiones o violencia durante la clase.

A veces los mandan a orientación o los cambian de lugar (EA1-09-12-19).

Durante la entrevista se le pregunta a la estudiante, sobre un conflicto en particular en su grupo, encontrando:

Y ¿después de que se pegaron qué sucedió? Pues nada, ya los vió la maestra y los mandó con su reporte a orientación (EA1-09-12-19).

La tercera situación se obtuvo de una entrevista a un estudiante al preguntarle sobre las medidas que implementan los profesores ante situaciones de agresión o violencia entre alumnos:

¿Cuándo hablan con ustedes, o te ha tocado que los profes hablen contigo, o escuches, que les dicen? Que, pues no les hagamos caso, que entre más les hagamos caso más nos van a decir o así. O nos dicen que es mejor que no vayamos con los orientadores para que no tengamos problemas y no pase a mayores (EA2-14/02/2020).

El siguiente fragmento proviene de una entrevista a una estudiante al preguntarle sobre la manera de actuar de los profesores ante un conflicto:

Y los profesores ¿has notado que intervengan? Sí, cuando es así sí, las veces que han ocurrido, por ejemplo, cuando un profesor ve que no se están llevando así les dicen ya cálmate por favor, por ejemplo, creo que sólo han sido dos ocasiones en las que se han agarrado a golpes y los profesores de inmediato los llevaron a orientación, incluso cuando sólo es de palabras, pero que es muy intenso también los llevan a orientación. (EA3-12/02/2020).

En entrevista a un estudiante se aprecia la manera de actuar de algunos de sus profesores ante situaciones de discriminación por parte de una compañera:

Una ocasión estábamos en clase con el profesor "L" y empezó a hacer sus comentarios ella, entonces las compañeras de inmediato le dijeron al

profesor y el profesor lo que hizo es que se salió del salón con ella y hablaron al respecto, o sea actuó rápido para evitar más problemas, la maestra "M" la escuchó que se empezó a expresar así y luego luego la sacó y ó con ella y le mandó citatorio (EA4-22/02/2020).

En el siguiente fragmento de la entrevista el mismo estudiante refiere la manera de actuar de algunos de sus profesores cuando observan que una alumna tiene problemas con su novio o que se encuentra emocionalmente mal.

Hay unos maestros que le dicen que salga, para despejar sus ideas, tomar aire y ya después cuando se sienta tranquila que se meta al salón y ya esté más tranquila, porque luego también hay veces que llega llorando porque tiene problemas en su casa y ya los maestros hablan con ella o la refieren a Orientación (EA4-22/02/2020).

La siguiente información proviene de una entrevista a una estudiante en donde se refiere la manera de actuar de los profesores cuando entre los estudiantes emplean un lenguaje ofensivo.

¿Tú te has percatado que los profes se den cuenta que ustedes se hablan con groserías? Sí, sí se dan cuenta y a veces hasta nos llaman la atención - Pero y cuando alguien reincide o que se le salga alguna mala palabra, ya sea accidentalmente o intencionalmente ¿Qué hacen los profes? Pues nada más les dicen, ¿Si nos toca la última hora? Les dicen que se van a quedar a barrer y son los que se quedan a barrer -O sea es ¿cómo el castigo? Ajá, y pues los que nos tocan en el primer bloque, pues si nos llaman la atención y nos dicen que, si volvemos a decir groserías o así, que entonces nos van a mandar el reporte a orientación (EA5-27/02/2020).

Durante la entrevista se le pregunta también a la estudiante sobre los primeros días de clase con sus profesores.

Cuando entraste, en tus primeras clases los profesores ¿Hacían dinámicas para que se presentaran unos con otros? - Sí llegaron y nos hacían varias

preguntas, nuestro nombre, de donde veníamos, nos hacían presentarnos a los demás (EA5-27/02/2020).

En entrevistas a docentes se les pregunta sobre las estrategias que han implementado para que los estudiantes afronten sus conflictos con el fin de mejorar la convivencia y refieren que:

Pues a través del dialogo, hablo con ellos, aclaro sus dudas, les muestro escenarios, les doy ejemplos de cómo se deben de resolver ese tipo de cosas sin que. Ellos deben de manejar sus emociones, deben de controlar esa parte de la ira, deben de promover un diálogo y bueno pues también a través de lecturas de reflexión, es como yo los he ido incentivando a que ellos abandonen esos escenarios, incluso pues a través del propio ejemplo no, de las acciones que uno a veces implementa para que ellos también, este, tengan cierta cordialidad dentro del aula, generando también dinámicas de convivencia sana (EP1-28/04/2020).

Bueno pues yo siempre trato al menos, bueno para mi casi siempre las materias que me tocan son como ética, tallercitos, entonces pues si siempre trato de hacer énfasis en ese punto, de que es importante siempre tratar de dialogar los problemas, yo siempre hago énfasis en esa parte, cuando revisamos temas que se prestan, incluso yo he llegado a ponerlos en equipos diferentes y buscando la forma de que se integren. Sí cuesta un poquito, pero cuando menos no se agarran a golpes, a veces funciona otras no, porque cuando ya el problema es muy fuerte trato de no ponerlos en el mismo equipo para no agrandar el problema (EP2-28/04/2020).

De hecho, dentro de clase siempre busco constantemente trabajar con ellos e incluso cuando hacemos dinámicas en el patio busco la manera de que todos se integren. Fíjate que en el caso de los chicos como me tocó estar dos semestres seguidos con ellos al final sí logre que tuvieran una interacción un poco tolerante (EP3-29/04/2020).

Pues cuando detecto que algo está así, lo primero que hago es intervenir calmando la situación, o sea métodos de distracción, separación o sea de cámbiate de lugar y de aquí, como evadiendo, evitando la situación y luego inmediatamente referir a orientación ya que por reglamento así debe ser (EP4-29/04/2020).

En la siguiente entrevista una orientadora comenta sobre las estrategias que implementan los docentes al interior del aula cuando ocurre algún conflicto entre estudiantes:

Que intervienen de manera inmediata como mediadores, platican con cada uno de los alumnos, lo reportan a orientación e incluso dadas las circunstancias que se enteren de un conflicto de mayor trascendencia lo refieren directamente a dirección para buscarle alternativas de como parar, parar o tratar de evitar. Digo porque te estoy hablando de peleas, o incluso en la violencia por internet con el uso de las redes sociales, lo que hacen es que, primero mediar, platicar con ellos, reportarlos, y luego llevar un seguimiento con sus alumnos, preguntándoles ¿cómo van?, ¿cómo te sientes?, ¿cómo lo solucionaste? (EO1-21/02/2020).

En entrevista a una docente con cargo directivo se le pregunta sobre las intervenciones que hacen los docentes en relación a las situaciones de agresión o de violencia al interior del aula, observándose que:

Pues a veces no se dan cuenta hasta que ya hubo una agresión de algún tipo ya sea verbal o física. En otras ocasiones intervienen de inmediato a la más mínima situación, ya sea que hablen con los alumnos y traten de tranquilizarlos ellos mismos, o que los manden a orientación con usted o la maestra "L" (ED1-03/03/2020).

Como se observa en algunos casos la intervención de los docentes es oportuna y acorde a las normas formales, aunque en algunos casos se advierte con prácticas muy disciplinarias. En otros casos la intervención no es oportuna o es poco eficaz generando que las respuestas para afrontar el conflicto vayan en escalada, esto

genera mayores conflictos en el futuro y por ende transforma negativamente las relaciones entre los jóvenes.

Adicionalmente es importante señalar que el sobrecupo de las aulas en algunos casos como se menciona, no permite construir un clima armonico al interior del salón, generado mucho ruido y movilidad de los estudiantes, dificultando así el reconocimiento de los conflictos que estallan entre los jóvenes, por parte de los docentes.

Por otro lado, algunas de las estrategias como son hablar con los estudiantes, intentar tranquilizarlos, llamarles la atención, referirlos a orientación son acciones que de alguna manera atienden en la inmediatez la situación, de forma remedial, pero tambien invisibilizan las causas mas profundas de los problemas de convivencia y de una cultura escolar marcada por la normalización de la violencia.

Al referir a un estudiante a orientación, se atiende el conflicto y se llevan a cabo procesos de mediación, así como el establecimiento de sanciones cuando la situación lo amerita, sin embargo, estas prácticas no inciden en la transformación de la cultura escolar, ni mucho menos de las relaciones entre los estudiantes, ocurre lo mismo para las prácticas docentes en relación a la atención de los conflictos.

4. Normas y prácticas de convivencia como marco del conflicto

Se observaron, a partir una bitácora las distintas situaciones que se presentaron y se atendieron en el área de orientación vinculada con la disciplina. Estas observaciones permitieron identificar problemas en común en torno al conflicto. De cierta manera y sin percatarme de mis propios registros, al revisar mi bitácora me encontré con que, de todos los registros que realicé solamente uno estuvo relacionado con una situación disruptiva en particular; los demás registros estuvieron encaminados a situaciones de conflicto entre estudiantes y que de no haber sido atendidos habrían derivado en agresiones físicas. Incluso uno de ellos se atendió una vez que llegó a ese punto ya que sólo hasta ese momento el área

tuvo conocimiento del conflicto mismo. Es decir, que, de forma espontánea, solo hice registros de lo que posteriormente sería el objetivo de esta investigación.

A partir del diagnóstico, encontré que en su mayoría los pseudoconflictos y conflictos comienzan por una confusión, risas o una mirada, e incluso una combinación de diversos elementos. Por ejemplo, en una ocasión durante el cambio de clase, dos estudiantes tuvieron un pequeño incidente. Uno de ellos se encontraba al interior del aula cerca de la ventana platicando con otras estudiantes y riendo, Y afuera del aula se encontraba otro estudiante observando las interacciones de los primeros. En un momento dado cruzaron miradas ambos estudiantes y aquel que se encontraba en la parte de afuera entra al aula y se acerca a su compañero, le dio un empujón sin mucha fuerza, pero con tono de voz fuerte le dijo “¡Qué pedo!” El otro estudiante le respondió a manera de pregunta y sorprendido ¿Qué pedo? En ese momento entro al salón la profesora y lo que parecía ser el desenlace del conflicto se aplazo. El estudiante que responde a manera de interrogación, acude a orientación de inmediato para reportar los hechos, atemorizado y aun sorprendido.

En otras ocasiones los pseudoconflictos y conflictos ocurren por un comentario. Por ejemplo, en otra ocasión se encontraban un estudiante y una estudiante a quien le gusta que se refieran hacia ella como varón. El primer estudiante estando en clase exclama ¡Ya cállate, pincha sorda! a una tercera estudiante que en ese momento se encontraba interrumpiendo la clase. La segunda estudiante al escuchar el comentario se levanta de su asiento en actitud retadora para dirigirse a su compañero y retarlo preguntándole “¿Qué te traes?” Él sorprendido, le responde “no te dije a ti”. Sin embargo, la estudiante no se queda conforme y sube a orientación a reportar el incidente. Al hablar con ambos se intuye que todo parece ser una confusión, y una vez que se profundiza sobre cómo ocurrieron las cosas se comprueba lo anterior, pues se le pregunta al joven si él se dirige a su compañera con el género con el que ella se siente identificada, es decir como hombre, por lo que se le pregunta al alumno si se dirige a ella ¿cómo varón?, respondió que sí. Efectivamente él se dirige a su compañera como varón por lo que

no pudo haber realizado el comentario hacia su compañera pues de haberlo hecho habría dicho ¡Ya cállate, pinche sordo!

Los conflictos surgen incluso ante una risa. Dos jóvenes se encuentran afuera del sanitario y uno de ellos se torna hacia una actitud de molestia mientras platican, el otro se ríe, no a manera de burla, sino más bien de temor al mirar la reacción de su compañero, pues pasaron de la plática a los empujones. El primero al ver la reacción del segundo ante su molestia lo interpreta como una burla, acrecentando su malestar, y confirmando la causa de la risa. Una vez que se aborda a ambos y se entrevista a aquél que se estaba riendo, preguntándole ¿cuál era la causa de la risa? responde que se puso nervioso, sintió temor cuando su compañero se acercó a él molesto y lo empujó con el hombro.

Los pseudoconflictos y conflictos ocurren incluso ante cualquier otro tipo de acción que no iba dirigida o intencionada hacia una de las partes involucradas. Sin embargo, debido a las complejas interacciones que se dan en la escuela y fuera de ella, e incluso en medios digitales, por alguna razón, una de las partes atribuye que ésta acción va en su contra, y en consecuencia responde en la mayoría de las veces con una o varias acciones violentas, agravando el conflicto y direccionándolo hacia una resolución por medios violentos.

A partir de mi experiencia, los estudiantes resuelven de distintos modos sus problemas. He sido testigo de que los jóvenes toman acuerdos y consensos por su cuenta antes de reportar una situación de conflicto ante el área. Esto genera dos cosas: la primera, es que, el conflicto no siempre se atiende de forma no violenta y no se toman acuerdos para que este se gestione de esa misma manera. La segunda, es que, si no hay una mediación, o si los alumnos no tienen herramientas para gestionar los conflictos de forma no violenta, este crece y se incrementa la intensidad de las acciones con las cuales cada una de las partes responde, conduciéndose en algunos casos a una situación de violencia.

Cabe mencionar que en ocasiones no se reportan las situaciones por temor a que esto derive en una consecuencia para las partes involucradas, ya que, en la

mayoría de los casos, las partes son corresponsables y ya han emprendido acciones que de una o de otra manera no son como lo marca la normatividad.

Un ejemplo de lo anterior se observó cuando una de las profesoras refiere al área de orientación a dos estudiantes cuyas interacciones iban encaminadas a una agresión, ya que se encontraban platicando, alzando la voz y con una postura corporal de enfrentamiento. Al hablar con ambos, al inicio de la conversación, los dos aseguraron que no existía ningún conflicto y dieron una explicación acerca del ¿por qué? se encontraban en esa actitud.

Uno de ellos refirió que entre los acuerdos que se tienen de forma implícita con los demás compañeros de su grupo, hay cuatro niveles de respeto en donde:

si, son mejores amigos pueden hablarse con groserías e incluso hacer comentarios sobre la mamá del otro;

si no son mejores amigos, pero mantienen una buena relación pueden hablarse con groserías;

si son conocidos, pero uno de ellos es serio, se le habla sin groserías y sin comentarios que puedan ofenderle, “hay alumnos que se dan a respetar” refiere uno de los entrevistados y,

si es un compañero al que consideren “desconocido” debido a que tienen poca interacción con él, si hay un comentario o acción que se interprete como agresión, entonces debemos defendernos.

Entre los acuerdos comunes, que corresponden a las normas no formales consensuadas entre los estudiantes, se pueden hablar con palabras obscenas y groserías, pero hay dos cosas que no están permitidas, la primera es que no se pueden hacer comentarios hirientes en relación a la condición socioeconómica y la segunda es que no pueden hacer comentarios de carácter sexual en relación a sus mamás, pueden “mentársela” refiere uno de ellos, pero no ir más allá. Entre ellos pueden hablarse con groserías, pues no es considerado una falta de respeto, al contrario, es un código de conducta que entre ellos respetan.

Sin embargo, estos acuerdos se construyen de forma implícita, no hay un consenso general con los miembros del grupo, y por lo que refieren los estudiantes, es algo que se da por hecho. Este tipo de acuerdos apenas y esboza una línea imaginaria entre lo que está permitido y lo que no, con lo cual a veces hay comentarios que se consideran abusivos y generan malestar en una de las partes. Al darse por hecho, es un código que se aplica por igual a todos los compañeros, pero sin haberlo consensado con la totalidad del grupo, lo cual da lugar a múltiples confusiones y malos entendidos.

Este tipo de acuerdos en algún momento lleva a los estudiantes a una condición de malestar, ya que no siempre acuden a la escuela con el mismo estado de ánimo y en ocasiones dan lugar a malos entendidos, que derivan en una agresión verbal, ya que basta un ligero cambio en el tono o en la forma en la que se dicen una grosería para dar lugar a una interpretación distinta.

Debido a que la línea entre un comentario en tono de “amistad” o “compañerismo” es tan tenue, da lugar a que el más mínimo aumento en el tono de estos genere una respuesta similar. Esta puede dar lugar a una consecución de respuestas que va en aumento y que en ocasiones termina en una resolución violenta de un conflicto, ya sea a través de una agresión verbal, un empujón e incluso agresiones físicas, Esto ocurrió en el caso de los estudiantes citados, quienes no estaban conscientes al inicio de que, aunque ellos referían no tener ningún problema y “estar tranquilos”, se evidenciaba por su lenguaje corporal e incluso su respiración, que ambos estaban alterados. Al final reconocieron que ese tipo de acuerdos e interacciones en realidad sí los había llevado a tornarse molestos uno con el otro.

No obstante, hay casos en los que los estudiantes optan por otro tipo de acciones, una de ellas es referir o solicitar el apoyo por parte de orientación ante una situación de conflicto que apenas comienza. Es el caso de dos estudiantes de primer grado, quienes ya desde que iban a secundaria habían tenido algunos conflictos que, como refieren ambas, quedaron sin resolver, por lo que una de ellas

solicitó el apoyo de orientación ante lo que parecían ser algunas acciones de acoso por parte de su compañera.

Al hablar con ambas, se encontró que algunas acciones como miradas, risas y comentarios se estaban mal interpretando, derivado de que una tercera compañera había contribuido a esa mala interpretación. Al realizar un trabajo en equipo una de ellas hizo algunos comentarios sobre la otra, en relación a que a veces era irresponsable. La tercera compañera llevó esta información a la contraparte, quien a partir de ese momento centró su atención en la mayoría de las conductas que su otra compañera realizaba, dándole una atribución a que aquellas conductas iban dirigidas hacia ella y que por lo tanto eran de acoso.

Al hablar con ambas se aclaró que los comentarios en relación al trabajo de equipo habían sido distintos a lo que refirió su otra compañera y se aclaró que las otras acciones no tenían una intencionalidad dirigida hacia ella. Entre estas acciones algunos comentarios generales, risas, miradas accidentales que habían surgido, pero que guardaban relación con otros temas y cuya veracidad se confirmó con otras personas.

Algunos de los conflictos no eran en un primer momento un conflicto, sino que este se desencadenó hasta que una tercera persona vinculó acciones de las partes involucradas y gestionó o actuó de tal manera que hizo que el conflicto emergiera, llevando y trayendo rumores y comentarios sobre lo ocurrido.

Es el caso de una estudiante de primer grado, quien le contó a otro estudiante sobre la sospecha de un posible conflicto con una de sus compañeras, y sobre la referencia que ella hizo con su mamá respecto a la situación. El estudiante que también conocía a la contraparte llevó el rumor de que la mamá de la otra estudiante iba a ir a la escuela a golpearla, lo que derivó en que, lo que al principio no era un conflicto como tal se transformara en uno. Esto generó otras acciones por parte de ambas partes, que derivaron en el reporte de una de ellas para que orientación atendiera el caso y en donde al final se verificó que todo fue ocasionado por el rumor del joven, y que además no fue verídico del todo.

La gran mayoría de los estudiantes emplean formas violentas, como son, empujones, burlas, agresiones verbales, agresiones físicas, para la gestión de los conflictos que tienen con otros miembros de la comunidad. Estas acciones van desde comentarios hirientes, tales como “estás idiota”, “pinche estúpido (a)”, “es pobre”, como también usar sobrenombres en relación a alguna característica física como “caballo”, hasta involucrar a otras personas, y utilizar a otras personas como instrumentos de ataque. Incluso se recurre al uso de medios digitales, haciendo un uso instrumental de ellos, con acciones como subir una foto a alguna red sociodigital y agregarle comentarios a manera de burla o mofa sobre rasgos físicos de las personas o de su arreglo personal.

En relación con el dispositivo y principalmente con el elemento actitudinal, se encontró que, como refiere (Mayer, en Laca, 2005) la actitud ante el conflicto es: “una variable emocional que describe la forma en que manejan los individuos los sentimientos que les provoca el conflicto” (p. 122). En este entendido, el conflicto le provocó a la mayoría de los estudiantes un sentimiento de enojo, incluso a aquellos que reportaron estar tranquilos, era evidente por su lenguaje no verbal que las emociones, y en algunos casos los sentimientos que imperaban en ellos, estuvieron asociados con el “enojo” mismo que manejaron de forma violenta.

Ejemplo de ello fue el caso de dos alumnos que discutían afuera del sanitario. Al hablar con ellos uno refería no estar molesto, a pesar de que empujó a su compañero. En el transcurso de la intervención aceptó en un momento dado que sí estaba enojado, lo cual era evidente por su lenguaje corporal, con algunos movimientos como estar mirando constantemente en direcciones opuestas, moviendo la cabeza a manera de negación, la forma en que miraba a su compañero, sosteniendo la mirada tratando de retarlo y su respiración agitada.

A partir de lo anterior, se encontró que los estudiantes establecen normas no formales de convivir enmarcadas principalmente por una normalización del maltrato, la agresión y la violencia.

Es habitual que los estudiantes tengan prácticas en donde se ofenden, se golpean, se hacen bromas pesadas, se ponen apodos, se empujan, se esconden cosas y se discriminan entre otras.

Dichas prácticas no se establecen como acuerdos explícitos, sino que en la gran mayoría de los casos se van moldeando sin siquiera reflexionar sobre ellas en algún momento y acordarlas mutuamente.

Lo anterior se relaciona con lo que Saucedo Ramos (citado en Di Napoli, 2019) encontró en su investigación con estudiantes mexicanos en donde estas prácticas entre los sujetos están enmarcadas en una regla social denominada “llevarse y aguantarse”

Por su parte Di Napoli (2019) menciona que:

estas prácticas juveniles son parte de la sociabilidad cotidiana de los estudiantes en la escuela a partir de la cual se (re) conocen, instituyen códigos de convivencia y, también valoraciones sobre sí mismo y sobre otros. Sin embargo, los agentes escolares adultos en varias ocasiones no toleran esta forma de interactuar de los jóvenes y las sancionan (p. 43).

En algunos casos también hay prácticas de convivencia que no son mediadas por el maltrato y la violencia, y se da una auténtica coexistencia con base en el reconocimiento de la dignidad entre ellos.

La categoría convivencia se relaciona con la categoría gestión de las diferencias y conflicto, en donde esta última influye en la primera ya que la manera en la que los alumnos gestionan sus diferencias incide principalmente en dar forma a la convivencia, cuando las diferencias o los pseudoconflictos, así como los conflictos se gestionan a través de mecanismos no violentos, la convivencia también se da de una forma no violenta. Sin embargo, cuando las diferencias y los conflictos se gestionan a través de mecanismos que implican el uso de la violencia como, la convivencia también se torna violenta.

Es importante señalar que en la gran mayoría de las dinámicas de convivencia ocurren con mayor frecuencia pseudoconflictos en los cuales no existe

una contraposición real. Sin embargo, sí ocurren bajo una percepción con tono de pelea, muchas veces derivados de acciones como risas o miradas, que llevan a acrecentar la confusión y que al gestionarse a través de mecanismos que implican el uso de la violencia, permean con ello que la convivencia acontezca de manera violenta también.

La categoría mecanismos de afrontamiento del conflicto demuestra lo anterior, ya que en su gran mayoría la actitud que se adopta por parte de los involucrados ya sea en un conflicto o en un pseudoconflicto, incide en una actitud de ganar/perder en donde lo más importante son los objetivos que cada una de las partes persigue, dejando de lado la relación y el cuidado de la misma. En algunos casos también se da una actitud de acomodación y en otros más de evasión. Estas últimas dos, dependerán, de los componentes de la categoría historia de vida y antecedentes familiares.

En menor medida se observa que algunos de los involucrados tanto en conflictos como en pseudoconflictos adoptan actitudes de cooperación y en algunos casos de negociación, dependiendo en mucho de los componentes de la categoría afectivo emocional.

Como se ha mencionado, los componentes de las categorías historia de vida-antecedentes familiares y afectivo/emocional, determinan en gran medida las categorías previas.

En el caso de la personalidad, ésta influye directamente en la manera en la que se interpretan las acciones de los demás dando lugar en algunos casos a confusiones y facilitando o dificultando una gestión favorable de estas confusiones, que pueden acrecentarse hasta llegar a la violencia. De igual manera este componente influye en el tipo de actitud que se adopta para afrontar el conflicto. Personalidades más pasivas y/o sumisas pueden caer en una actitud de acomodación y evasión, en tanto que un tipo de personalidad más impulsiva y agresiva puede caer en una actitud de ganar/perder.

Una personalidad menos impulsiva y temperamental puede contribuir a adoptar una actitud de cooperación o de negociación en algunos casos, pero en otros también puede llevar a actitudes de evasión o acomodación.

Los componentes de antecedentes familiares y momentos críticos, pueden también contribuir aumentando o disminuyendo la tensión que se genera tanto en situaciones de confusión como de conflictos propiamente identificados y de igual manera son un componente que puede incidir en predisponer a las partes involucradas hacia algunas actitudes para afrontar el conflicto más que a otras.

En el caso de los componentes vínculos afectivos/emociones, estado de ánimo y confianza, ocurren situaciones similares a las ya mencionadas, ya que estos incidirán en menor o mayor medida a aminorar o a acrecentar la tensión ante una situación de pseudoconflicto o de conflicto, incidiendo de manera indirecta en las pautas de convivencia que surjan entre los estudiantes.

La categoría dinámicas de convivencia se relaciona con la categoría afectivo emocional, esta categoría influye en los conflictos ya que en algunos casos una de las partes no llega a la escuela con el ánimo habitual y cuando algún compañero lleva a cabo una de las prácticas habituales anteriormente citadas (de maltrato habitual) entonces responde de una manera diferente pasando de una ausencia de conflicto a un conflicto propiamente identificado.

Esto implica que el estudiante se sienta ofendido pese a que esas prácticas son habituales entre compañeros, pero la percepción de connotación de conflicto implicará que al sentirse ofendido el estudiante intente comunicar su sentir, pero muchas de las veces no se le comprende por alguna de dos razones:

La primera es porque, las prácticas de maltrato, agresión y violencia son el común denominador la otra parte no comprende el porqué de la ofensa, y la segunda es que, derivado también de esas mismas prácticas es difícil identificar el mensaje pues este se da en forma agresiva o violenta y no se alcanza a vislumbrar si es parte de la convivencia habitual o es un mensaje de auténtico enojo.

Como el mensaje no logra comunicarse de manera precisa incide en la categoría afectiva emocional y surge en forma de frustración o de enojo, dando como respuesta que el pseudoconflicto o conflicto según sea el caso se agrave pues una de las partes intentará gestionarlo mediante una acción agresiva o violenta.

Así surge entonces una convivencia violenta dando como resultado una respuesta de la misma forma y quizás en igual o mayor magnitud. A todo lo anterior se suma que algunos profesores han normalizado también la violencia entre el estudiantado y quizás, cuando el ciclo comienza con prácticas de maltrato, agresión o violencia entre los jóvenes como su forma de convivir, los docentes no intervienen oportuna ni adecuadamente, pues en palabras de ellos "así se llevan los alumnos". Sin embargo, al no detener ese ciclo puede culminar en acciones violentas, pero ya no como parte de la convivencia habitual entre los estudiantes sino como una forma de gestión del conflicto.

Allí es donde la mayoría de los profesores intervienen, pero ya es demasiado tarde pues la relación que había entre los alumnos se deterioró para ese momento pues ya se han violentado, pero ahora como una respuesta ante el conflicto o el ataque.

Es importante que los estudiantes conozcan el ciclo que ocurre en la micro cultura de la escuela, pero también es importante trabajar la provención, el valor del otro o la importancia de la alteridad para que la cohesión grupal sea un elemento en el cual gestionar un conflicto implique valorar la relación con el otro y no destruirla a través de la violencia, pues hay poco interés en el vínculo con el otro.

Además, es importante dar a conocer el ciclo de la reproducción de la violencia a los docentes y sensibilizarlos en relación a ésta, para incidir en evitar la normalización de esta en la escuela, y para fomentar prácticas educativas con base en el autocuidado, en el cuidado del otro y en el cuidado colectivo.

CAPÍTULO 5. ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN, EL TALLER DE AUTOFORMACIÓN, FORMACIÓN Y CO FORMACIÓN DOCENTE

...el relato está presente en todos los tiempos, todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy a menudo esos relatos son saboreados en común por hombres de cultura diversa e incluso opuesta: el relato se burla de la buena y de la mala literatura, internacional, transhistórico, transcultural, el relato está allí como la vida
Roland Barthes

1. Problemáticas de intervención y la elección del problema

La estrategia de indagación sobre la realidad escolar de la escuela preparatoria me permitió identificar problemas que considero significativos para poder atender las dificultades escolares de la convivencia de jóvenes de la preparatoria estudiada.

En primer lugar, se identificó que los docentes cuentan con estrategias diferenciadas para atender los problemas que se presentan entre los estudiantes en la institución, de agresión, violencia y conflictos. Algunas intervenciones parecen ser más asertivas que otras. Entre las primeras destacan: a) el docente interviene convocando a los estudiantes a autoregularse, invitándolos a tranquilizarse; b) el docente conduce a los estudiantes al Colegio de Orientación Educativa, que es el área institucional en la que se da seguimiento de los problemas.

A pesar de que se reconoce que los docentes buscan maneras de enfrentar la problemática, se pudo observar la presencia de otras intervenciones que he nombrado como inadecuadas, porque no contribuyen a atender de manera asertiva,

oportuna y justa los problemas de agresión, violencia y conflictos. Entre ellas se pueden mencionar: a) hacerse de la “vista gorda”, es decir, ignorar la situación cuando el docente a pesar de ver situaciones de violencia, o de haber sido informado sobre algún acontecimiento vinculado con ésta, continúa sus actividades como si no hubiera pasado nada; b) no responsabilizarse con una intervención oportuna para evitar situaciones de agresión o violencia (los jóvenes se dicen cosas hirientes, o acosan a otros alumnos); c) desatender las medidas normativas en situaciones de agresión y violencia, tal como conducir al(los) estudiante(s) al Colegio de Orientación Educativa; d) intervención tardía ante las situaciones de conflicto, con lo que no se logra evitar que los conflictos escalen, y en su caso deriven en violencia; e) falta de capacidad para identificar las pautas o indicios del origen o desarrollo de un conflicto, entre otras.

En un segundo orden, se encontró la dificultad de los estudiantes en la regulación de sus emociones y diferencias. Los estudiantes presentan dificultades para autorregular su comportamiento frente a los pares, en aspectos como: a) regular sus emociones y b) regular las diferencias por medio del diálogo.

Respecto a la primera, la emoción que predomina ante una diferencia o un conflicto es el enojo que, de no atenderse, o regularse, puede agravar la situación, desencadenando formas de actuar no asertivas. Esto ocurre por ejemplo cuando se pone un apodo que molesta a un estudiante. También se pueden distinguir formas asertivas en la regulación de sus emociones.

Respecto a la regulación de las diferencias generalmente se realiza de diversas formas no asertivas: a) mediante agresión verbal, amenazas o intimidaciones; mediante agresión física, sea de manera directa o indirecta (cuando se golpea objetos o la pared mostrando el uso de la fuerza); c) ruptura del vínculo, rompiendo toda comunicación a veces durante toda su estancia en la institución, entre otras.

En tercer lugar, se identificaron problemáticas de comunicación e interpretación de situaciones de agresión y/o violencia. Frente al hecho de que en la escuela parece prevelecer una cultura escolar en la que la violencia ha sido

normalizada, por la misma comunidad escolar, se pueden identificar prácticas presentes en la escuela, tales como: a) falta de respeto, que puede ocurrir entre estudiantes, entre estudiantes y profesores; b) ausencia de acuerdos, y c) interferencias en la comunicación generando interpretaciones distintas a las ideas que se desea comunicar, entre otras.

Considero que es la misma cultura escolar, influenciada por la violencia, la que genera condiciones para acortar el margen de interpretación de las acciones entre los jóvenes. Esto responde al hecho de que las relaciones interpersonales entre los estudiantes están mediadas por pautas y prácticas constantes de maltrato, que, al encontrarse normalizado, genera confusiones. En ocasiones esta práctica se hace presente como una forma de convivencia, pero en otras también se da como una respuesta al mismo maltrato y lleva consigo una carga afectiva específica que conduce a la reproducción de la violencia en la escuela.

Muestra de ello son comportamientos como: a) darse zapes, b) dirigirse entre estudiantes con moteos o apodos, c) relacionarse con empujones y d) realizar bromas pesadas e irrespetuosas.

A partir de lo anterior, se realizó la intervención en torno al problema de la carencia de estrategias docentes para atender la normalización de la violencia escolar y la ausencia de herramientas de provisión en los estudiantes. Cabe señalar que esta intervención puede también implementarse con estudiantes, que era una opción que me parecía muy importante atender. Sin embargo, el contexto de la pandemia, que se presentó en el momento que me encontraba concluyendo el diagnóstico, además del conjunto de problemas que implicó para la escuela pasar de una modalidad de educación presencial a otra modalidad en emergencia y mediada por las tecnologías, derivó también para los estudiantes problemas complejos para lograr la permanencia de sus estudios, por múltiples factores.

Esta situación se hizo muy compleja en el contexto del Covid-19 donde no solamente se trataba de lograr permanencia sino también de lograr que los estudiantes se inscriban al siguiente ciclo escolar, envíen sus actividades que en ocasiones deben realizar a distancia, así como que se conecten a las clases

virtuales que tienen programadas. Adicionalmente en la mayoría de los casos debido a la falta de conectividad, también se apoya a los jóvenes con la búsqueda de información para la entrega de sus tareas.

Analizando estas problemáticas, por su importancia y relevancia, y considerando la situación contextual actual de la pandemia, y la identificación de un mayor número de elementos que obstaculizarían los procesos de formación en los jóvenes consideré que era factible, realizarla únicamente con docentes, aunque también consideré la dificultad de esta estrategia pues implicaría una carga adicional de labores.

2. Intervención para la reflexión, autoformación y co formación docente sobre la convivencia en la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 171

2.1. Intervenir desde el diagnóstico colaborativo

La intervención se llevó a cabo en la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 171, ubicada en el municipio de La Paz, en el Estado de México. Participaron seis docentes de la escuela con los que se negoció la manera de llevarla a cabo. Participaron cuatro profesoras, de las cuales una de ellas funge como subdirectora escolar, una profesora que se desempeña como orientadora, una profesora del área de matemáticas y una profesora del área de ciencias experimentales. También participó un profesor del área de matemáticas y yo, que estoy a cargo del área de extensión educativa y disciplina en el plantel, como parte de mis funciones como orientador educativo.

Como se ha señalado este dispositivo parte de un diagnóstico, para el cual se contó con registros anecdóticos en la bitácora del orientador, entrevistas a profundidad con alumnos, docentes, orientadores y una docente con cargo directivo, así como observaciones participantes que se llevaron a cabo al interior de las aulas. Entre los hallazgos más importantes se encuentran que la cultura escolar se ve fuertemente influenciada por una normalización de la violencia tanto en las prácticas cotidianas de los alumnos como en algunas prácticas de los docentes.

Para incidir en ello se consideró trabajar en conjunto con las y los estudiantes, pero también con el cuerpo colegiado docente. Sin embargo, dadas las condiciones ocasionadas por la pandemia de COVID-19, la estrategia solo se llevó a cabo con algunos participantes del cuerpo colegiado docente, ya que llevarla a cabo con el cuerpo estudiantil implicaba una sobrecarga de actividades adicional a los ajustes realizados para el trabajo en emergencia y a distancia ocasionados por la pandemia por COVID-19.

Esta intervención se desarrolló siguiendo una estrategia narrativa y reflexiva de autoformación y co formación docente enfocada en la provención de los conflictos y la prevención de la violencia. Para ello me basé en autores como Conelly *et al.* (1995), Duccio (1999), Manrique *et al.* (2020), Mata *et al.* (2018), Navia (2006), Sabariego (2018), Suárez *et al.* (2004) y Vallone (2005).

Tomando en cuenta la propuesta de provención de la Escuela de cultura de paz de la Universidad Autónoma de Barcelona, en este trabajo se planteó a los docentes la necesidad de contar con herramientas para afrontar el conflicto de una forma constructiva no violenta. Este enfoque reconoce el papel que tiene la *praxis* para poder potenciar la capacidad transformadora de los conflictos para poder mejorar y transformar las relaciones interpersonales en la escuela.

Se planteó promover procesos de autoformación docente orientada a la provención, en un proceso de reflexión que involucra a sus pares. Yurén *et al.* (2005) reconoce la autoformación como un proceso presente en la realidad social, que “se manifiesta como conjuntos de prácticas en las que la persona asume la dirección de su propio proceso formativo y se autonomiza” (p. 40).

Eso es posible en la medida en que “los maestros se reconocen como personas en proceso de formación, así como personas capaces de poseer y producir saberes orientados a la mejora y la transformación de sus prácticas formativas y laborales (Navia, 2006, p. 15). En este sentido, se recupera la co-formación como “aprender y trabajar con otros. ‘Trabajar con otros’ expresa una situación formativa; ‘aprender con otros’ es una estrategia de aprendizaje” (Romero y Yurén, 2007, p. 23).

2.2. Trazando caminos para la intervención oportuna

Derivado de este problema de intervención, como orientador considero que es necesario generar condiciones para que los docentes reflexionemos en torno a las distintas manifestaciones de agresión y de violencia, fomentando la capacidad de trazar el camino hacia la construcción de nuevas prácticas educativas que favorezcan una intervención oportuna ante los diversos conflictos entre los estudiantes contribuyendo así a mejorar la convivencia en la escuela. Esta intervención no debe ser solamente remedial, sino considerada desde un enfoque que permita prevenir por un lado acontecimientos de índole violenta, pero también por otro lado, la gestión de los conflictos para que estos no culminen en reacciones de violencia.

Por lo tanto, me tracé como objetivo de la intervención desarrollar una estrategia de reflexión docente sobre la experiencia y prácticas de afrontamiento de conflictos y de prevención de la violencia en educación media superior. Y en específico con los objetivos específicos:

- Comprender las experiencias docentes de afrontamiento de conflictos y de prevención de la violencia en educación media superior.
- Identificar estrategias docentes para afrontar los conflictos y prevenir la violencia entre jóvenes en educación media superior.
- Promover la reflexión docente sobre las prácticas de convivencia de y con los estudiantes en educación media superior que les permita reconocer de un modo distinto las posibilidades de intervención de los conflictos y violencia en la escuela.

La metodología mediante la cual se desarrolló la intervención se basó en la investigación-acción entendida como un proyecto de acción cíclica “que implica un ‘vaivén’ -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión de tal manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (Latorre, citado en Bisquerra, 2009, p. 375). El propósito de esta perspectiva es solucionar problemas comunes

haciendo comprensible el mundo social y buscando mejorar la vida de las personas (Alvarez-Gayou, 2003).

Se optó por la investigación-acción pues “permite al docente un conocimiento profundo sobre su práctica, haciendo conscientes aspectos de la misma que en otro momento eran inconscientes, se deben generar espacios colectivos de reflexión y análisis” (Mata *et al.* 2018, p. 38).

La intervención se realizó siguiendo el enfoque de la investigación-acción, con la participación de seis docentes del cuerpo académico de la preparatoria, con los cuales se negoció la manera de llevarla a cabo. Participaron cuatro profesoras, de las cuales una de funge como subdirectora escolar, una profesora que se desempeña como orientadora, una profesora del área de matemáticas y una profesora del área de ciencias experimentales, un profesor del área de matemáticas y yo que estoy a cargo del área de extensión educativa y disciplina en el plantel, como parte de mis funciones de orientador educativo.

3 Estrategia de intervención y aplicación

3.1. Seminario-Taller de reflexión, autoformación y co formación docente

Para iniciar la intervención establecí un conjunto de charlas con docentes sobre la intervención narrativa-reflexiva que participaron en la fase del diagnóstico y con una docente que se mostró también con disposición de participar en la misma. No fue posible extender la invitación a todo el colectivo docente, ya que con la implementación de las nuevas formas de trabajo en emergencia (a distancia) por la pandemia por COVID-19, se generó una sobrecarga de trabajo adicional para los docentes, además de la sobrecarga adicional que siempre ha existido en nuestro ejercicio profesional.

La intervención se realizó a partir de la creación de un grupo de docentes interesados en el proyecto dispuestos a participar de manera voluntaria, nombrándola “Diálogos por la Convivencia Escolar”, en total participaron seis docentes, una de ellas la subdirectora de la preparatoria, interesada en conocer el

desarrollo del proyecto. Su participación, siendo autoridad de la institución, no limitó la participación de los docentes. Las cinco reuniones se videograbaron.

Todos asistieron de manera regular y con mucho interés a las cinco sesiones programadas vía virtual, aunque en algunos casos tuvieron que ser reprogramadas por la carga de trabajo que implicó el trabajo a distancia. A solicitud del grupo la información de lecturas, programa de trabajo y demás recursos se incorporó a la plataforma Classroom, en razón de que los profesores se sentían familiarizados con esta.

Una vez que se les compartieron todos los detalles con los participantes se acordó también la manera en la que se llevaría a cabo la primer videoreunión, para además en esa misma reunión acordar los detalles de la intervención en general.

Los temas que se abordaron en las cinco sesiones de la intervención fueron los siguientes: presentación de los resultados del diagnóstico y propuesta de intervención; intervención docente ante la violencia en el aula (se abordó en una solo reunión, pero se dividió en dos fases); la importancia del vínculo afectivo en la relación educativa docente-estudiante; el ejercicio y reconocimiento de mi autoridad como docente y, por último, el buen docente ante los retos y desafíos de la convivencia durante la pandemia y en la pos-pandemia.

La primera sesión se llevó a cabo el día 17 de diciembre de 2020 en la cual se compartieron los resultados del avance de la investigación y específicamente los resultados del análisis del diagnóstico. Se compartió además detalladamente la propuesta de intervención, así como las actividades que se desarrollarían en la misma.

Como propuesta de los participantes se acordó que todas las actividades que tuviesen que ir desarrollando se cargaran de manera digital a una plataforma. Lo mismo se acordó para los materiales que se estarían revisando (videos y lecturas); adicionalmente se planteó que, para cada reunión, cada participante elaboraría un relato relacionado con la temática a discutir y para el cual se plantearían algunas preguntas guía que facilitarían la elaboración del mismo.

Como parte de las dinámicas de trabajo los textos reflexivos narrativos, se enviaron a la plataforma, para que todos pudieran leerlos, y en su caso, poder realimentarlos en las sesiones grupales.

Finalizada la primera reunión se subieron los materiales y las indicaciones para la elaboración del relato en la plataforma, así como la fecha tentativa de la siguiente reunión.

Los docentes elaboraron 30 textos reflexivos narrativos relacionadas con la gestión de la convivencia en la escuela, los cuales se enviaron a la plataforma, con el fin de que todos pudieran leerlos. Esto fue importante pues sirvió también como insumo para la discusión y reflexión en las sesiones grupales.

Las siguientes reuniones se llevaron a cabo los días: lunes primero de marzo de 2021, viernes 12 de marzo de 2021, viernes 19 de marzo de 2021 y jueves 25 de marzo de 2021, la primera reunión a diferencia de las demás se llevó a cabo antes del periodo vacacional de semana santa. Una vez que los docentes concluyeron el periodo vacacional y terminaron el primer semestre del ciclo escolar, fue que se retomaron las actividades de la intervención, pues la carga de trabajo en este periodo es muy alta, pues implica el cierre de evaluaciones y la planeación del siguiente periodo. A su vez con el trabajo a distancia cada docente tuvo que realizar diversos cambios en sus formas de trabajo lo que de alguna manera influyó como una dificultad para poder reiniciar el curso taller a partir de la segunda reunión.

El horario acordado para llevar a cabo las videoreuniones de la intervención fue a partir de las doce de la mañana, estableciendo un lapso de dos horas y media, o más según las necesidades de cada reunión. Esta decisión se tomó considerando el horario laboral y académico establecido por la institución, con el fin de no generar más carga de trabajo a los participantes. Cada participante empleó sus propios recursos (equipo de cómputo y conexión a internet) para conectarse a cada reunión.

Los docentes que participaron de la intervención asistieron de manera regular y con mucho interés a las cinco sesiones programadas vía virtual. Sin embargo, en algunos casos, fue necesario reprogramar las sesiones, toda vez que con el trabajo

a distancia ocasionado por la pandemia se dio una sobrecarga de las actividades laborales.

Para mirar detalladamente los elementos de cada sesión, así como las preguntas guía para la elaboración de los relatos, se puede remitir a los Anexos.

CAPÍTULO 6. POSIBILIDADES DE LA FORMACIÓN, LA CO FORMACIÓN Y LA AUTOFORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA

En este capítulo se presentan los resultados de la intervención y de los procesos autoformativos propios y de los participantes los que se basaron en la reconstrucción de los diferentes espacios dialógicos con los seis docentes que participaron en esta intervención, sea a partir de las reflexiones que planteamos en las reuniones virtuales, como a través del ejercicio de escritura de relatos compartidos al grupo, sobre las principales preocupaciones y experiencias de los profesores en torno a las sesiones planteadas para la intervención.

Se hizo una lectura minuciosa de los relatos y de las participaciones en las sesiones, y realizó un análisis interpretativo de los mismos identificando elementos significativos para los docentes. En el análisis de los relatos realizados por los participantes del curso taller, así como de las notas tomadas de las distintas reuniones con los docentes se identificaron diferentes aspectos que nos hablan sobre las diferentes condicionantes presentes en la escuela que nos permiten identificar los obstáculos, pero también las posibilidades de generar nuevas formas de abordar la convivencia en la escuela, desde un proceso reflexivo y formativo de los docentes. Estas se agruparon en algunos rubros para su análisis más detallado.

Se observa que los docentes identificaron diversos tipos de violencia desde sus experiencias como estudiantes y también como docentes, esto se relaciona con los hallazgos encontrados en el diagnóstico sobre la convivencia en donde se observa la cultura escolar enmarcada en la violencia, la gestión de los conflictos a través de mecanismos que emplean la violencia y la necesidad de innovar otras formas de atender estas problemáticas.

Adicionalmente se identifica la enunciación de nuevas prácticas para fortalecer el quehacer educativo, así como algunos elementos de crítica al propio ejercicio de la docencia.

De la misma manera se puede apreciar a partir de las reflexiones citadas de los participantes, elementos del proceso de autoformación por el que cada uno

transito, pues de alguna manera cada uno fue generando de forma autónoma su proceso formativo, a la par que construían en colaboración el espacio en el cual también se formaron entre sí.

Los procesos de autoformación permitieron a cada participante asumir una posición reflexiva y crítica sobre sí mismos, pero también sobre su realidad y en específico sobre las prácticas de las cuales son protagonistas, de la misma manera sobre las prácticas de otros docentes que tuvieron influencia en ellos.

Para una mejor lectura de este capítulo se han agrupado los hallazgos en dos rubros, por un lado, en aquellos elementos que favorecen la formación, y en un segundo momento en los elementos que obstaculizan los procesos de formación. Cabe destacar que únicamente se han agrupado así para facilitar la comprensión de los resultados de la intervención, sin embargo, algunos elementos de los que se consideraron para cada rubro podrían reagruparse bajo diversos criterios.

6.1 Componentes que favorecen la formación

En este rubro se han agrupado aquellos relatos que se retomaron tanto de los textos elaborados por los docentes como de los fragmentos extraídos de las videoreuniones que se llevaron a cabo agrupados en diversas temáticas. Posteriormente al análisis se detectó que podrían ser elementos que de alguna manera facilitaron los procesos de formación en los participantes, ya que incidieron en los procesos de sensibilización ante la violencia que se vive en la escuela, así como ante las herramientas con las que se cuenta para gestionar los conflictos.

6.1.1 Gestión de los conflictos y provención

Los fragmentos que a continuación se presentan, permitieron identificar, el reconocimiento de la relación que guardan las diferencias y conflictos con la gestión de los mismos a través de acciones violentas y la necesidad por parte de los docentes para aprender sobre el tema de los conflictos como una herramienta para prevenir la violencia en la escuela y apropiarse de herramientas ante los conflictos

que surgen en las relaciones interpersonales, siendo el reconocimiento de esta necesidad un factor clave para favorecer la formación.

Cuando le pregunté a una de las alumnas, pero me dirigí a ella por el nombre que menos utilizaba pero que coincidía con el de otra compañera con la cual ella tenía diferencias, otros estudiantes comenzaron a reír por la aparente confusión y en ese instante la otra compañera saltó desde su lugar y arremetió contra su compañera. (R1, P1)

Posteriormente la orientadora me comentó que al indagar con cada una de ellas encontró que tenían diferencias y problemas que no había solucionado y que la situación que ocurrió solamente fue el detonante en el cual cada una encontró el pretexto para resolver sus diferencias a través de esas agresiones. (R1, P1)

Les pregunte qué era lo que había pasado, que, si alguien sabía la causa de la agresión, uno de ellos alzo la mano y dijo: ya traían broncas ya que el estudiante golpeado constantemente agredía verbalmente mediante apodosos y burlas al otro estudiante. (R1, P2)

Un día en la clase de inglés se discutía con todo el grupo sobre asistir a un evento con ropa casual y en una hora determinada, por lo que Saúl no coincidía con la opinión del resto del grupo con respecto a la hora. Entonces un alumno se atrevió a defender su opinión diciendo lo siguiente “Saúl, todos estamos de acuerdo de venir a las 9:00 am. Y además manda el maestro, no tú”, como Saúl dominaba más el idioma inglés que el resto del grupo contestó enfadado diciéndole “fuck you”. (R1, P4)

¿Cuáles fueron los detonantes de esa situación? Formas de pensar diferente, palabras altisonantes que uno de ellos dijo y el que uno de ellos empezó por aventarle un papel al otro. Sin embargo, pude darme cuenta que ya desde antes había existido algunos eventos de fricción por la personalidad de cada uno. (R1, P5)

Prevenir la violencia es una tarea que requiere del involucramiento de todos los actores implicados, si bien el orientador es una pieza fundamental en ello, también lo es el alumno y el docente en mayor medida, tanto como los directivos y padres de familia quizás en menor medida. (R2, P1)

He notado que algunos docentes generan cierta empatía con los jóvenes, otros hablamos de nuestras experiencias, los hacemos reír, reflexionar, cantar, bailar y jugar, nos mostramos con ellos de igual a igual sin perder el respeto. (R2, P2)

Promuevo actividades en que se sociabilice la importancia del buen trato y de aceptación de cómo somos. (R2, P2)

Finamente pienso todas las personas debemos aprender a relacionarnos cumpliendo objetivos personales y en común o con un grupo determinado, manteniendo la relación a través del diálogo y la negociación y no adoptar la postura de sumisión o en su defecto evasión de una situación que nos incomoda o que se está en desacuerdo (R2, P4)

En relación a mi propia práctica cuando tuve oportunidad de estar frente a grupo, lo que lleve a cabo fueron diversas dinámicas para fomentar la provención, las cuales consistían en mejorar la cohesión grupal, en que los alumnos se conocieran entre sí, en que trabajaran en juegos que les permitieran hacer equipo. De alguna manera este tipo de dinámicas estaban centradas principalmente en quebrantar la cultura del individualismo y fomentar una cultura más colectiva. (R2, P1)

En los fragmentos anteriores se identifica la manera en la que los docentes enuncian la relación que existe entre los conflictos y su estallido en acciones violentas. De igual manera se vislumbra en los relatos que cuando hay conflictos que no se gestionan a través de los mecanismos apropiados, el conflicto escala en magnitud llegando a un punto en donde la violencia aparece como forma de “resolver” el conflicto.

En cuanto al tema de la provención aunque no todos los docentes lo enuncian como tal, sí identifican diversas acciones que es necesario emprender para prevenir la violencia, estas acciones van desde involucrar a toda la comunidad, hasta aquellas que están relacionadas con mejorar las relaciones entre el colectivo estudiantil, tal es el caso de promover el buen trato, la aceptación, el diálogo y la negociación, solo por mencionar algunos.

Un elemento que resulta fundamental se localiza en el relato de un docente que resalta la importancia de reconocerse en igual dignidad fomentando en todo momento un trato respetuoso con los estudiantes. Este elemento va más allá de la provención porque sitúa al docente en un posicionamiento ético en donde la relación con los estudiantes rompe la verticalidad que imponen los dispositivos pedagógicos tradicionales, lo cual también es un elemento primordial para la mejora de la convivencia.

6.1.2 Formación Docente

En los siguientes relatos se aprecia la necesidad que los docentes manifiestan de continuar con su formación en diversos rubros y la manera en la que esto se relaciona con la mejora de la convivencia, la identificación de esta necesidad de continuar su formación y la relación que ésta tiene con la mejora de la convivencia es un elemento que facilitó los procesos de formación, pues de alguna manera generó una predisposición a participar en la intervención y a informarse más a detalle sobre los elementos que allí se revisaron.

Destacan las observaciones que surgen a partir de las reflexiones en las sesiones que favorecen la co formación, como se muestra en el siguiente fragmento de una de las video reuniones, en donde las reflexiones de uno de los docentes llevaron a nuevas reflexiones a un segundo docente.

A lo que me refiero es a que hay situaciones así donde también el docente pues de una o de otra manera explota y entonces también a pesar de que hemos pensado o consideramos que uno como adulto ya tiene cierta regulación de sus emociones. De igual manera se pueden desprender de

esas cosas y a veces sesgamos las cosas en el aula, y también si alguien nos está fastidiando la clase también eso empieza a crear cierta animadversión y tu después lo violentas (R2, P2).

También creo que es importante, es otro que tu mencionabas profe y que tiene que ver con que nosotros como docentes pues, aunque no seamos todos psicólogos, pero creo que sí es importante que aprendamos a ser conscientes de nuestros estados de ánimo a ser conscientes de nuestras emociones (R2, P6).

Es relevante que no sólo los programas educativos estén destinados a prevenir y erradicar la violencia escolar, sino que también se debe considerar que la formación de los nuevos docentes exista un desarrollo de la educación emocional, la atención a la diversidad, y el aprendizaje y el trabajo cooperativo. (R2, P2)

Otra de las cosas más importantes para erradicar la violencia en las escuelas es trabajar la educación emocional, debido a que la escuela enseña y transmite conocimientos, pero nadie se ha detenido (hasta últimas fechas) a enseñar a entender nuestras emociones y poder regularlas. (R1, P2)

Considero que uno de los elementos fundamentales para mejorar la convivencia escolar es la formación de los docentes, a través de un programa continuo de desarrollo profesional, no sólo del área disciplinar sino de este tipo de elementos de convivencia (R2, P2).

Como docentes no tenemos las capacitaciones para poder actuar en este tipo de situaciones, pero también como docentes debemos poner de nuestra parte humana para poder resolver un conflicto entre alumnos, acercándonos con ellos de manera tranquila y pacífica para poder entender que es lo que está pasando. (R2, P3)

Considero que antes de que nosotros nos profesionalicemos la parte principal es la de sensibilización hacia nosotros mismos (S2, P4)

Obviamente la realidad nos da en la cara y nos hace replantearnos lo que hacemos, de hecho, yo empecé a sentir la necesidad de seguirme formando, detecté la necesidad de prepararme mejor para mis funciones, pues la psicología no me estaba dando los resultados que yo esperaba, efectivamente eso no iba a suceder pues la intervención psicológica a problemas educativos de alguna manera individualiza los problemas y es un tanto reduccionista. (R4, P1)

Se puede apreciar que existe una necesidad reconocida por los docentes en relación a su formación en temas de convivencia, así como también en relación al tema de las emociones y otras herramientas de provención como son la diversidad o el trabajo cooperativo. Si bien el término de provención se aplica en particular al tema de la conflictividad, también existe la posibilidad de plantearlo en el aspecto de la formación, en relación al desarrollo de diferentes capacidades y habilidades en los docentes, que les permitan tener una mejor gestión de la convivencia, con lo que también podrán afrontar mejor los conflictos que ocurren en el aula y construir una mejor cohesión grupal que incida en esta mejora de la convivencia.

En algunos de los testimonios se observan procesos de co formación en la manera en la que, a partir de la reflexión de uno de los participantes, otro maestro pudo reflexionar sobre su propio manejo de las emociones, lo que lo condujo a valorar la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales en los docentes para comprender las consecuencias de una mala gestión de las mismas.

En estos fragmentos se observa lo que menciona Bernard (2004) respecto a la formación “Cualquier formación, no puede prescindir de lo auto, de lo hetero, de la relación con el otro y del eco, del contexto” (p. 63).

Las interacciones en los espacios de reflexión entre los docentes, permitieron también la concatenación de los elementos necesarios para la formación, lo auto que tiene que ver con las propias experiencias, lo hetero que tiene que ver con las experiencias de los otros y lo eco que tiene que ver con el contexto en el cual se comparten dichas experiencias.

6.1.3 Innovación en las intervenciones

A continuación, se muestran algunos relatos en donde se detecta la necesidad de implementar otro tipo de intervenciones para prevenir la violencia en la escuela, de alguna manera esto evidencia que los dispositivos pedagógicos tradicionales aplicados, no son suficientes para atender los problemas de violencia en las escuelas, reforzando la idea que se mencionó al comienzo de esta investigación.

Si bien los docentes continuamente se encuentran innovando en sus intervenciones, es necesario seguir analizando si estas parten de un marco referencial distinto para lograr transformaciones en las prácticas de la escuela.

Este taller desde su gestión inicial partió de un paradigma de la práctica reflexiva considerando lo que Schön (citado en Mata *et al.* 2018) menciona sobre la idea del profesional reflexivo:

la formación eficiente del profesional práctico no puede basarse en una formación científico-técnica, sino que debe partir de la práctica situada en el centro del proceso de aprendizaje, para sumar la teoría a esta práctica de forma significativa, la clave para conseguir este vínculo es un pensamiento práctico (p. 38).

El orientador se dirigió a esos alumnos y se los llevó a su cubículo tomando cartas en el asunto teniendo una conversación con sus papás y luego fueron suspendidos. Después el orientador se dirigió al grupo para decirnos que nos tuviéramos respeto y tuvo una pequeña charla con el grupo. (R1, P3)

Las intervenciones más comunes no siempre logran frenar este tipo de situaciones, evidenciando así que es importante abordar el problema de la violencia en las escuelas mediante otro tipo de intervenciones. (R1, P1)

Actualmente existe una combinación de diversos enfoques que se plantean, desde metodologías autoritarias basadas en disciplinas férreas y en muchas ocasiones sin diálogos mediadores, "mano dura" hasta la intensificación de

medidas tradicionalistas como expulsiones, y en pocas ocasiones metodologías preventivas, con una intervención más global y adaptada a los diversos contextos. (R1, P2)

La intervención debe estar encaminada hacia todos los actores o participantes de los procesos educativos en donde ocurren las manifestaciones de violencia, lo que implica entonces a la comunidad escolar en general, además esto nos ayuda también a que la intervención adopte otro carácter, que no necesariamente sea punitivo, incluso podría ser de orden comprensivo, constructivo. (R2, P1)

A fin de generar cambios en la forma de enseñar, es necesario que los maestros y autoridades implementen nuevas metodologías dentro de las que se debe considerar la enseñanza afectiva, como un medio para que el aprendizaje de los alumnos sea realmente significativo, más gratificante y que les permita desarrollar actitudes positivas ante el aprendizaje, lo que dará lugar a que se arraiguen satisfactoriamente a la vida escolar. (R3, P2)

Cuando me encuentro en el aula y se generan discusiones o diferencias la intervención es escuchar a cada miembro, su sentir, lo que está viviendo en ese momento y también a que tenga un acercamiento con lo que vive la otra persona para poder entender, posterior a ello lo que se hace es mediar y establecer acuerdos que les permitan mantener respeto por el otro y mejorar la convivencia grupal. (R2, P4)

Fíjate que yo he observado en tus clases y en las de otros colegas la importancia de hacer una dinámica, de distensión o de juego, eso de alguna manera ayuda mucho a que se haga una cohesión grupal y obviamente donde hay buena cohesión grupal es difícil que la violencia se apodere de esos alumnos, sí habrá diferencias, pero no es lo mismo solucionar un problema con alguien a quien aprecias, ya que ese mismo aprecio te limita a no agandallarte y entonces buscas otras formas (S2, P1)

Para que el docente tenga una buena generación de un buen ambiente dentro del aula, él debe también estar bien, nosotros al igual que los estudiantes tenemos muchas presiones, nosotros también a veces llegamos tristes, enojados y eso lo reflejamos en la violencia de manera indirecta con los estudiantes. (S2, P2)

Como se refirió en las herramientas conceptuales y metodológicas de este trabajo, es necesario implementar estrategias que no sean de carácter restringido, los mismos docentes en nuestras prácticas identificamos, como se observó en los fragmentos previos que, es necesario innovar otras intervenciones, las cuales en un primer momento, como enunció uno de los participantes, deben estar encaminadas hacia toda la comunidad escolar y no solamente como se realiza en algunos casos, con los estudiantes que se ven inmersos en alguna situación de conflicto o de violencia.

Además, es necesario quebrantar el uso de metodologías autoritarias para transitar hacia otras cuya base radique en el diálogo, en la comprensión y en la construcción colectiva de nuevas formas de convivir y habitar los espacios educativos, cuyo denominador común sea el reconocimiento mutuo de la dignidad con base en el aprecio y aceptación de la diversidad.

Adicionalmente es fundamental reforzar la provención con otras herramientas que contribuyan a integrar la cohesión grupal y a superar la tendencia cultural tan marcada hacia el individualismo, cimentando el reconocimiento de la colectividad y sus bondades.

No obstante, es primordial seguir apuntalando hacia la formación docente en relación a la promoción de prácticas de autocuidado mismas que deben llevarnos a practicar nuevas formas de relacionarnos en donde el cuidado colectivo funja como catalizador de las relaciones interpersonales.

Sí bien los participantes del curso taller hemos llevado a cabo intervenciones ante las diversas manifestaciones de la violencia es importante seguir reflexionando

desde la prevención con el fin de implementar nuevas estrategias, conocidas como estrategias de carácter amplio.

6.1.4 Afectividad en la Escuela

Los siguientes fragmentos de los relatos de los participantes evidencian algunas de las formas bajo las cuales se construyen las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar. También se identifica la importancia de construir vínculos afectivos positivos entre los miembros de la comunidad escolar, las ventajas que esto trae para el aprendizaje, y la necesidad de construir relaciones armoniosas entre la comunidad para colectivizar el aprendizaje. Estos elementos facilitan los procesos de formación en relación a la mejora de la convivencia en la escuela, pues al reconocer la importancia que tiene el formar vínculos positivos con los demás miembros de la comunidad puede incidir en esta mejora de la convivencia entre los mismos.

En el área donde me encuentro, es de vital importancia mantener un vínculo afectivo positivo con los jóvenes, siempre trato de mantener un estado de ánimo positivo y alegre ante las circunstancias o situaciones que se presentan, incluso cuando alguna actitud o situación amerita un llamado de atención, siempre trato de hacerlo de manera amable. (R3, P1)

Manifiesto mi afecto a los estudiantes siendo empático con ellos, me acerco y platico de manera personal con algunos de ellos, acerca de sus gustos, sus planes, su familia y les pido que me cuenten como se sienten. Es preciso tomar en cuenta los sentimientos, positivos y negativos, de los estudiantes. Si un alumno llega a la clase y no manifiesta sus emociones, la energía y atención que le pondrá a la tarea académica será poca o nula. (R3, P2)

El vínculo alumno-profesor es el principal soporte sobre el que se sustenta el conocimiento académico y además como tal ayudará o no, al desarrollo integral de los estudiantes, tanto en el ámbito social y personal como en el profesional. Así mismo, la figura del docente, al adoptar una actitud de

empatía y flexibilidad con sus alumnos, impactará en el aprendizaje de éstos y les permitirá consolidar su confianza, seguridad y esfuerzo. (R3, P1)

En algunas ocasiones les comparto fruta o un dulce de tal manera que ellos no me vean solo como una figura de autoridad en el aula, sino que soy cercano a ellos y que quiero que ellos se sientan bien, que disfruten el estar ahí y que aprendan no solo de mi discurso sino de mis acciones y ejemplos. (R3, P2).

Establecer un vínculo de afecto es importante para la educación dentro del aula, ya que permite a los alumnos sentirse parte de un grupo y esto fomenta favorablemente la participación de los estudiantes y al mismo tiempo, desarrolla la empatía entre docente-discente. Cuando existe un clima escolar favorable dentro del aula, se favorece y se enriquece conjuntamente el aprendizaje del alumno. (R3, P4)

He observado que otros compañeros maestros demuestran su afectividad hacia los alumnos, puede ser con el tiempo que destinan para explicar un tema, la escucha atenta, la sonrisa, el compartir algún alimento, etc. Lo que provoca que el alumno se sienta escuchado, valorado, importante, generalmente hace que estén más atentos a las clases, asisten diariamente, pongan más empeño en sus actividades y, en general, intenten hacer su mejor esfuerzo para con la materia. (R3, P5)

Cuando el docente crea una afectividad colectiva, el clima escolar y la cultura escolar se ven influenciados y con ello la educación deja de ser un fenómeno individual para colectivizarse, es decir que surge un apoyo y un reconocimiento mutuo por aprender enseñando, aprendiendo de las experiencias de los demás y de las propias, enseñando las experiencias propias a los demás. (R3, P1)

Benilde García (2009) afirma que por cada maestro que promueve relaciones positivas con sus alumnos, existen cinco que no lo hacen. Este dato resulta alarmante, pues la mayoría de los docentes no las consideran importantes,

lo que genera un nivel alto de sufrimiento para los alumnos; sin embargo, esto sucede por el desconocimiento de los beneficios que trae consigo una enseñanza más cercana y porque algunos profesores no cuentan con las habilidades para promover ese tipo de relaciones. (R3, P2)

Considero que los alumnos requieren afecto, sentir que pertenecen a un grupo, estar conscientes y tener el reconocimiento del profesor de que han hecho un buen trabajo, podría ser conveniente que se le reconociera a el alumno su personalidad, sus capacidades, el deseo de mejorar sus logros, evitando el sentimiento del rechazo, crear falsas expectativas y la ridiculización. (R3, P3)

Es importante considerar que nuestras relaciones son personas, por lo tanto, alumnos merecen nuestro respeto, escucha activa, acompañamiento etc. para que su desarrollo en cada etapa sea pleno, este acompañamiento que podemos dar a los alumnos es concebirllos como sujetos activos de derechos y que deben de participar directamente en su aprendizaje, tienen opiniones y toman decisiones, las cuales le permiten influir en su entorno. (R3, P4)

Finalmente, pienso que algunos maestros se han olvidado de que en el aula interactúan con personas que precisan cuidado, protección y sobre todo guía. Por ello se debe volver a humanizar la educación. (R3, P2)

En los relatos previos se identifica la manera en que los docentes enunciamos no solo la importancia de establecer y mantener buenas relaciones con los estudiantes, sino también de los beneficios que esto aporta a la convivencia, a los aprendizajes, a la motivación de los jóvenes, así como a sentirse reconocidos y apreciados. Con lo anterior toma relevancia el buen trato como una forma de relacionarnos, también se enuncia un reconocimiento como sujetos de derecho a los jóvenes y de ahí la importancia de prestar atención a la relación.

Más allá de mirar los vínculos que se establecen entre el docente y el estudiante, se mira la afectividad en su dimensión colectiva, se identifica la relación que esta guarda con el clima y la cultura escolar.

También hay un reconocimiento de la falta de experiencia y de conocimiento en la práctica de otros colegas, quienes pasan por alto los beneficios de una enseñanza con afectividad. Se identifica por tanto un área de oportunidad para seguir trabajando en ella, así como la necesidad de humanizar la educación.

Comprender con mayor profundidad lo que acontece en la práctica educativa, nos permite identificar con mayor precisión, aquellos elementos propios de nuestro quehacer en la docencia que, debemos transformar. Las acciones implementadas en el taller cumplieron la función para la cual fueron diseñadas, al permitir profundizar y debatir diversas formas de mirar la realidad en la escuela, para posteriormente identificar aquellos elementos que están en disonancia con los fines que se persiguen en el quehacer educativo, desde una mirada crítica de la realidad en las escuelas.

6.1.5 Educación Crítica

En este rubro se organizan las narraciones realizadas a los relatos de los participantes y que recaen en una forma distinta de llevar a cabo el quehacer educativo. El análisis de estos relatos permite identificar ese sentido del quehacer crítico educativo, lo cual permite crear posibilidades de resistencia ante las intervenciones hegemónicas tradicionales que tienen poca efectividad como un remedio ante las problemáticas de convivencia y de educación que se dan al interior de las escuelas.

El orientador educativo no será el profesional que se presentará ante la comunidad escolar como aquel experto que lleva consigo la panacea para abatir la violencia en el aula y las causas que la originan, por el contrario, será un profesional que acompañara y sensibilizará a los demás miembros de la comunidad durante los procesos educativos y de formación que se acuerden, tomando en consideración las necesidades, inquietudes, demandas, propuestas y capacidades de los demás. (R2, P1)

Esto sitúa al orientador ya no como el experto que dicta intervenciones sino como un profesional capaz de co construir con su comunidad escolar alternativas ante las problemáticas que aquejan a la misma, es decir que asume un rol de docente-discente, comparte los conocimientos que sabe, pero también aprende y toma en cuenta los saberes y experiencias de otros miembros para la resolución de problemas en común. (R2, P1)

Es importante que el profesional encargado de acompañar en estos procesos, primero haga un juicio crítico sobre su propio actuar, sobre su propio ser, e incluso sobre su propia identidad, a fin de permitirse reconocer aquellas violencias y aquellos procesos culturales relacionados con la violencia a los cuales se encuentra sujeto de manera inconsciente, es decir que el primero que debe examinar en sí, los actos o manifestaciones de la violencia es él mismo, incluso aquellos que son más sutiles y menos evidentes pero que responden de igual manera a condicionamientos culturales.(R2, P1)

El ejercicio de la autocrítica y de tener en cuenta aspectos fundamentales como son la afectividad, la ternura, el cuidado y el autocuidado, así como el cuidado colectivo, son elementos que se deben seguir puliendo para inspirar a otros incluidos los jóvenes a construir formas de educarnos diferentes a las tradicionales. (R2, P1)

Considero que es necesario a veces tener flexibilidad de pensamiento y también tener en cuenta que los estudiantes todo lo quieren ver de una manera divertida, como si se tratara de un gran juego. Con mucho tacto e inculcando valores a los jóvenes, se debe canalizar la diversión de una manera sana y respetuosa. (R2, P2)

Desarrollar un buen vínculo afectivo mediado por un estilo docente democrático/asertivo y por una socialización de facilitación y acompañamiento implica reconocer como protagonistas de sus propios procesos educativos a los estudiantes y con ello dar un vuelco al paradigma dominante en la educación. (R3, P1)

Buena parte de los compañeros profesores del bachillerato que he observado ejercen su función de manera empírica, autoritaria y dogmática, reproduciendo conductas estereotipadas, de quienes de igual manera los formaron y se valen de la cátedra o exposición oral a partir de textos o apuntes para intentar relacionar el espíritu del estudiante con el conocimiento, esto conduce al estudiante a una formación acrítica donde solo es receptor pasivo y sumiso, ya que se le presenta el conocimiento como algo acabado, bajo la perspectiva de quien lo difunde y que por supuesto se presentan como seres privilegiados poseedores de verdades absolutas e incuestionables. En ese sentido, estos profesores no tienen ninguna relación afectiva con los estudiantes y son el centro de la actividad en el aula, de tal manera que no permiten que exista ninguna interacción con ellos. (R3, P2)

Cuando se considera al alumno como único e inigualable, con experiencias de vida diferentes y con procesos de aprendizaje diferentes sabremos que “el enseñar no existe sin aprender” como dice Paulo Freire y que “sin emoción no hay aprendizaje” porque no se puede comprender aquello que no se ama... como lo dice Francisco Mora. (R3, P4)

Creo es necesario ir encontrando nuevas formas de pensar acerca de la niñez y la adolescencia y acompañar más su proceso de desarrollo para ello es importante también estar pendiente de nuestros propios procesos y emociones, para ver nuestra labor como acto de esperanza y amor. (R3, P4)

Llegué en un punto a cuestionarme, mi actitud, mi lenguaje, mi postura corporal, el tono de mi voz y otros elementos, sobretodo en algunas intervenciones, con ello me di cuenta de que de alguna manera, el cargo que ahora ostentaba me estaba transformando, reproducía narrativas y prácticas en las cuales ya no me identificaba como soy habitualmente y como debo ser en mi profesión como Psicólogo, de alguna manera el cargo me estaba subjetivizando, como no es mi estilo ser duro con los demás todos esos elementos eran evidentes para mí. (R4, P1)

He decidido que mi ejercicio de la docencia y de la orientación educativa como acto político tiene que estar al servicio de los alumnos y de nuevas prácticas más inclusivas, más participativas, mas democráticas y no al servicio de un sistema que busca reproducir el status quo. (R4, P1)

La escuela espero sea un espacio de disfrute. Qué en ella, se encuentren con sus compañeros, amigos y profesores, con los cuales puedan convivir y borrar lo aburrido que resultó permanecer mucho tiempo confinados en sus hogares. (R5, P2)

Se busca generar personas conscientes y críticos, capaces de pensar, razonar, decidir y tomar decisiones correctas para sus vidas y esto, no solamente se logra a través de una reproducción, más bien se trata de generar confianza, brindarles seguridad en ellos mismos y principalmente... tratarlos como el ser humano que son. (R5, P4)

Se deben utilizar los recursos que cada uno tenemos para salir adelante, también ayuda mucho regresar a lo básico de la humanidad, los lazos fraternos, la solidaridad, la cooperación, la sensibilidad, el amor, etc. ha sido lo básico que nos puede ayudar a enfrentar esta realidad. (R5, P5)

El profesional de la educación tiene la obligación ética y política de reconocer que todos tenemos una historia y una vida que nos acompañan a todos lados y a veces las prácticas habituales, recaen en simplificar y reducir a las personas a la dimensión de aprendiz dejando a un lado las otras dimensiones del ser, no se trata de meter a alumnos a las aulas y moldearlos como si fueran moldes de un mismo producto y proceso, se trata de aspirar que cada uno logre potenciar sus capacidades con base en sus propias experiencias y a que estas les sean reconocidas, se trata de tener presente en todo momento la dignidad que nos vuelve iguales como seres humanos, pero atendiendo a la diversidad que nos vuelve auténticos y nos hace ser únicos, se trata pues entonces de que seamos unos los que entremos al aula y seamos otros los que de allí salgamos, sin importar que tan diferente salga cada uno en relación con los otros. (R2, P1)

En los relatos anteriores se identifica que hay transposición del quehacer educativo desde los diversos roles que desempeñan cada uno de los participantes. Esto no solo incide en la dimensión del ser, también tiene un efecto sobre la dimensión política en la forma de llevar a cabo las prácticas educativas.

También se puede apreciar como menciona Suárez (s/a):

Cuando las y los docentes narradores relatan y re-escriben los sucesos y eventos en los que participaron hacen explícito el saber de la experiencia y lo reelaboran buscando palabras, argumentos y tramas narrativas que den cuenta de su vitalidad y dinamismo. De esta forma tornan su conciencia práctica en discursiva y sus discursos y saberes pedagógicos se vuelven plausibles de nuevas lecturas e interpretaciones, de nuevos comentarios y conversaciones: tanto las propias, como también las de otras y otros docentes, investigadores y actores del campo educativo (p. 122).

Lo anterior como se corroboró en los relatos de los participantes, apertura la senda hacia la conciencia crítica, pues de alguna manera esta reelaboración de las experiencias permite mirarlas desde otra perspectiva que contrasta con la propia y que se ve reforzada por la interpretación que los demás hacen de ella a la luz de sus propios saberes y experiencias.

Si bien en la planeación del taller se eligieron minuciosamente los contenidos más apropiados para desarrollar, de acuerdo a los hallazgos del diagnóstico, el taller por su naturaleza formativa, narrativa y reflexiva también fue pensado como un espacio que permitiera el desarrollo del pensamiento crítico sobre las prácticas vinculadas a la convivencia. En este sentido no se buscaba la transmisión de conocimientos sino la comprensión y construcción de los propios a través de los contenidos revisados y de compartir experiencias en torno al tema, para arribar posteriormente a la transformación de las prácticas docentes que a la luz de los relatos no han dado los resultados esperados.

El sentido crítico se enuncia a través de la necesidad de ejercitar la reflexión y la autocrítica para identificar elementos culturales hegemónicos y cuyos efectos se hacen visibles en la identidad del individuo.

Los participantes mencionan la importancia de promover prácticas docentes afectivas a fin de quebrantar la escasa interacción que esto provoca, lo cual también obliga al docente a tomar en cuenta a los estudiantes no solo en la dimensión de aprendiz, sino en su dimensión como ser humano.

Por lo tanto, también se manifiesta la necesidad de humanizar la educación en tanto que se reconoce el carácter violento, autoritario y desvinculado con los estudiantes siguiendo el orden impuesto a través de un sistema que gobierna las formas de organización social, una de ellas el ejercicio educativo.

Adicionalmente existe un reconocimiento de llevar a cabo la labor docente con esperanza, con ternura, con amor, identificando que la escuela debe ser un espacio para disfrutar, encontrando nuevas formas de habitar los espacios educativos diferentes a los que plantea la educación bancaria.

6.2 Componentes que obstaculizan la formación.

6.2.1 Cultura Escolar

Los siguientes relatos provenientes escritos reflexivos de los participantes y de las video reuniones que se llevaron a cabo, permitieron identificar el reconocimiento de diversas manifestaciones de violencia vividas por los docentes, tanto en su vida académica como estudiantes como en su práctica docente.

En estas reflexiones compartidas por los participantes, se enuncia la manera en la que la violencia es un factor que se localiza presente en la cultura escolar. Los relatos nos permiten apreciar la manera en la que la violencia está presente en la escuela como un elemento contemporáneo de la vida de los participantes como estudiantes, pero también de la vida de ellos como docentes. Lo anterior ilustra que las prácticas en la escuela se han visto influenciadas tanto en el pasado como en el

presente por la violencia. Por ello es que se considera que la cultura escolar enmarcada en la violencia social que ha imperado en diversas épocas, es un elemento que obstaculiza los procesos de formación en los docentes, pues este es el elemento central que origina en las comunidades escolares la normalización de la violencia.

El diseño y la implementación del taller permitieron recoger información de la práctica individual y colectiva de los participantes llevada a cabo en el y en los contextos donde desempeñan sus labores, pues se habló de prácticas en el pasado y también de otros espacios en donde los participantes fungen o han fungido como educadores. Sin embargo, pudieron ir más allá del sentido común y de visiones simples, logrando en algunos casos reflexiones más sistemáticas, ordenadas y profesionales, que orientaban la transformación en sus prácticas.

Es importante mencionar que también se identificaron elementos que de alguna manera obstaculizan los procesos de formación, toda vez que forman parte de las maneras en las que se organiza la vida en las escuelas y que son elementos que de alguna manera se están perpetuando sistemáticamente. No obstante estos mismos elementos también vistos a la luz del sentido crítico potencialmente podrían también favorecer la formación docente.

Adicionalmente se encontró que los participantes destacan la importancia de pensar en el ser y su relación con la labor docente, desde una perspectiva ya no solo de la formación sino desde la propia indagación del ser.

No obstante, la cultura escolar como elemento de reflexión bajo un enfoque crítico, también puede favorecer los procesos de sensibilización ante la violencia en la formación docente.

Considero importante mencionar que, desde mi punto de vista, la violencia no va a terminar, en un ámbito social, sin embargo, podemos comenzar a considerar un trabajo introspectivo para poder comenzar a generar o producir un cambio con acciones tan mínimas como comenzar con el respeto hacia la vida de otro ser humano o ser viviente (R2, P5).

Desde mis primeros años de vida escolar tengo memoria de recuerdos en los cuales viví, observé y experimente situaciones de violencia al interior de las escuelas, el más antiguo que logró traer al presente, fue cuando cursaba en el preescolar, recuerdo que había tres compañeros de la escuela, los tres de baja estatura y los cuales en al menos uno ocasión me molestaron e intentaron o quizás hasta lograron tomar parte de mi lunch que mi mamá me enviaba. (R1, P1)

Las situaciones de violencia en el aula evidencian la existencia de débiles lazos de amistad entre los estudiantes y de fronteras difusas entre el juego y la violencia; asimismo, el rol que desempeñan los “supuestos amigos” en la provocación de episodios de violencia escolar. Todos estos son elementos importantes que se vinculan con la interiorización de la violencia como una forma de diversión y de desaburrimento en las aulas. Lo anterior, junto al arraigo a estereotipos tradicionales de género (tomados de la TV y redes sociales). (R1, P2)

Cuando yo estaba estudiando la secundaria, presencié actos de violencia y discriminación hacia tres compañeros por parte de otros cinco compañeros del mismo salón. Estos chicos se burlaban de mis compañeros porque ellos tenían un ligero retraso de aprendizaje al igual eran demasiado tímidos. (R1, P3)

Cuando era estudiante de secundaria, me tocó presenciar cómo a una de mis compañeras la culpaban de un acto que ella no había cometido, frente a todo el grupo escolar. Recuerdo que estábamos en la clase de español, casi a la mitad de la clase, cuando el orientador de grupo llegó muy molesto porque se había perdido dinero de su escritorio y anteriormente una de mis amigas había ido a su oficina por una llamada de atención que tuvo con el profesor de la materia anterior. El orientador del grupo no le permitió a mi compañera exponer su punto de vista ni su versión de los hechos, simplemente llegó a mencionar los hechos y a culparla por lo sucedido, frente a todo el grupo. (R1, P4)

La violencia se puede manifestar de diferentes formas, desde las peleas físicas, jalones, pellizcos, golpes, etc.; situaciones verbales como groserías, apodos, palabras dirigidas a otras personas con intención de dañar, entre otras. Así como violencia emocional tales como humillaciones, ignorar, discriminar, etc. (R1, P5)

Recuerdo que incluso un día le dimos zapes entre varios, nunca nos acusó con nadie. (R1, P1)

Es difícil que la violencia en el aula se termine, pienso que como tal la educación en casa tiene mucho que ver con respecto a este tema, para muchos la violencia se ha vuelto ya costumbre, algo cotidiano e imposible de modificar, llegando a decir que esto ya es parte de la naturaleza del hombre, cuando en realidad es algo que se aprende. (R2, P3)

Yo cuando iba en la FES en Aragón un compañero llevaba siempre un revolver por su seguridad pues vivía lejos y salíamos noche de la escuela y a mí me daba risa esa situación, incluso lo absurdo de las cosas, yo me acuerdo que le decía, a ver, saca la fusca y sacábamos la pistola y disparábamos dentro de la escuela, nada mas así un tiro al aire, para diversión, algo tan absurdo. Hoy lo piensas esa bala seguramente caía en algún lugar cercano, porque la escuela estaba rodeada de unidades entonces para nosotros era gracioso y el me seguía el juego. (S2, P2)

Hay cosas tan absurdas que suceden en la noosfera de la escuela porque pues traes todas esas cosas dentro de, a veces incluso hoy con los chavos, con toda la influencia de las redes y todos estos escenarios que se les presentan a ellos, la misma televisión que promueve escenarios, así como el narcotráfico, donde la violencia es así, pues ya la violencia es como normal (S2, P2)

En los relatos anteriores se identificó que los docentes lograron mencionar diversos tipos de violencia, desde acciones directas, hasta situaciones en donde la

violencia se dio por parte de alguna autoridad escolar, adicionalmente también existe un reconocimiento de las propias manifestaciones de violencia.

Es posible observar que, si bien se reconoce el ámbito social de la violencia, algunos docentes identifican que, para poder abordar la problemática en cuestión, es importante reflexionar internamente la dimensión del ser para lograr una transformación en los valores que nos rigen, por ejemplo, el respeto a la vida, contrario a los valores hegemónicos culturales en donde la dominación de los unos por los otros determina las dinámicas mediante las cuales nos relacionamos.

También se identificó que algunos de los participantes enuncian en sus relatos un análisis más minucioso del problema de la violencia, en donde se citan los límites difusos que existen entre el juego y los actos de violencia por parte del estudiantado.

De la misma manera en un análisis más minucioso del problema de la violencia se enuncian los factores asociados a la naturalización de la misma y el reconocimiento de la relación que guarda la violencia con los aprendizajes.

Aunado a esto algunos docentes enuncian la influencia de la violencia cultural en el proceso de normalización de los actos de violencia en las personas.

6.2.3 Prácticas Docentes

En los próximos relatos se identifica la estrecha relación que guardan las prácticas docentes con algunas formas de maltrato y de violencia. A pesar de su reconocimiento como inadecuadas, se aprecia que algunas de estas siguen estando presentes si se les mira desde la autoridad en la docencia. Por otro lado, también se identifican otras prácticas autoritarias consideradas como buenas.

El diálogo reflexivo como menciona Manrique *et al.* (2020) acontece posteriormente a realizar una experiencia o vivencia sobre alguna situación o problemática que incentiva la necesidad de comunicar e intercambiar opiniones, que permitan la construcción de conocimiento y por ende transformar la práctica.

En el grupo se abordó el tema de las prácticas docentes que favorecen la reproducción de la violencia y dificultan la provención ante los conflictos. Se identificaron prácticas en las cuales se reconoce el actuar de forma violenta hacia los estudiantes, ya sea mediante acciones que evidencian llamados de atención frente a sus compañeros de grupo, asignándoles etiquetas mediante adjetivos calificativos negativos, acciones que implican aislar a los estudiantes del resto del grupo, otorgándole menor calificación en las notas y una carente falta de empatía hacia los jóvenes.

Los docentes pudieron visibilizar sus propias prácticas, reconociendo su importancia o efectos para favorecer la no violencia en la escuela. Este reconocimiento de sus prácticas, fue también importante en términos de mirar las de sus pares, así como también de reconocerlas. En cierto modo se logró un giro en la visión hegemónica que se tiene sobre la violencia, tal y como se muestra en en este trabajo.

Bajo este análisis se aprecia que existe una asociación entre las prácticas docentes que emplean la violencia y el ejercicio de la autoridad en el aula. Estas prácticas están normalizadas y es por ello que es un elemento que obstaculiza los procesos de sensibilización ante la violencia. Sin embargo bajo una perspectiva crítica analizar este tipo de prácticas bien podría transformarse en un elemento que favorece los procesos de formación, tal como se aprecia también en algunos de los relatos.

Esa autoridad centrada en la persona y con un fuerte sustento en la institución, que además en muchos de los casos, va encaminada a esa dupla, mando/obediencia y de la cual muchas de las ocasiones ese ejercicio o práctica de la autoridad, recae en situaciones de abuso. (R4, P1)

Recuerdo a mi Maestra Adriana de tercer año, cuya autoridad se basaba en el maltrato entre pares, pues si alguien desobedecía, daba la orden a algún miembro del grupo de dar un golpe o zape al desobediente. (R4, P1)

Había reprobado casi todas las materias de matemáticas, la causa ahora que lo pienso y reflexiono considero que era el ambiente que fomentaban los maestros en especial los de matemáticas en el salón de clases, recuerdo que habíamos muchos compañeros que nos costaba trabajo entender los temas, pero el maestro no se detenía a explicarte, ellos consideraban que eran eruditos en ese campo disciplinar y que sólo los mejores tendrían oportunidad de aprender, los demás perdíamos nuestro tiempo, y peor aún, ellos expresaban que les hacíamos perder el de ellos, como si su sueldo no se pagará con los impuestos del pueblo al que deberían servir. Ellos lejos de promover el aprendizaje agredían verbalmente y nos incitaba a la deserción. En muchos de los casos así fue, incluyéndome. (R4, P2)

Conocí a maestros con una prepotencia muy alta, llegue a conocer maestros de los cuales no obtenías ni un tipo de información productiva, los cuales no mostraban un mayor interés por los alumnos y cada vez que podían nos denigraban. Yo creo y pienso que raro es el maestro que te apoya, que te escucha, que te acompaña y se interesa por que tú te superes profesionalmente. (R4, P3)

En el pasado, en muchos casos, la autoridad del docente era sinónimo de autoritarismo e imposición. El orden, la disciplina y el respeto eran los pilares y debían cumplirse para no recibir castigos, que llegaban a ser violentos. (R4, P4)

Recuerdo que, al escuchar las experiencias de mis padres y abuelos respecto a sus maestros, ellos me mencionaban que sus maestros eran quienes les aventaban el borrador, les jalaban las patillas o les pegaban con la regla en la mano cuando no se portaban “bien” y que más allá de tener un respeto hacia ellos, era más “miedo”. (R4, P5)

Pienso que hoy en día el lugar del docente ha cambiado, los roles que se han ido construyendo a partir de la experiencia y el trato con los alumnos y el acercamiento a partir de procesos de reflexión y aprendizaje, generando confianza en el otro. Esta autoridad es dinámica y activa siendo un referente

para el alumno estableciendo canales de comunicación, empatía, confianza, respeto y sentido de pertenencia, pero sobretodo que el alumno aprenda a amar lo que hace o aprende, así mismo practicar con los alumnos la capacidad de escucha activa y direccionar la clase hacia las necesidades, inquietudes y gustos de ellos. Para generar interés, motivación, participación, seguridad de sí mismo, debe facilitar y potenciar el proceso de aprender (R4, P4)

Tampoco olvidaré a mi profesor del taller de Dibujo Técnico, no recuerdo su nombre, pero recuerdo bien sus enseñanzas y la manera en la que ejercía su “autoridad”, pues siempre nos tomaba en cuenta, al grado de encender su computadora y permitirnos llevar el cd de música que nosotros quisiéramos para reproducirlo mientras hacíamos nuestras actividades. (R4, P1)

El verdadero compromiso es siempre moral y por lo tanto voluntario porque está en función de mi aprecio y respeto de aquellos (mis estudiantes y compañeros) de los que soy responsable. Por ello, pienso que la irresponsabilidad emana de la poca conciencia de aquello de lo que se es responsable por no considerarlo verdaderamente valioso. (R4, P2)

Le doy gracias a la vida por haberme puesto en el camino a esas personas que siempre me apoyaron, que me motivaban para que pudiera salir a delante, esos maestros que se interesan por ti, que te comparten de sus ideas, sus proyectos y que te dicen “investiguemos juntos”. (R4, P3)

Considero que, con respecto a mi experiencia de estudiante, y ahora como docente es importante la comunicación con cada uno de los alumnos, generando el respeto e igualdad hacia cada uno de ellos, porque no todos tenemos la capacidad de aprender con facilidad. Es importante recalcar sus virtudes y reconociendo sus logros, mostrando interés y confianza. (R4, P3)

Los profesores que, desde mi punto de vista, son los que aplican de manera correcta su autoridad son aquellos que argumentan el por qué se establecen ciertas normas dentro del aula, conocen y se involucran en las necesidades

del grupo, escuchan opiniones, son abiertos y proponen con base en la información recabada, enseñan con el ejemplo la autoridad, no necesitan tener un semblante serio o distante, sino que crean un ambiente de confianza para expresar las ideas. (R4, P5)

Aunque no tengamos un rol autoritario también nos podemos responsabilizar de reconocer al otro como un ser al que debemos de respetar en todos los aspectos, se debe concebir una comunidad que coadyuve en la implementación de valores donde todos seamos iguales y merecer un trato digno. (R4, P5)

Puedo recordar a dos docentes, mi maestra de Introducción a la Física y a la Química y al Profr. de Francés, el vacío de su “autoridad” era tal que a la primera la hacíamos llorar por sus escasas herramientas con las que contaba para el control del grupo y al segundo no lo hacíamos llorar, pero no le permitíamos desarrollar su clase. (R4, P1)

El paso previo para ello implica que el orientador conozca, reconozca y llegue a un nivel de dominio de identificación de las diversas manifestaciones de la violencia en la escuela y por lo tanto en el aula, pero no mediante las teorías o explicaciones de corte tradicional, simplista y reduccionista a las que muchas veces nos orilla la lógica enmarcada en el paradigma hegemónico en la educación, el conductismo, ni tampoco desde las explicaciones delimitadas solamente por la psicología (R2, P6).

En los fragmentos previos, recuperados de las experiencias que compartieron los docentes, se pueden apreciar distintas prácticas mediante las cuales a lo largo del tiempo los docentes se han relacionado con los estudiantes. Sin embargo, hay una que despierta especial atención, porque hay un común denominador en ella y tiene que ver especialmente con la relación que guarda el ejercicio de la autoridad docente con la violencia de los docentes hacia los estudiantes.

Si bien históricamente es sabido que las prácticas educativas se han caracterizado por la violencia a lo largo del tiempo, es importante revisar en la actualidad como han ido evolucionando y particularmente como nos hemos ido apropiando de esas prácticas, en muchos casos heredadas.

Para el caso de los participantes se observa que reconocen este tipo de prácticas como algo que no aporta a los procesos educativos, así como que todos los participantes reconocen ese tipo de prácticas en las personas que en algún momento fueron sus maestros y las identifican como algo que no debe seguirse perpetuando.

También se aprecia la manera en la que se identifican las explicaciones que se dan en torno la violencia en la escuela desde paradigmas limitados, prevaleciendo el conductismo, lo que también se presenta en el diseño de las intervenciones. Esto hace que no logran ser eficientes por un lado porque hay manifestaciones de violencia que no son evidentes a simple vista, o que con estas perspectivas no es posible visibilizar, pues tienen que ver con condicionantes estructurales que van más allá de la voluntad de profesores y estudiantes. En segundo lugar, la visión desde la cual se aborda este tipo de situaciones no alcanza a vislumbrar el fenómeno desde su complejidad, acotando así también las intervenciones que se diseñan para atender las situaciones relacionadas con este tipo de situaciones en la escuela.

Esto último se ve reflejado en la manera en la que enuncian otro tipo de formas de relacionarse con los estudiantes, rescatando la importancia del aprecio y del cuidado de sus estudiantes, de la negociación de las normas, así como del reconocimiento de la dignidad de las personas a quienes acompañamos en su formación.

6.2.4 Violencia Estructural

En las siguientes narraciones se identificó que los participantes enuncian situaciones que dificultan su práctica y que interfieren con los procesos educativos repercutiendo de forma negativa en ellos. Estas situaciones se empatan con lo que

se conoce como violencia estructural, la cual se observa con mayor repercusión ante la situación actual de la pandemia. Este elemento es algo que forma parte de la cotidianidad en la vida docente, pero que es poco reconocido y nombrado como tal. Muchas de las ocasiones son tareas y directrices que se tienen que llevar a cabo pero que vulneran y vuelven precario el trabajo docente, por ello es que se considera un elemento que dificulta los procesos de formación en los participantes. Sin embargo, al enunciar estos elementos bajo el nombre correspondiente, permite reconocerlos como un elemento al que es necesario observar bajo un sentido crítico para la transformación de las prácticas docentes y la mejora de la labor docente.

La carga administrativa de actividades que se tienen que llevar a cabo en un plantel superan incluso por mucho el tiempo establecido para ello (R2, P1)

Si la situación ya era difícil para la mayoría de la población (más en la zona oriente del Edo. Mex) incluso antes de enfrentar la pandemia, ahora la situación social de nuestro contexto en la región donde se encuentra nuestra escuela se está cada día deteriorando cada vez más, debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema y la persistencia de las desigualdades. (R5, P2)

Por otro lado, creo que también algunos procesos que tienen que ver con la empatía se han favorecido, pero también en algunos casos la estigmatización a la comunidad estudiantil y al profesorado se hace presente, en la demanda social por establecer lo que algunos llaman la “nueva normalidad”, considero entonces que debemos poner un freno y cuestionarnos ¿Cuál era esa normalidad? Y ¿Qué elementos o factores sería mejor no intentar volver como nuevos? E incluso por qué no, dejarlos en el olvido, ya que desde su génesis no han hecho otra cosa que reproducir las condiciones de desigualdad y mantener el status quo. (R5, P1)

Trabajar mucho o hacerlo en condiciones poco óptimas no es estresante por sí solo, o como máximo, supone un tipo de desgaste del que es relativamente fácil sobreponerse. En cambio, hacerlo de forma sostenida sin que nuestras instituciones o autoridades adopten soluciones para mejorar los recursos con

los que cuentan los docentes, sí que es factor de riesgo de padecer enfermedades psicosociales derivadas del estrés en el trabajo. (R5, P2)

De acuerdo a la experiencia desde el área de orientación la modalidad a distancia ha sido compleja y hasta en algunos de los casos estresante por no poder contactar a los alumnos, saber de su situación y gestionar la entrega y la conexión en caso de los alumnos que no tienen problemas. También al ser un vínculo entre el profesor-alumno nuestra función no solo se limita a realizar llamadas, implica también ver que lo que están entregando esté lo más completo posible. Aunado a eso realizar otro tipo de funciones que tienen que ver con cuestiones administrativas en horarios no laborales. (R5, P4)

Hemos tenido que adaptarnos a los recursos de nuestros estudiantes y que nosotros como docentes tenemos, nuestro contexto carece de accesibilidad y conectividad tecnológica y en general de una buena infraestructura desde antes de la pandemia y que supone seguirá durante y después de la misma, además hay falta de desarrollo profesional docente, etc. (R5, P2)

Sí bien los participantes identifican elementos que dificultan su práctica y que incluso algunos de ellos deterioran su salud, es importante seguir profundizando en las reflexiones vinculadas a este tema, para encontrar la relación que la violencia estructural guarda con la violencia directa. Esto de alguna manera contribuiría al giro conceptual necesario para fortalecer otro tipo de estrategias de intervención.

Estas situaciones como bien refieren algunos de los participantes, no son nuevas en la práctica docente, son disposiciones que ya existían antes de la pandemia pero que se han ido agudizando. La importancia de nombrarlas y reconocerlas como tal es la de vislumbrar la posibilidad de cambio de las mismas, sin embargo, un primer paso implica este reconocimiento.

6.3 A manera de conclusiones

En los espacios de discusión grupal desarrollados en el marco del curso taller, se pusieron en discusión diferentes problemáticas y preocupaciones docentes, dando lugar a procesos de reflexión a través del diálogo con otros, convirtiéndose las sesiones en espacios de auto y co formación.

En ellas se pudieron distinguir reflexiones sobre el ser y su relación con el quehacer educativo, experiencias que les han permitido repensar las estrategias con las que se aborda el fenómeno de la violencia escolar y experiencias que les permitieron reflexionar a partir de las vivencias de otros colegas.

De acuerdo a lo planteado en la intervención, al poder reflexionar de forma colaborativa en torno a las maneras en que afrontan los conflictos y violencia en las escuelas, se logra reflexionar sobre su propia condición humana y la vulnerabilidad en la que se pueden encontrar ante determinadas situaciones.

Reconocer esto incrementa la tensión, y esto puede afectar las estrategias que emplean para afrontar algunas situaciones en donde en algunos casos, implican el uso de la violencia.

Lograron reconocer la importancia de desarrollar habilidades emocionales, lo que implicó valorar como la ausencia de las mismas no solo puede generar intervenciones inadecuadas con los estudiantes, sino también, propiciar un mal manejo o incluso evadir su resolución.

También se reconoció la dificultad de implementar una intervención con el cuerpo estudiantil, toda vez que la pandemia dificultó para muchos estudiantes sus procesos formales de formación en la escuela, pero también de aprender, a partir de la experiencia y con la intervención oportuna de los maestros, a convivir de maneras distintas.

La reflexión sobre su experiencia, a partir de las intervenciones en las sesiones del taller y de la revisión de los relatos, abrió un espacio para poder interactuar formativamente entre los docentes, en el sentido de que pudieron mirar

en la experiencia de sus pares problemáticas similares o formas de atenderlas. El reconocimiento de su propia fragilidad, así como el respeto de la vida de los otros, muestra la sensibilidad y preocupación de los profesores por sus estudiantes.

También destaca que son críticos frente a formas de intervención y frente a los problemas de convivencia que se les han impuesto, que responden a formas hegemónicas, que es importante responder. Distinguen por ejemplo que se intenta responder a la violencia con estrategias conductistas, que no solo son ineficientes, sino también quieren incidir sobre las conductas y libertad de los estudiantes.

Otro aspecto relevante fue el propio reconocimiento de que los profesores también pueden ser portadores de violencia, frente a las dificultades que implica, por ejemplo, el manejo de los grupos, o de las diferentes situaciones de tensión presente en la escuela, vista como un espacio complejo de interacciones.

La intervención logró poner en marcha procesos de sensibilización en relación al reconocimiento por parte de los docentes sobre situaciones de agresión y de violencia entre alumnos. De igual manera permitió establecer un reconocimiento crítico sobre el quehacer docente. Los contenidos desarrollados se integraron a las herramientas con las que los docentes cuentan para afrontar las diversas necesidades de convivencia ante situaciones como la actual pandemia por la Covid-19.

Entre las limitantes derivadas de la situación contextual actual, se identifica la necesidad de construir con los estudiantes intervenciones que les permitan desarrollar herramientas y habilidades que tengan una incidencia directa sobre la convivencia.

Sí bien derivado de la contingencia sanitaria no fue posible realizar el taller de manera presencial cara a cara, lo que seguramente habría sido mucho más significativo para los participantes, se lograron desarrollar las tres fases del diálogo reflexivo, de acuerdo a lo propuesto por Manrique *et al* (2020). Se dio un proceso de apertura invitando a co-construir el taller, así como las preguntas guía que permitieron a los participantes adentrarse en los temas a reflexionar. Esto dio paso

a la fase del proceso pues, como se observa en los relatos, hay un cuestionamiento de las ideas y creencias que dan sustento a las acciones llevadas a cabo en la práctica.

Finalmente, en la fase del cierre a través de las videoreuniones se promovieron acuerdos para acciones futuras y se construyeron nuevos saberes a partir de las experiencias propias y de los demás participantes.

Esto último se pretende implementar una vez que se regrese a las aulas, toda vez que la pandemia obligó a todos los estudiantes a colocarse en situaciones de educación en emergencia con miras al trabajo a distancia. Se consideró que derivado del proceso de adaptación al cambio que esto implica no es un buen momento para su implementación ya que estas actividades entrarían en competencia con aquellas derivadas de las asignaturas que oficialmente cursan los estudiantes.

Este curso taller favoreció que se reconociera el espacio del diálogo con los pares como un espacio de co formación en la medida en que al compartir sus propias experiencias con otros profesores se dio un proceso de identificación, comprensión y transformación de algunas de las experiencias.

La nueva realidad provocada por la pandemia del Covid-19 ha tenido un gran impacto en los estudiantes. Según datos de la Encuesta Nacional para la Medición del impacto del COVID-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020, en el ciclo escolar 2019-2020, 740 mil estudiantes no concluyeron el ciclo escolar, 58.9 % por alguna razón asociada a la COVID-19 y 8.9 por falta de dinero o recursos. Del mismo modo no lograron inscribirse en el siguiente ciclo escolar 5.2 millones de personas (9.6 del total de 3 a 29 años), pues el 26.6 % de los encuestados considera que las clases a distancia son poco funcionales para el aprendizaje, 25.3 % que alguno de sus padres o tutores se quedaron sin trabajo, 21.9 % carece de computadora, otros dispositivos o conexión a internet.

La pandemia a afectado a su vez las formas en las que se organiza la vida académica. Por diversos profesores y autoridades fueron innovando para atender a

los estudiantes, pero considero que es importante seguir buscando nuevas maneras de llevar a cabo los procesos de formación en relación al tema que nos ocupa, la convivencia.

Considero que es necesaria la implementación de este tipo de intervenciones de manera permanente, con el fin de estimular de manera continua los procesos de autoformación y co-formación docente y de formación de los estudiantes. De igual modo es importante rescatar que la gestión de este tipo de espacios de formación que retoma la participación de la comunidad escolar, con lo cual se recupera el camino del quehacer político en la educación, permitiendo a los protagonistas de estos procesos a ser partícipes de sus propios procesos, así como de la transformación de sus prácticas, sean desde el profesorado o desde el cuerpo estudiantil.

A su vez este tipo de espacios permite también un agenciamiento no solo por el trabajo de algunos contenidos sino por las formas de llevar a cabo la gestión de conocimientos por y para la comunidad misma. Es importante continuar con la gestión de más espacios de resistencia ante un modelo educativo que anula la participación de sus protagonistas, siguiendo la pauta marcada por organismos internacionales, y que a su vez anula el reconocimiento de la diversidad y la dignidad de aquellos hacia quienes va dirigido.

El trayecto recorrido desde el planteamiento del diagnóstico, hasta el desarrollo de la intervención, así como la evaluación de sus resultados una vez concluido este proceso, me permitió identificar que de alguna manera en el ámbito educativo y más en específico en el de la convivencia requiere de una mirada multidisciplinar.

Esto es así pues es necesario que se aborde la comprensión de los procesos educativos incluida la convivencia desde diversos enfoques como son la sociología, la antropología, la política, la educación y no solamente desde un paradigma de la psicología y más aun cuando se aborda desde una perspectiva conductista. Como mencioné en el curso de este trabajo, esta perspectiva de alguna manera contribuye a mantener una visión hegemónica de los procesos educativos sesgando así la

compleja realidad que se vive en los centros escolares, pero también incidiendo en la deshumanización de los procesos educativos, pues dentro de esta disciplina tiene mayor predominio el conductismo.

Es necesario ampliar los enfoques desde los que se gestiona la convivencia en la escuela, uno de ellos es el enfoque de los derechos humanos que a diferencia de otros tiene como máxima principal el reconocimiento de la dignidad de las personas, para el caso específico de la educación, de aquellas que se encuentran en procesos de formación, pues es un enfoque que permite la humanización de los procesos educativos.

Los procesos de autoformación resultaron con mayor efectividad ya que al llevarse a cabo con el colectivo docente permitieron compartir intereses comunes generando así una comunidad de aprendizaje para la formación en la convivencia escolar.

La intervención contribuyó a la transformación de marcos referenciales de los participantes, quienes provenían de una formación profesional en psicología y otros en áreas físico-matemáticas y en desarrollo educativo. Con el análisis de los materiales bibliográficos y videográficos, así como con la discusión y reflexión en torno a sus experiencias y los temas de convivencia, los maestros tuvieron la posibilidad de moverse un poco en torno a la manera tradicional como miraban sus prácticas docentes relacionadas a la convivencia, lo que por ende puede tener efecto sobre su ejercicio profesional en lo futuro.

Bibliografía

Abero, L., Berardi, A. Capocasale, S. García y R. Rojas (2015). La investigación-acción como estrategia cualitativa., Investigación Educativa, Abriendo puertas al conocimiento, (pp. 133-146). Uruguay: CAMUS EDICIONES. Recuperado de:<http://www.holista.es/spip/IMG/pdf/investigacion-educativa.pdf>

Alvarez-Gayou, J. (2003) *Como hacer investigación cualitativa Fundamentos y Metodología*, México: Paidós

Arendt, H., (2005). *Sobre la violencia*; traductor Guillermo Solana. Madrid: Alianza.

Arellano, N., (2007) *La violencia escolar y la prevención del conflicto*. En: Revista ORBIS Ciencias Humanas, Año 3, N° 7, Julio 2007, pp.23 -45. Consultado el 20 de enero de 2021 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2559870>

Bauman, Z. y Donskis, I. (2019). *Maldad líquida*. Barcelona, Editorial: Planeta.

Bernard, M. (2004). *Arquitectura y dispositivos de formación. En Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. (pp. 555-71). Noriega Eds. y Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Bertely M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paídos.

Bisquerra, R. (2009) *Metodología de la investigación educativa*. España: La muralla

Bolívar, A. (s/a) Documentar la realidad. Un diagnóstico ajustado de la intervención educativa. s/l. Recuperado de: https://www.ugr.es/~ugr_unt/Material%20M%F3dulo%208/DOEdiagnostico_UD2.doc.

Cascón, P. (2000) *¿Qué es bueno saber sobre el conflicto?* En Cuadernos de pedagogía, No. 287, Consultado el 20 de julio de 2020 en: <http://pacoc.pangea.org/documentos/ Cuadernos completo.pdf>

Cascón, P. (2001) *Educación en y para el conflicto*. Universidad Autónoma de Barcelona, Consultado el 20 de julio de 2020 en : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132945>

Chacón, M., (2006). *La reflexión y la crítica en la formación docente*. *Educere*, 10(33), 335-342. [Fecha de Consulta 14 de enero de 2021]. ISSN: 1316-4910. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35603317>

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF). (2007). Marco conceptual educativo de la CDHDF. México: CDHDF.

Conelly, F. y Clandinin, D., (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp. 11-59). Barcelona, España: Editorial Laertes.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2010) *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. Disponible en: http://sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Mexico/Mexico_070.pdf

Di Napoli, P., (2019). La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. Universidad de Zulia (Luz), *Espacio Abierto*; 28(2); 6-2019; 27-49

Duccio, D., (1999) *Escribirse la autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona, Paidós.

Escámez, J., Pérez-Delgado, E., Escrivá, V. y Pérez, C., (1998). *Educación en la autonomía moral*, España: Generalitat Valenciana.

Esquivel, C., y García, M., (2018). La Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. *Revista Justicia*, 23(33), 256-270. <https://doi.org/10.17081/just.23.33.2892>

Estermann, J. (2014). *Colonialidad, descolonización e interculturalidad* », *Polis* [En línea], 38 | 2014. Consultado el 30 abril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/polis/10164>

Fernández, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación S. A.

Fisas, V. (2011). *Educación para una cultura de paz*. Disponible en: <http://www.kookay.org/Educacion%20para%20una%20cultura%20de%20paz.pdf>

Furlán, A. y Spitzer, (2013). *Convivencia, disciplina y convivencia en las escuelas*. México, D.F.: ANUIES/Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Galtung, J. (2004). Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia; traducción del inglés por María Anabel Cañón. En *Polylog. Foro para filosofía intercultural* 5.

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. España: Editorial Bilbao Bakeaz.

Galtung, J. (2016). Cuadernos de estrategia, Nº. 183, 2016 (Ejemplar dedicado a: Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva), págs. 147-168, recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agambem. *A Parte Rei Revista de Filosofía*, 74. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>

Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ITESO.

Giroux, A. (2015). Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales (*trad. Nina Hidalgo Farran y Miguel Stuardo Concha*) en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, volumen 4, número 2. Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5293110>

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial/Emecé Editores.

Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social, Informes por Municipios y demarcaciones territoriales, Secretaria del Bienestar, 2021. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/611631/Informe_anual_2021_municipio_15070.pdf

Instituto Nacional de Infraestructura Física. (s/f). *Cátalogo de Estructuras Tipo*
Recuperado de:
https://www.cmic.org.mx/comisiones/Sectoriales/educacion/Reuniones/Reuni%C3%B3n_de_Trabajo_CMIC-INIFED/REUNI%C3%93N_06-08-2104/CATALOGO%20DE%20ESTRUCTURAS%20CAPFCE.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Comunicado de prensa 185/21
23 DE MARZO DE 2021. Resultados de la encuesta para la medición del impacto
Covid-19 en la educación (ECOVID-ED) 2020.

Laca, F. (2005). Actitudes y comportamientos en las situaciones de conflicto,
Enseñanza e investigación en Psicología, enero-junio, año/vol. 10, número 001,
Recuperado de :
https://www.researchgate.net/publication/26483499_Actitudes_y_comportamientos_en_las_situaciones_de_conflicto

Lederach, J. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Editorial Catarata.
Ley General de los Derechos de los Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA),
(2014).

Manrique, L., Marquina, O., Quispe, F., Hurtado, K., Castillo, I. y Jaramillo, A.,
(2020). Estrategias para la práctica reflexiva. Perú: Facultad de Educación de la
Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de :
<https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/10110433/GU%C3%8DA-ESTRATEGIAS-PARA-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA-2020-.pdf>

Mata, A., Hernández, P. y Centeno, G., (2018). La práctica reflexiva en los docentes
de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca. International Journal of
Technology and Educational Innovation*, Vol. 4. No. , 36-43 DOI:
<http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3594>

Martínez-Otero, V., (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia, *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 38 33-52. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a02.pdf>

Mejía, R. y Antonio, S. (2007). *Tras las vetas de la investigación cualitativa Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. México: ITESO.

Méndez, M., (2010). La educación mediada por el mundo. Pistas para la promoción de prácticas educativas descolonizadoras. *Revista Electrónica Educare*, vol. XIV, núm. 1, 47-58. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/1508>

Messina, G., (2011). Qué es esto del maestro investigador en América Latina. *Actualidades Pedagógicas, Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 57. Bogotá, Colombia: Universidad La Salle.

Montañés, M. y Ramos, E. (2012). La paz transformadora: una propuesta para la construcción participada de paz y la gestión de conflictos desde la perspectiva sociopráctica. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 7, N.º 2, 241-269.

Morata, R. y Rodríguez, M. (1997). La interrogación como recurso didáctico. Análisis del uso de la pregunta didáctica practicado en dos áreas de conocimiento en el nivel de Formación Profesional. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 9, 153. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9797110153A>

Navia, C. (2004). *Formación, distancias y subjetividades: Nuevos retos de la formación en la globalización*, México: Noriega Editores/Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Navia, C. (2006). *Auformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares Corredor.

Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades, Propuesta para el desarrollo humano*. España: Paidós.

Palomero, J. y Fernández, M. (2001). La violencia Escolar, un punto de vista global. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*. 041, 19-38, Recuperado de <http://www.redalyc.org./articulo.oa?id=27404103&idp1&cid=4159396>.

París, S., (2005). *La Transformación de los Conflictos desde la Filosofía para la Paz*, Tesis de Doctorado, Universidad Jaume I de Castellón de la Plana.

París, S., (2009). *Filosofía de los conflictos, una teoría para su transformación pacífica*. Barcelona: Icaria Antrazyt.

París, S. (2013). Naturaleza humana y conflicto: Un estudio desde la Filosofía para la Paz. *Eikasia, Revista de Filosofía*. Recuperado de : <http://www.revistadefilosofia.org/50-09.pdf>.

PREAL (2003). *Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas*. [En línea]. En: *Serie prevención de la Violencia Escolar*. No. 1 año 1, PREAL. Disponible en, <http://www.iea.gob.mx/ocse/archivos/DOCENTES/65%20ESTRATEGIAS%20PARA%20LA%20PREVENCION%20DE%20VIOLENCIA%20Y%20PROMOCION%20DE%20UNA%20CULTURA%20DE%20PAZ%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf>

Pulido, O., (2002). *Reseña Transformación en la convivencia*, OCEANO - Dolmen Ediciones S.A. Santiago de Chile, segunda edición: junio 2002, 283 pags. Recuperado de: https://fundacionconvivencia.org/apc-aa-files/e31432c890fbed215d2da8af5b374466/art-6_6.pdf

Ramírez, G. (2011). Acercamiento al fenómeno del acoso escolar (bullying). Defensor. *Revista de Derechos Humanos*, septiembre de 2011.

Remedi, E. (2004). Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al 2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F., recuperado de : http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursosnivelesuperior/seccion2/fortalecimiento-de-las-trayectorias/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf

Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Colección Biblioteca de Educación. Málaga: Ediciones Aljibe.

Romero, C. y Yurén, M. (2007). Ethos profesional, dispositivo universitario y coformación. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 49, 22-29. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004904>

Segato, R. (2019) Pedagogías de la crueldad El mandato de la masculinidad (fragmentos). *Revista de la Universidad de México, Feminismos* /noviembre 2019

Sabariego, M., (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Barcelona, Editorial Octaedro.

Suárez, D., (s/a). *Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente* Recuperado de: <https://www.vocesenelfenix.com/content/narrar-la-experiencia-pedag%C3%B3gica-como-desarrollo-profesional-docente>

Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2 (17). <https://doi.org/10.17227/01224328.1228>

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.

Universidad Autónoma de Barcelona, Escola de Cultura de Pau, (s/f). *Transformar el conflicto en la ciudad-Herramienta No. 3, avanzar en la provención*, [Documento en una página web de la Escola de cultura de pau, de la Universidad Autónoma de Barcelona] Recuperado de: <https://escolapau.uab.cat/municipiosypaz/municipis/Ficha03.pdf>

Valenzuela, M. (2009). *Contra la violencia, eduquemos para la paz Por ti, por mí y por todo el mundo*. Carpeta didáctica para la resolución creativa de los conflictos, (4ta. Ed). Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM)

Vallone, M., (2005) *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas una estrategia para la formación de docentes*. Ministerio de Educación, Ciencia

yTecnología, Buenos Aires. Recuperado de :
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004074.pdf>

Vignale, S. (2014). *Foucault, actitud crítica y subjetivación*. Cuadernos de Filosofía, 61 recuperado de:
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CdF/article/download/2440/2097>

Walsh, C., (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Ampliación de la ponencia presentada en el Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo. Septiembre - Diciembre 1997. Recuperado de
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie15a02.htm>

Xares, J., (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 15, Micropolítica en la Escuela.

Xares, J., (2001). Educación y conflicto como retos de la educación infantil. *En Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos* - Santiago de Compostela, diciembre 2001. Recuperado de:
<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d200.pdf>

Xares, J., (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 44, agosto 2002, 79-92. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27404405.pdf>

Xares, J., (2004). *Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.

Yurén, T., Navia, C. y Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Pomares.

Anexo 1

Guión de entrevista a participantes del diagnóstico

En relación a los tópicos que se desea indagar en las entrevistas a profundidad son los siguientes:

Para los directivos:

- a) Conocer la manera en la que se dan las interacciones en general de las y los estudiantes
- b) Conocer la manera en la que se dan las interacciones verbales de las y los estudiantes
- c) Conocer la dinámica y evolución de los conflictos entre las y los estudiantes
- d) Conocer las emociones que acompañan a los conflictos entre las y los estudiantes
- e) Conocer la manera en la que las y los estudiantes afrontan el conflicto
- f) Conocer la diferencia en la manera de afrontar el conflicto entre las y los estudiantes en relación al género
- g) Conocer las prácticas docentes para afrontar los conflictos que surgen entre las y los estudiantes
- h) Conocer la percepción que se tiene en relación a las estrategias de intervención /ante el conflicto por parte de las y los estudiantes, así como de la escuela
- i) Conocer la percepción que se tiene del clima escolar

Para las Orientadoras

- a) Conocer la manera en la que se dan las interacciones en general de las y los estudiantes
- b) Conocer la manera en la que se dan las interacciones verbales de las y los estudiantes
- c) Conocer la dinámica y evolución de los conflictos entre las y los estudiantes
- d) Conocer las emociones que acompañan a los conflictos entre las y los estudiantes
- e) Conocer la manera en la que las y los estudiantes afrontan el conflicto
- f) Conocer la diferencia en la manera de afrontar el conflicto entre las y los estudiantes en relación al género
- g) Conocer las prácticas docentes para afrontar los conflictos que surgen entre las y los estudiantes
- h) Conocer la percepción que se tiene en relación a las estrategias de intervención ante el conflicto por parte de las y los estudiantes, así como de la escuela
- i) Conocer la percepción que se tiene en relación a la violencia en la escuela
- j) Conocer las áreas de oportunidad del cuerpo colegiado de la escuela para mejorar las prácticas docentes y escolares ante los conflictos entre las y los estudiantes
- k) Conocer las áreas de oportunidad de las y los estudiantes para mejorar la manera en la que afrontan los conflictos
- l) Conocer la percepción que se tiene del clima escolar

Para las y los Profesores

- a) Conocer la manera en la que se dan las interacciones en general de las y los estudiantes
- b) Conocer la manera en la que se dan las interacciones verbales de las y los estudiantes
- c) Conocer la dinámica y evolución de los conflictos entre las y los estudiantes
- d) Conocer las emociones que acompañan a los conflictos entre las y los estudiantes
- e) Conocer la manera en la que las y los estudiantes afrontan el conflicto
- f) Conocer la diferencia en la manera de afrontar el conflicto entre las y los estudiantes en relación al género
- g) Conocer las prácticas docentes para afrontar los conflictos que surgen entre las y los estudiantes
- h) Conocer la percepción que se tiene en relación a las estrategias de intervención ante el conflicto por parte de las y los estudiantes, así como de la escuela
- i) Conocer la percepción que se tiene en relación a la violencia en la escuela
- j) Conocer las áreas de oportunidad del cuerpo colegiado de la escuela para mejorar las prácticas docentes y escolares ante los conflictos entre las y los estudiantes
- k) Conocer las áreas de oportunidad de las y los estudiantes para mejorar la manera en la que afrontan los conflictos
- l) Conocer la percepción que se tiene del clima escolar
- m) Conocer las prácticas docentes para mejorar la convivencia de las y los estudiantes

Para las y los estudiantes

- a) Conocer la manera en la que se dan las interacciones en general entre las y los estudiantes
- b) Conocer la manera en la que se dan las interacciones verbales entre las y los estudiantes
- c) Conocer la dinámica y evolución de los conflictos entre las y los estudiantes
- d) Conocer las emociones que acompañan a los conflictos entre las y los estudiantes
- e) Conocer la manera en la que las y los estudiantes afrontan el conflicto
- f) Conocer la diferencia en la manera de afrontar el conflicto entre las y los estudiantes en relación al género
- g) Conocer las prácticas docentes para afrontar los conflictos que surgen entre las y los estudiantes
- h) Conocer la percepción que se tiene en relación a las estrategias de intervención ante el conflicto por parte de las y los estudiantes, así como de la escuela
- i) Conocer la percepción que se tiene en relación a la violencia en la escuela
- j) Conocer las áreas de oportunidad del cuerpo colegiado de la escuela para mejorar las prácticas docentes y escolares ante los conflictos entre las y los estudiantes
- k) Conocer las áreas de oportunidad de las y los estudiantes para mejorar la manera en la que afrontan los conflictos
- l) Conocer la percepción que se tiene del clima escolar
- m) Conocer las prácticas docentes para mejorar la convivencia de las y los estudiantes

Anexo 2.

Tabla No. 4 Planeación de actividades para la formación de la convivencia.

Estrategia de Intervención				
Sesión: 1	Actividades	Elementos bibliográficos y videográficos	Recursos Necesarios	Evidencias
Tema: Presentación de los resultados del diagnóstico y propuesta de intervención.	1.Presentación de resultados del diagnóstico. 2.Presentación de la propuesta de intervención. 3.Comentarios de los participantes y establecimiento de acuerdos. 3.Preguntas guía para el apoyo en la elaboración de relatos. 5.. Adjuntar en plataforma virtual los materiales y las instrucciones para la segunda videoreunión.	Ninguno	Equipo de PC. Conexión a Internet. Sala de videoreuniones.	Grabación de la Videoreunión.
Sesión: 2	Actividades	Elementos bibliográficos y videográficos	Recursos Necesarios	Evidencias
Tema: Intervención docente ante la violencia en el aula, Primera y Segunda Parte.	1.Encuadre de la sesión y su relación con la intervención en general. 2. Ronda de participaciones en relación al tema en la primera parte. 3.Ronda de participaciones en relación al tema en la segunda parte. 4.Comentarios a manera de conclusiones. 5.Preparativos previos a la siguiente videoreunión.	1. Cascón, P. (2001) Educar en y para el conflicto. Universidad Autonoma de Barcelona. 2. Galtung, J. (2004) "Violencia, guerra y su impacto. Sobre los efectos visibles e invisibles de la violencia; traducción del inglés por María Anabel Cañón" 3.Tronco, J. y Madrigal, A. (2013) Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. 4.Videos del MOOC. Violencia en la escuela.	Equipo de PC. Conexión a Internet. Sala de videoreuniones.	1.Grabación de la Videoreunión. 2.Relatos elaborados por los participantes.
Sesión: 3	Actividades	Elementos bibliográficos y videográficos	Recursos Necesarios	Evidencias
Tema: La importancia del vinculo afectivo en la relación educativa docente-estudiante	1.Encuadre de la sesión y su relación con la intervención en general. 2. Ronda de participaciones en relación al tema	1. Cussiáovich, A. (s/a) Educado desde una Pedagogía de la Ternura 2.Fierro, C., Carbajal, P., y Martinez, R. (2000) Ojos que, si ven, Casos para reflexionar sobre	Equipo de PC. Conexión a Internet. Sala de videoreuniones.	1.Grabación de la Videoreunión. 2.Relatos elaborados por los participantes.

	4.Comentarios a manera de conclusiones. 5.Preparativos previos a la siguiente videoreunión.	la convivencia en la escuela 3.Segato, R. (2019) <i>Pedagogías de la crueldad El mandato de la masculinidad (fragmentos)</i> 4.Skliar, C. (2006) <i>Fragmetos de amorosidad y alteridad en educación</i>		
Sesión: 4	Actividades	Elementos bibliográficos y videograficos	Recursos Necesarios	Evidencias
Tema: El ejercicio y reconocimiento de mi autoridad como docente	1.Encuadre de la sesión y su relación con la intervención en general. 2. Ronda de participaciones en relación al tema 4.Comentarios a manera de conclusiones. 5.Preparativos previos a la siguiente videoreunión.	1.Lago, J., y Ruiz-Roso, L. (2000) <i>Autoridad y cotrol en el aula: de la disciplina escolar a la disciplina judicial.</i> 2.Latapí, P. (2001) <i>Barbiana y Freire Nuevamente en Tiempo educativo mexicano V</i> 3.Latapí, P. (2003) <i>Ser maestro hoy en Horizontes de la Educación Lectura para Maestros Vol 1</i> 4.Tenti, E., (2004). <i>“Viejas y nuevas formas de autoridad docente”</i> 5.Pelicula: <i>Pequeñas Flores Rojas</i>	Equipo de PC. Conexión a Internet. Sala de videoreuniones.	1.Grabación de la Videoreunión. 2.Relatos elaborados por los participantes.
Sesión: 5	Actividades	Elementos bibliográficos y videograficos	Recursos Necesarios	Evidencias
Tema: El buen docente ante los retos y desafíos de la convivencia durante la pandemia y en la pos-pandemia	1.Encuadre de la sesión y su relación con la intervención en general. 2. Ronda de participaciones en relación al tema 4.Comentarios a manera de conclusiones. 5.Cierre general de seminario-taller realimentando con todos los temas que se abordaron en las diversas sesiones.	1. Bain, K. (2007) <i>Lo que hacen los mejores profesores de universidad Traducción de Oscar Barbera</i> 2. Giroux, H. (2015). <i>Pedagogías Disruptivas y el Desafío de la Justicia Social bajo Regímenes Neoliberales; traducción de Nina Hidalgo Farran y Miguel Stuardo Concha”</i> 3. Video <i>¿Qué es ser un buen maestro? De Cesar Bona</i>	Equipo de PC. Conexión a Internet. Sala de videoreuniones.	1.Grabación de la Videoreunión. 2.Relatos elaborados por los participantes.

Anexo 3

Guía de Preguntas para la elaboración de textos reflexivos.

En relación a las preguntas guía empleadas como apoyo para la elaboración de los relatos de los participantes de la intervención, se propusieron las siguientes:

Sesión 1

Tema: Intervención docente ante la violencia en el aula

Preguntas Guía:

- ¿Qué acciones implican para ti la violencia en el aula?
- Recuerdas algún evento en tu vida como alumno, o como docente, donde hubieses presenciado o participado en algún o algunos actos de violencia e identifica
- ¿Qué fue lo que ocurrió?
- ¿Quiénes participaron?
- ¿Cuáles fueron los detonantes de esa situación?
- ¿Cómo intervino la o él docente, u otras personas?
- ¿Qué efecto tuvo esa intervención? ¿Cómo te sentiste respecto a esa situación?

Desde tu rol en la institución educativa donde laboras o donde has laborado.

- ¿Cómo se puede prevenir la violencia en el aula?
- De los docentes y demás personal que labora en instituciones educativas y que conoces.
- ¿Hay alguno o alguna que hayas observado que fomenta una mejor convivencia en el aula?
- ¿Cómo lo hace?
- ¿Qué actividades realiza para ello?
- Desde tú práctica educativa.
- ¿Cómo favoreces una buena convivencia entre el alumnado?
- ¿Qué elementos de tú práctica como docente en relación a la convivencia, identificas que aún se pueden mejorar?

Sesión 3

La importancia del vínculo afectivo en la relación educativa docente-estudiante

Preguntas Guía:

Recuperando tu experiencia como docente, o la experiencia de otros docentes:

- ¿De qué manera manifiestas tu afecto o tu descontento con las y los estudiantes?
- ¿De qué manera has notado que otras y otros docentes manifiestan su

afecto o su descontento con las y los estudiantes?
¿Qué efectos tiene eso en el desempeño de los alumno?
¿Qué efectos tiene en la convivencia en el aula?
¿Qué efectos tiene en la formación, en una dimensión personal o social, del alumno?
En tu práctica docente
¿Cuál es la mejor manera de trabajar ese vínculo afectivo con las y los estudiantes?

Sesión 4

El ejercicio y reconocimiento de mi autoridad como docente

Preguntas Guía:

Recuperando tus experiencias como alumno/docente
¿Cómo eran o son los maestros que admiras en relación al ejercicio de su autoridad en el aula?
¿Qué efectos tenía(n) o tiene esto sobre la convivencia?
¿Cuál es la importancia del reconocimiento de la dignidad de las personas sobre las que ejercemos nuestra autoridad?
¿La investidura que nos otorga esa autoridad influye en la manera en la que reconocemos a aquellos sobre los cuales ejercemos la autoridad?
Desde una perspectiva crítica en la relación docente-discente
¿Qué elementos debemos cuidar a la hora de ejercer nuestra autoridad sin que esto implique un detrimento en la dignidad de aquellos sobre los que la ejercemos?
¿Cómo ser autoridad sin ser autoritario?

Sesión 5

El buen docente ante los retos y desafíos de la convivencia durante la pandemia y en la pos-pandemia.

Preguntas Guía:

¿Cómo ha sido educar en la pandemia?
¿De qué manera has afrontado los retos y desafíos que esto ha implicado en tu práctica docente?
¿Qué elementos consideras que será necesario incorporar en tu práctica docente cuando regresemos a las aulas?
La convivencia escolar pos-pandemia ¿Cómo será?
Cuando regresemos a las aulas ¿Cuáles serán las herramientas que habremos de considerar los docentes para mejorar la convivencia en el aula?

Ce ilnamiquiliztli tlein cahua

*¿ica tlein tlapania?
¿Zan cahuaqui nicampa Talpa?
¿quenin ca yelianoyotli?
¿cuix zan tlapic tehuantin yolia,
cana cueponi ihuicpa cemtlaltipac?
Cahua nencan xochimeh
Cahua nencan cuicatl*

Un recuerdo deajo

*¿Con qué he de irme?
¿Nada dejaré en pos de mi sobre la tierra?
¿Cómo ha de actuar mi corazón?
¿Acaso en vano venimos a vivir, a brotar sobre la tierra?
Dejemos al menos flores
Dejemos al menos cantos.*

Nezahualcóyotl