

LA CONVIVENCIA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA PERIFERIA DE GUADALAJARA. EXPERIENCIA FORMATIVA Y RELACIONAL

Víctor Manuel Ponce Grima*, Arturo Torres Mendoza** y Paula Andrea Ropero Moreno***

*Doctor en educación. Profesor-Investigador del ISIDM y del CUCSH de la UdeG. victorcanek25@hotmail.com

**Doctor en Educación. Profesor-investigador de la UPN. arturotorres-mendoza@yahoo.com.mx

***Estudiante de la Maestría en Educación. pauropmor@gmail.com

Resumen

En este trabajo se exponen los resultados del análisis del autodiagnóstico de la convivencia escolar implementados en 27 escuelas secundarias, ubicadas en la periferia de la Zona Metropolitana de Guadalajara. Se logró que los colectivos se abrieran al diálogo reflexivo y honesto; fue importante tocar la sensibilidad de los colectivos escolares para enfrentar con valentía y afecto, los problemas de las violencias escolares, y construir la escuela hospitalaria que tanto necesitan nuestras adolescencias. El trabajo está organizado en tres apartados. En la primera parte se exponen los argumentos teóricos y metodológicos acerca de la naturaleza de la violencia y sobre cómo atender la convivencia escolar. En la segunda parte se expone el análisis de la aplicación de la Guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar (Fierro y otros, 2013). En el tercero, se exponen los hallazgos más relevantes en torno

a los principales problemas que afectan la paz y la convivencia en las escuelas secundarias de la periferia. Al final se presentan algunas reflexiones.

Palabras clave: Violencia, convivencia, colectivos escolares, formación educativa.

Abstract

In this work there are exposed the results of the analysis of the self-diagnosis of the school conviviality implemented in 27 secondary schools, located in the periphery of the Metropolitan Zone of Guadalajara. It achieved that the school communities were opened for the reflexive and honest dialog. It was important to touch the sensibility of the school communities to face with valor and affection, the problems of the school violences, and to construct the hospitable school that so much our adolescences need. The work is organized in three chapters. In the first one there are exposed the theoretical and methodological arguments, it brings over of the school violence and on how implementing the school conviviality. In the second chapter there is exposed the analysis of the application of the Guide for the self-diagnosis of the school conviviality (Fierro and others, 2013). In the third paragraph the findings are exposed concerning the problems that affect the peace and the conviviality in the secondary schools of the periphery. Ultimately they present some reflections.

Keywords: Violence, conviviality, school communities, educational formation.

Recibido: 1 de noviembre 2018

Aceptado: 28 de noviembre 2018

En este trabajo se exponen los resultados del análisis del autodiagnóstico de la convivencia escolar implementados en 27 escuelas secundarias ubicadas en la periferia de la Zona Metropolitana de Guadalajara. En estas escuelas se logró que los colectivos se abrieran al diálogo reflexivo y honesto. Fue necesario animar la reflexión acerca de los nuevos fenómenos que están irrumpiendo en las escuelas secundarias, sobre todo de la periferia. Fue importante tocar la sensibilidad de los colectivos, en torno al sentido de enfrentar con valentía y

afecto, los problemas de las violencias escolares, y cómo construir la escuela hospitalaria que tanto necesitan nuestras adolescencias.

Este ejercicio es parte de las estrategias del Programa “Paz y Convivencia en mi Escuela”, el cual se está implementando en 57 escuelas secundarias, de 7 zonas escolares de la Periferia de Guadalajara: Guadalajara oriente, Tlajomulco, Tonalá y Zapopan. Estas escuelas se localizan en polígonos de violencia, alta vulnerabilidad social, económica y delincuencia (PRONAPRED, 2015). Se pretendía involucrar las fuerzas y las inteligencias de los colectivos, directivos, docentes, de alumnos y padres de las zonas escolares, para mejorar el tejido escolar, sanar la convivencia y la paz, asumida, incorporada, en la vida cotidiana de los agentes escolares de estas zonas. Se busca fortalecer la autonomía escolar (CTE)¹ y de la zona (SATE², es decir, que los agentes aprenden a gestionar la solución de sus problemas, en particular los vinculados con las violencias relacionales y del interior.

El trabajo está organizado en tres apartados. En la primera parte se exponen los argumentos teóricos y metodológicos acerca de la naturaleza y de cómo atender la violencia y la convivencia escolar. En la segunda parte se expone el análisis de la aplicación de la Guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar (Fierro y otros, 2013). En el tercer apartado se exponen los hallazgos más relevantes en torno a los principales problemas que afectan la paz y la convivencia en las escuelas secundarias de la periferia. Al final se presentan algunas reflexiones.

1. Cómo gestionar la convivencia escolar

La naturaleza de las violencias escolares

Para que la escuela y sus agentes aprendan a gestionar la paz y la convivencia es necesario entender la naturaleza de las diversas formas de la violencia (visibles o invisibles, psicológicas o físicas, sutiles o mortales). En este sentido, la violencia como la convivencia son formas de relación, que se estabilizan en el tiempo y en el espacio, se instalan en la normalidad institucional entre los actores participantes. La violencia

es el mecanismo utilizado para obtener lo que desea el que la emplea -fama, poder, sumisión, exclusión, castigo o incluso como descarga emocional. La violencia se instala en la conciencia de sus empleadores, como lo correcto, lo normal, lo socialmente correcto (Jacinto y Aguirre, 2014; Bazdresch, 2009; Coronado, 2007; Román y Murillo, 2011).

Por otro lado, las violencias implican ausencia y eliminación de reflexividad relacional, de tal forma que, quien la ejerce no hace visible el dolor o incluso al otro, en quien deposita la violencia. La crueldad de las violencias, como lo muestra Franco (2016), implica la supresión o la degradación de la identidad de las víctimas. El que ejerce la violencia, desde su *self*, en la expresión de Ricoeur (1996, 2002), no hace propias las relaciones fraternas y solidarias. Las violencias viven su mundo, desde su mirada construye las formas de relación con los otros, a quienes se les ha calificado como extraños o enemigos (Salas, 2012).

Como señala Sanmartín (2006), “La violencia es agresividad, sí, pero agresividad alterada, principalmente, por la acción de factores socioculturales que le quitan el carácter automático y la vuelven una conducta intencional y dañina” (p. 11). En este sentido en la escuela se presentan diversas agresividades individuales, institucionales y estructurales. Se trata de entramados en donde participan y sufren tanto los adolescentes como sus profesores.

En este trabajo se refiere a las adolescencias, en tres sentidos: como sujetos sujetados a la escuela secundaria; como condición etaria, entre los 12 hasta los 15/17 años de edad, y en torno a los diversos caminos por los que transitan por esta etapa de vida postinfantil, y que determinan las diversas formas de socialización, es decir, las diversas maneras de representación simbólica de uno mismo, de los otros y del mundo en general (Torres y Ponce, 2018; Del Toro y Chávez, 2017; Ponce y Torres, 2015; Ponce, 2018).

El tránsito de las adolescencias por las periferias urbanas está marcado por muchas violencias, familiares, escolares o de las pandillas. En esta última, la violencia se constituye en condición de su existencia, pues sólo pueden vivir y sobrevivir bajo el cobijo de una pandilla. La pandilla otorga identidad, protección y espacio de realización personal

(Marcial, 2017). Sin embargo, las pandillas y las adolescencias están en riesgo, pues suelen ser cooptadas por las organizaciones criminales para el consumo, para ocupar algunas de las múltiples tareas que la industria del crimen inventa para ampliar sus ingresos, como carne de cañón en la guerra de las células o carteles criminales, que luchan por el control de los territorios (Magaloni y López, 2018).

Se ha escrito mucho en torno al aumento en cantidad y sobre las nuevas formas de manifestación de las violencias (Prieto, 2017; Prieto y Carillo, 2015). Un hilo conductor de estas, se han identificado en las personas, en el caso de las secundarias, en las adolescencias excluidas, que sobreviven en entornos de pobreza y marginación; que transitan por la soledad, el abandono y la precariedad de la educación familiar, los cuales afectan sensiblemente sus procesos de socialización, indispensables para confirmar identidades sólidas y resilientes (Blanco, 2011; Saraví, 2015; Morales, Díaz y Ortiz, 2017; Cabrera y Ramírez, 2013). Encontramos adolescentes dolidos, vulnerados, con falta de autoestima y sin proyectos de vida sólidos (Redding, 2017; Del Toro y Chávez, 2017). Por otro lado, los profesores sufren también por las dificultades que enfrentan para llevar a cabo sus tareas, abrumados, cansados, llenos de exigencias burocráticas (Caballero, 2015; Torres, 2017; Pando y Salazar, 2007; OMS, 2008). Adolescentes y docentes viven sufrimientos internos, pero cada quien desde su soledad. Cada quien con sus “broncas”. No se aportan consuelo mutuo. Por el contrario, su relación suele ser vivida como confrontación; el otro, para cada cual, aparece como enemigo; están confrontados por objetivos divergentes. Los adolescentes buscan en la escuela el refugio y el espacio para cubrir sus debilidades socializadoras; los profesores buscan lograr lo que sus autoridades les ordenan, el cumplimiento del curriculum sobre cargado y otro conjunto de tareas burocráticas.

Se han publicado múltiples investigaciones que identifican a la escuela como un escenario frágil para la convivencia y la paz (Prieto, 2013; Cruz, 2017; Fierro, 2017; Prieto y Carrillo, 2009). En las escuelas el bullying y otras formas de violencia se naturalizan, se miran por los actores como normalizadas (Gritta, 2017). La escuela no puede frenar

la violencia, la ha institucionalizado e incluso agrega más violencia a la existente, mediante recursos autoritarios, como el reglamento escolar (Zurita, 2017; Valencia, 2017), la expulsión o formas más sutiles, como las prácticas excluyentes, que no miran, no hacen visible las diferencias, las individualidades, es decir, donde el otro no existe, en tanto sujeto con derechos, voluntad y conciencia propia (Kaplan, 2017).

La convivencia como sistema de relaciones

La violencia o la convivencia son formas de relación que se instalan en la vida cotidiana. Se trata de las maneras cómo se establece la comunicación verbal y no verbal, y que se van consolidando en cada espacio territorial y temporal escolar. Con el paso del tiempo, esas relaciones se instituyen, se instalan en la conciencia, en el habitus, en la cultura escolar. Las relaciones de violencia o de convivencia se “normalizan” y se hacen luego invisibles, e incluso justificables para los actores participantes en la cultura colectiva (Coronado, 2007; Bazdresch, 2009). De acuerdo con Miguel Bazdresch, la literatura con las cuales se interpretan los fenómenos de la convivencia o de su ruptura violenta, coinciden en la índole constructiva y relacional de dichos fenómenos. Se acude con frecuencia a la metáfora del tejido o articulación armónica de los factores que se expresan en la vida institucional y de las personas en la escuela. Afirman y demuestran que detrás de una situación armoniosa existe un tejido escolar fuerte, y cuando hay conflictos permanentes y tensión en la vida escolar el tejido se ha debilitado o roto.

La naturaleza del tejido escolar, y sus efectos en la vida cotidiana, surge de manera paulatina por la concurrencia de diferentes factores sociales, económicos, educativos, familiares y culturales, presentes en el contexto de los centros escolares y de sus efectos concomitantes en el comportamiento y actitudes de los miembros de una escuela o centro escolar. La situación de violencia detectada en un centro escolar es la manifestación de una larga concurrencia de esos factores en el tiempo, no obstante que para el observador o los participantes aparezca de modo espontáneo o repentino. De esta manera, un profesor se habitúa

a gritarle a los alumnos porque, “sólo así entienden”, o los alumnos justifican la agresión a algún compañero porque “así se llevan”.

Por eso, para modificar los modos de relación entre los agentes educativos, en el plano de la cultura escolar, se requiere que estos hagan consciente cómo se relacionan con los otros. Se propone la reflexividad individual y colectiva, volver sobre uno mismo, a la toma de conciencia de lo que uno es y lo que cada uno pone en juego en esas relaciones (creencias, valores o emociones). La reflexividad requiere acompañamiento, para ayudar a mirar lo que no se ve, o lo que no se puede ver. El problema es ¿cómo se ayuda a los colectivos escolares a hacer visible cómo se relacionan en la vida cotidiana?, ¿cuáles son relaciones de violencia?, ¿cuáles son de convivencia?, ¿cómo participa cada uno de los agentes en la construcción de relaciones violentas, o fraternas, de colaboración y de inclusión solidaria? Una forma de responder a esas preguntas la ofrece la Guía para el Autodiagnóstico de la convivencia, diseñado y puesto a prueba por la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar (Fierro y otros, 2013).

Frente al enfoque normativo-prescriptivo, predominante en las políticas de nuestro país, y de muchos otros, la Guía se apoya de tres dimensiones de análisis: la inclusión, la democracia y la paz. En la dimensión inclusiva se valora la dignidad de cada persona, independientemente de sus características diferenciales. La dimensión democrática reconoce la importancia de la participación y corresponsabilidad en “la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos”. En la dimensión de la paz se reconoce la capacidad de las personas para conformar interacciones humanas basadas en el “aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos”.

Contra el enfoque normativo-prescriptivo de las políticas actuales, la Guía se apoya en un enfoque analítico, es decir, en la comprensión de las interacciones cotidianas que ocurren en la escuela, en donde se gestan los intercambios de significados, los microprocesos micropolíticos e interpretativos, en los cuales se negocian los significados, los

esquemas de actuación y solución a los conflictos, los cuales definen la identidad de los actores escolares. El enfoque analítico se interesa por comprender los esquemas de interpretación que los actores crean en la vida cotidiana, los cuales orientan sus actuaciones y las maneras de vivir la relación entre las personas que en la escuela habitan. Por esa razón, en la implementación de la Guía, se pone el énfasis en el diálogo reflexivo y en la construcción de las narrativas, mediante los cuales se accede a las interpretaciones (subjetividad) que los actores otorgan a sus relaciones cotidianas.

En el concepto de convivencia, los autores reconocen dos dimensiones básicas: la social o colectiva que se representan en la “multiplicidad de interacciones cotidianas entre las personas”, situadas en la historia y la cultura escolar. En la dimensión social se inscriben las prácticas y las “pautas socioculturales”. Algunas de ellas devienen del marco político-institucional de la escuela. En este orden cobran importancia la naturaleza de los estilos, modelos, procesos y prácticas de gestión de las escuelas que llevan a cabo los directivos y el personal docente y de apoyo, como prefectos, trabajadores sociales, entre otros.

Un aspecto fundamental de la Guía consiste en la importancia de recuperar las narrativas docentes en torno a la experiencia escolar, que de acuerdo a Paul Ricoeur o a Jerome Bruner, entre otros, se trata de comprender el sentido de los relatos anotados por los participantes en los cuadernos de trabajo. A través de estas, los agentes escolares comparten sus reflexiones y representaciones en torno a sus vivencias, a las formas como se relacionan con los otros, mediante los cuales dan sentido a sus vidas en los contextos institucionales y sociales. Las narrativas son puentes de acceso a las diversas formas de representación de la realidad, vivida, experimentada por sus protagonistas (Fierro y otros, 2013).

La dinámica de la implementación de la Guía del autodiagnóstico de la convivencia

Se implementaron los talleres del Autodiagnóstico de la Convivencia en 27 escuelas, entre los meses de julio y agosto de 2018, aprove-

chando las sesiones de los CTE de fin e inicios del ciclo escolar. Cada taller tuvo una duración de cuatro a cinco horas. La guía está dividida en cuatro partes o dimensiones. Cada una de ellas contiene cinco afirmaciones³. La guía consiste en un conjunto de afirmaciones que se refieren a prácticas de violencia/convivencia. Cada afirmación es calificada de 0 a 6 puntos; el 0 significa que dicha práctica está prácticamente ausente en la escuela, mientras que el 6, por el contrario, que dicha práctica es habitual y participativa. Cada equipo formado por 5 participantes (docentes, prefectos, directivos, auxiliares académicos, etcétera), nombraron a un moderador y a un relator. Este último se encargó de anotar la puntuación, pero además anotó las reflexiones aportadas por los participantes. Por ello, se llevó un doble análisis de los resultados de los autodiagnósticos: el estadístico y el análisis cualitativo de las relatorías de los equipos.

Antes de trabajar cada dimensión, se leyeron en voz alta las cinco afirmaciones. Se pidió la intervención de los participantes, con el objetivo de aclarar el sentido de las prácticas contenidas en las afirmaciones, es decir, las implicaciones de llevar a la práctica cada uno de los ejes de la conversación, proponer ejemplos, casos, etcétera. Se argumentó que, de la realización pertinente del ejercicio, dependía que se dieran cuenta de la magnitud y frecuencia de los problemas para ser intervenidos oportunamente; o, de identificar las buenas prácticas de convivencia, que conviene reconocer, para consolidarlas. A través de esta dinámica se pretendía provocar en la conciencia una disrupción respecto de lo que se hace y el sentido de las afirmaciones, para ayudar a evitar que los participantes confundieran lo hecho, con lo deseable.

A los equipos se les proporcionó una matriz de doble entrada. En la primera columna se les pedía que calificaran la afirmación con una escala numérica de 0, 2, 4 o 6. En la siguiente columna, con espacios amplios para la escritura, el relator anotaba los ejemplos o argumentos aportados por los participantes.

Cada pregunta fue contestada con base en las siguientes escalas (Fierro y otros, 2013):

- A (valor 0): Esto nunca sucede en la escuela. No existen condiciones para que esto ocurra.
- B (valor 2): Esto sucede muy rara vez en la escuela. Casi ningún maestro realiza estas acciones y si se llegan a dar, quedan aisladas unas de otras.
- C (valor 4): Esto sucede con bastante frecuencia en la escuela. Algunos maestros y/o el directivo están comprometidos con las acciones mencionadas pero lo que se hace no está articulado entre sí.
- D (valor 6): Esto sucede de forma habitual en la escuela. La mayoría de los maestros y el directivo están comprometidos con las acciones mencionadas, las cuales fueron planeadas y se llevan a cabo de forma coordinada.
- Z (valor n): No se tiene información suficiente para emitir un juicio.

Las cuatro dimensiones fueron las siguientes:

- I. Conversemos sobre la manera de reconocer y tratar la diversidad.
- II. Conversemos sobre cómo nos tratamos entre nosotros (en la escuela).
- III. Conversemos acerca de las maneras de establecer y hacer cumplir las normas en la escuela.
- IV. Conversemos acerca de la participación, corresponsabilidad y mejora de la institución.

2. Resultados de la aplicación del autodiagnóstico

A las 27 escuelas participantes se les entregaron sus resultados cuantitativos. Sólo a diez se entregaron análisis cuantitativos y cualitativos. Lo que se presenta en adelante son los resultados de ocho de esas diez escuelas. Sin embargo, lo que se dice respecto de estas escuelas se puede aplicar al resto. A través de las visitas a nuevas escuelas se han corroborado las mismas narrativas de las anteriores, es decir, se presenta saturación en la información recogida en las visitas a las

escuelas (Flick, 2009; Schwartz y Jacobs, 2006). No quiere decir que las problemáticas ni las condiciones de la violencia o de la convivencia sean las mismas; cada escuela es única e irrepetible, pero lo que van apareciendo son constantes, narraciones, que se dirigen hacia la misma dirección.

Sábana de valores

En la tabla de abajo se presenta la síntesis de los resultados. Las filas muestran los puntajes de las escuelas; mientras que las columnas muestran los puntajes de las afirmaciones. Las prácticas cercanas al seis son habituales, planeadas y debidamente articuladas; las cercanas al cero indican prácticas inexistentes. Entre estas se localizan prácticas con diversos grados de eficacia, planeación, articulación y coordinación.

Escuela	Dimensión 1					Xm ⁴ D1	Dimensión 2					Xm D2	Dimensión 3					Xm D3	Dimensión 4					Xm D4	Xm total
	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5		2.1	2.2	2.3	2.4	2.5		3.1	3.2	3.3	3.4	3.5		4.1	4.2	4.3	4.4	4.5		
1	4.0	3.2	3.6	4.0	3.0	3.6	3.2	2.8	3.5	3.0	2.0	2.9	3.5	3.5	2.0	3.0	2.0	2.8	4.0	2.5	3.5	3.0	2.0	3.0	3.1
2	5.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.2	5.0	6.0	3.0	2.0	4.0	4.0	4.0	3.0	2.0	3.0	3.0	3.0	5.0	3.0	5.0	3.0	3.0	3.8	3.8
3	3.0	2.0	3.0	5.0	0.0	2.6	3.0	5.0	2.0	0.0	4.0	2.8	3.0	3.0	2.0	5.0	2.0	3.0	5.0	3.0	3.0	2.0	1.0	2.8	2.8
4	2.7	3.3	2.9	4.2	2.7	3.2	3.8	4.9	3.8	2.7	2.2	3.5	4.0	3.1	3.1	4.7	4.2	3.8	4.0	3.1	2.9	2.7	2.9	3.1	3.4
5	3.0	5.5	3.5	5.5	1.0	3.7	4.0	6.0	3.0	1.5	3.0	3.5	3.5	3.0	1.5	5.5	5.0	3.7	5.5	3.5	4.0	4.0	2.5	3.9	3.7
6	3.0	5.5	3.5	5.5	1.0	3.7	4.0	6.0	3.0	1.5	1.0	3.1	3.5	3.0	1.5	5.5	5.0	3.7	5.5	3.5	4.0	4.0	2.5	3.9	3.6
7	3.5	4.5	4.0	5.0	2.5	3.9	4.5	3.5	4.0	4.5	4.0	4.1	4.0	3.0	4.0	5.5	3.5	4.0	4.0	4.0	2.5	3.5	3.0	3.4	3.8
8	3.0	4.0	3.0	4.0	1.0	3.0	4.0	4.5	3.0	1.5	2.5	3.1	3.2	2.8	2.0	4.8	3.2	3.2	5.6	2.8	3.6	4.8	2.8	3.9	3.3
	3.4	4.0	3.4	4.7	1.9	3.5	3.9	4.8	3.2	2.1	2.8	3.4	3.6	3.1	2.3	4.6	3.5	3.4	4.8	3.2	3.6	3.4	2.5	3.5	3.4

Resultados promedio por escuela

ESCUELAS	Promedio Dimensión 1	Promedio Dimensión 2	Promedio Dimensión 3	Promedio Dimensión 4	Promedio total por escuela
Escuela 1	3.6	2.9	2.8	3.0	3.1
Escuela 2	4.2	4.0	3.0	3.8	3.8
Escuela 3	2.6	2.8	3.0	2.8	2.8
Escuela 4	3.2	3.5	3.8	3.1	3.4
Escuela 5	3.7	3.5	3.7	3.9	3.7
Escuela 6	3.7	3.1	3.7	3.9	3.6
Escuela 7	3.9	4.1	4.0	3.4	3.8
Escuela 8	3.0	3.1	3.2	3.9	3.3
Promedios por dimensión	3.5	3.4	3.4	3.5	Promedio total 3.4

Tabla Promedio por escuelas. Elaboración propia.

Los valores totales de las escuelas van del 2.8 al 3.8. Los valores totales promedio por dimensión se localizan entre el 3.4 y 3.5. Las prácticas de convivencia en las escuelas se localizan entre estos dos extremos (2-4), si ocurren, pero de una manera intermitente, sujeta a acciones individuales y desarticuladas entre sí. Los resultados finales indican que las tareas para consolidar la convivencia tienen muchos frentes. El promedio de las dimensiones varía muy poco, entre 3.4 y 3.5. Significa que las escuelas deben trabajar en las cuatro dimensiones: en la identificación y trato a la diversidad, en cómo se relacionan los agentes escolares, en el establecimiento y cumplimiento de las normas, así como en la participación y corresponsabilidad.

Resultados promedio por ámbitos y dimensiones

Para observar mejor las puntuaciones de cada afirmación se elaboró la tabla de abajo. Esta ayudó a identificar las afirmaciones que conviene reconocer para consolidar, así como las prácticas en donde conviene fijar las acciones de intervención. Las afirmaciones con buenos puntajes son las 1.4 (valor de 4.7), 2.2 (valor de 4.8), 3.4 (valor de 4.6) y la 4.1

(valor de 4.8). Por otro lado, las prácticas o afirmaciones en donde es urgente intervenir son las siguientes: de la primera dimensión: la 1.1, 1.3 y la 1.5, con valores de 3.4 y 1.9; de la segunda dimensión, la 2.3 a la 2.5, con valores de 3.2, 2.1 y 2.8 respectivamente, de la tercera dimensión: la 3.2 y la 3.3, con valores de 3.1 y 3.3; Y, de la cuarta dimensión, la 4.2, 4.4 y 4.5, con valores de 3.2, 3.4 y 2.5 respectivamente.

Dimensión 1					Dimensión 2					Dimensión 3					Dimensión 4				
1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5
3.4	4.0	3.4	4.7	1.9	3.9	4.8	3.2	2.1	2.8	3.6	3.1	2.3	4.6	3.5	4.8	3.2	3.6	3.4	2.5

Análisis cualitativo de las narraciones

Con base en los resultados anteriores, se seleccionaron las narraciones para su análisis cualitativo. Lo relatado por los actores escolares, cuentan lo que ocurre en la vida cotidiana de las escuelas (Schwartz, y Jacobs, 2006). Desde esta narratividad, se accede a los significados que los agentes atribuyen a sus relaciones y prácticas cotidianas (Torres, 2009). El relato es la expresión de las experiencias recogidas por los agentes escolares, en el fluir de sus vidas en la escuela (Bruner, 2013; McEwan y Egan, 2005).

Primero se muestran los análisis de las narraciones de los ámbitos con las más altas puntuaciones, con el propósito de identificar y reconocer a los actores que contribuyen a las buenas prácticas. Posteriormente se presentan las narraciones respecto de los ámbitos con las más bajas puntuaciones, para identificar los problemas en los que urge la intervención.

Ámbitos con altas puntuaciones. Prácticas exitosas

Dimensiones	D. 1	D. 2	D. 3	D. 4
Afirmaciones	1.4	2.2	3.4	4.1
Puntuaciones promedio	4.7	4.8	4.6	4.8

Los participantes de las escuelas seleccionadas otorgaron valores altos al menos a un ámbito de cada dimensión. Los valores promedios totales van de 4.6 a 4.8. Se destacan estas prácticas porque la teoría del cambio asumida exige identificar lo que va bien, para conservarlo y consolidarlo.

Sobre la afirmación 1.4 “Los docentes y yo manifestamos nuestro reconocimiento y aprecio al esfuerzo y logro de los alumnos”, se pueden observar contradicciones en los comentarios. Así ocurre en las relatorías de las escuelas. Hay equipos que valoran con más o con menos puntuaciones que otros. Se muestran algunas de las viñetas de los equipos que valoran con la más alta puntuación (6) estas prácticas:

- 6. Los docentes frecuentemente reconocen los logros de los alumnos. Realizamos motivación al seguir el trabajo de empatía con los alumnos (pláticas).
- 6. Se valora el trabajo de los alumnos, individual o colectivo, como parte de moderación y desempeño de cada alumno.
- 6. Cuando los alumnos concluyen una actividad, reconocemos sus logros en voz alta, motivándolos a mejorar cada día. En cuanto al esfuerzo también hacemos reconocimiento, aunque el alumno no haya logrado la actividad exitosamente.

Afirman que reconocen y aprecian el esfuerzo y logro de sus alumnos, que los motivan para que sigan esforzándose, hacen empatía con estos alumnos. Este reconocimiento es individual y colectivo. Les entregan reconocimientos escritos, los muestran en los cuadros de honor, así como a través de reconocimientos orales o públicos; también reconocen a los alumnos que hacen su mejor esfuerzo, “aunque el alumno no haya logrado la actividad exitosamente”.

En torno al ámbito 2.2 “Los docentes, directivos y el personal de la escuela nos tratamos bien y con respeto”. Muchas escuelas, no todas, señalan que el trato entre el personal, directores, docentes y el personal en general, es respetuoso. Algunos de los equipos que calificaron esta práctica con la más alta puntuación señalan que:

- 6. Se crea un ambiente de confianza y de convivencia. Se respetan opiniones y formas de pensar. Existe clima de respeto y de trabajo colaborativo.
- 6. Siempre existe el respeto entre compañeros.
- 6. De manera general los docentes y personal administrativo de este plantel, llevamos una relación armónica y cordial. Sin embargo, como en todos los grupos sociales existen sus grupos de convivencia.
- 6. El equipo de trabajo se caracteriza por ser incluyente, respetuoso y con disposición a la convivencia armónica.

Existen muchas expresiones que confirman el trato respetuoso, cordial e incluyente que se expresa a través del diálogo abierto, respetuoso y comprometido hacia las opiniones divergentes, entre todo el personal que labora en las escuelas. Sin embargo, advierten que como en “en todos los grupos sociales existen sus grupos” con intereses particulares. Al igual que en la práctica anterior, también algunos equipos manifestaron algunos problemas con esta práctica, sobre todo la relacionada con la existencia de grupos con intereses divergentes dentro de la escuela y que falta más “disposición del personal”.

Sobre el ámbito 4.1 “Promuevo y se promueven en la escuela actividades individuales y como grupo para organizarnos y participar en tareas o actividades de la escuela”. Algunos de los argumentos de los equipos que valoraron esta práctica con la más alta puntuación:

- 6. Trabajamos de manera colaborativa en actividades que refuerzan el interés de los alumnos, como, torneos, festivales exposiciones.
- 6. En la ruta de mejora se establecen cada semana juegos en los que participan los alumnos, asimismo en los recesos se programan torneos de distintos deportes.
- 6. Si se promueven en la escuela, actividades como, juegos tradicionales en receso, elaboración de periódico mural, robótica, de limpieza.

Los equipos que otorgaron altas puntuaciones a las actividades individuales y grupales en tareas escolares, aportan ejemplos, como actividades extracurriculares, eventos cívicos y de clausura, actividades lúdicas, juegos tradicionales en el receso, periódico mural, robótica, torneos deportivos, limpieza. Algunas de estas actividades son previstas en las rutas de mejora del CTE y participan los profesores de manera coordinada.

Ámbitos con bajas puntuaciones. Temas para la intervención de la paz y la convivencia

En cada dimensión se identificaron prácticas con valores bajos, las cuales se destacaron para su análisis cualitativo, con el objeto de identificarlas para mejorarlas, intervenirlas. Los valores asignados por los participantes en los talleres de autodiagnósticos van del 1.9 al 3.5, de un valor máximo de seis. En adelante se analizan esos ámbitos, a través de los comentarios expuestos en las narraciones.

	Dimensión 1			Dimensión 2				Dimensión 3		Dimensión 4		
Ámbitos	1.1	1.3	1.5	2.3	2.4	2.5	3.2	3.3	3.5	4.2	4.4	4.5
Puntuaciones	3.4	3.4	1.9	3.2	2.1	2.8	3.1	2.3	3.5	3.2	3.4	2.5

Dimensión 1. Conversemos sobre la manera de reconocer y tratar la diversidad.

	Dimensión 1		
Ámbitos y puntuaciones	1.1 (3.4)	1.3 (3.4)	1.5 (1.9)

En los ámbitos 1.1, 1.3 y 1.5 se obtuvieron los más bajos resultados. En torno a la primera afirmación (1.1) “Los docentes y yo tomamos en consideración las necesidades y diferencias individuales de nuestros alumnos al conducir las actividades de enseñanza”, los comentarios más significativos señalan que:

- 2. Se inicia, pero con el tiempo se deja de hacer. Llegamos a un punto de desgaste del trabajo individual (por parte del docente), los alumnos se oponen y estas actividades implican mayor trabajo del maestro.
- 2. Rara vez se realiza, ya que no sabemos cómo hacerlo y cómo aplicarlo a nuestra clase. Se toma en cuenta en la planeación, pero en la práctica a veces se olvida, por cuestiones de conducta y tiempo.
- (4) Los docentes presentamos las planeaciones, con actitudes diferenciadas que impactan los 3 canales de aprendizaje, sin embargo, dudamos que los docentes tengamos la capacidad y el tiempo de conocer las historias de cada alumno.

Las relaciones de convivencia inician con el reconocimiento del otro. De esto trata el primer ámbito de la primera dimensión. Los equipos participantes coinciden en que las prácticas docentes no identifican ni atienden adecuadamente las diferencias. Los docentes evalúan en sus estudiantes sólo un aspecto de la diversidad, los canales de aprendizaje, y sólo al inicio del curso. Sin embargo, estas evaluaciones diagnósticas no se traducen en actividades prácticas para la atención de las diferencias individuales. Afirman que no saben cómo traducir la evaluación de las diferencias en actividades para su integración en el salón de clase.

Por otro lado, la concepción en torno a la diversidad es incompleta, pues sólo considera los canales de aprendizaje; dejan fuera muchas otras tipologías de la diversidad, como los estilos, ritmos y problemas para el aprendizaje; además, el aprendizaje es sólo una dimensión de la diversidad, se pueden incorporar muchas otras, relativas a las condiciones sociales, étnicas, culturales, etcétera. El problema reside no sólo en la concepción reduccionista de la diversidad, sino que, aun cuando puedan identificar las diferencias, estas no se traducen en prácticas de enseñanza, porque implica mucho desgaste en el maestro, porque “no sabemos cómo hacerlo y cómo aplicarlo a nuestra clase”, “por la gran cantidad de alumnos que hay dentro de los grupos”.

En el momento del debate, en las plenarias, se reconoció que la identificación de los canales de aprendizaje (visual, kinestésico y auditivo), sólo se aborda al inicio del ciclo escolar. Se trata de una pequeña evaluación diagnóstica solicitada por las autoridades, cuyos resultados se pasan a la supervisión, pero que posteriormente ni los profesores traducen los resultados en acciones ni la dirección ni la supervisión hacen seguimiento ni sugieren actividades de aprendizaje a los profesores. En síntesis, no se sabe cómo identificar ni cómo atender la diversidad.

Los comentarios en torno al ámbito 1.3 “Los docentes y yo nos relacionamos con los alumnos identificando y valorando sus diferencias (género, edad, condición social-cultural, religión, capacidades, ritmos de aprendizaje, etcétera)...” concuerdan con los señalados en el ámbito 1.1, esto es, para los profesores la única propiedad diferenciadora de los alumnos es el canal de aprendizaje.

Al ámbito 1.5 “Los docentes coordinamos al grupo para apoyar a algún alumno o su familia, cuando pasan una necesidad”, los equipos otorgaron la más baja calificación, de 1.9 de 6. Los comentarios más significativos fueron los siguientes:

- 2. No existe una cultura de fluidez de la información de una manera institucionalizada a los alumnos hacia sus necesidades
- 2. No hay coordinación de ningún tipo, ni por parte de los alumnos ni de los maestros.
- 2. Creemos que nos falta comunicación entre el colectivo docente, y existe muy poca confianza de algunos alumnos con sus maestros.

La mayoría de las escuelas en donde se aplicó el autodiagnóstico de la convivencia señalan que los colectivos y el personal directivo de las escuelas no tienen conciencia, menos realizan actividades ni se coordinan para identificar y atender a algún alumno, o sus familias, cuando pasan por alguna necesidad. Las actividades solidarias suelen ser, a lo sumo, individuales y desarticuladas. No existe la cultura, me-

nos los dispositivos de comunicación, confianza y de actuación organizada. La escuela no teje relaciones de solidaridad, ni cobijo.

Dimensión 2. Conversemos sobre cómo nos tratamos entre nosotros (en la escuela)

	Dimensión 2		
Ámbitos y Puntuaciones	2.3 (3.2)	2.4 (2.1)	2.5 (2.8)

Sobre la dimensión 2, Aparecen tres ámbitos con bajas puntuaciones sobre los cuales conviene intervenir. El énfasis de este ámbito se refiere a las relaciones que se llevan a cabo entre los actores escolares.

Ámbito 2.3 “Los docentes y yo dedicamos tiempo de clase para que los alumnos reflexionen y tomen decisiones para evitar situaciones de maltrato entre compañeros”. Estas acciones son importantes para sanar el tejido de paz y convivencia dentro del aula. Se vincula con la conciencia y la intervención del profesor para intervenir en situaciones de violencia entre compañeros. Los comentarios más significativos en torno a este ámbito:

- 2. Muy rara vez se trabaja este tema, ya que el tiempo se utiliza más en los aprendizajes escolares que al maltrato escolar entre compañeros
- 2. Se toma el tiempo para hacer las reflexiones cuando se presentan las situaciones, pero no se dedica tiempo para orientar y tomar decisiones de forma habitual sin algún caso que se presente.
- 2. No siempre, ya que la prioridad es el tiempo empleado para el aprendizaje de los alumnos. A veces, se puede hacer con los grupos asesorados para atender problemáticas.

Los equipos señalan que rara vez intervienen para atender las agresiones entre los alumnos, pues están ocupados en las tareas de

clase. Estos comentarios fueron compartidos por muchos otros colectivos escolares; no realizan actividades para que los alumnos reflexionen y tomen decisiones para mejorar sus relaciones; no saben cómo intervenir, cuando existe maltrato, agresión, violencias entre los alumnos.

El ámbito 2.4 Dedicamos tiempo del Consejo Técnico para reflexionar y tomar decisiones para evitar situaciones de maltrato entre alumnos...”, es el que obtuvo la más baja puntuación de esta dimensión (valor de 2.1/6). Tiene relación con el ámbito anterior, pero ahora se trata acerca de si el CTE incorpora a la convivencia dentro de sus prioridades o deja tiempo para ello.

- 0. No se dedica tiempo dentro de la sesión de consejo para reflexionar acerca de situaciones de violencia entre alumnos y proponer soluciones a las mismas.
- (2) Coincidimos en que en consejo técnico rara vez se contempla tiempo y acciones que abonen a tomar decisiones para evitar situaciones de maltrato de forma articulada y sistematizada, ya que falta tiempo, pues se les da más prioridad a los productos solicitados (por las guías)
- 0. No se ha contemplado como prioridades la ruta, de acuerdo con las necesidades particulares de la escuela.

Los CTE de la mayoría de las escuelas secundarias de las zonas seleccionadas no han incorporado a la convivencia en su ruta de mejora. No es su prioridad, aunque reconocen en las plenarios que enfrentan mucha violencia. Como puede leerse en los comentarios, el tiempo de los CTE no alcanza, o de plano no prevén tiempos para abordar la convivencia. El tiempo, la prioridad, es responder las guías que les envían de la supervisión y de las direcciones de los niveles.

En torno al ámbito 2.5 “Los docentes realizamos actividades para involucrar a los estudiantes en la prevención y atención de conductas de riesgo y/o de violencia que se presentan entre los alumnos. Los comentarios más significativos fueron los siguientes:

- 0. No se llevan a cabo acciones, por falta de iniciativa e interés de las autoridades.
- 0. Sólo se realizan actividades enfocadas a lo académico.
- 2. Rara vez se realizan actividades en las que se involucre a los estudiantes en la prevención y atención de conductas. Las veces que se han realizado ha sido de forma aislada no se han sistematizado el protocolo de seguridad y prevención de bullying.
- 0. No, las pláticas (convivencia) que se han llevado a cabo son programadas externamente (sin impacto).

Del conjunto de estas narraciones, además de las que han señalado en las plenarias, se puede señalar que, para los actores de las escuelas secundarias, la convivencia no es una prioridad. Reiteran que lo que importa es lo “académico”. Las pocas actividades encaminadas a la convivencia no están articuladas, se llevan a cabo de manera asistemática, sin seguimiento ni efectividad. Señalan que se han llevado a cabo algunas actividades por personas externas, como la elaboración de carteles para la “sana convivencia”, pero estas acciones no tienen impacto.

Mirando en el conjunto de la dimensión dos, es claro que a pesar de que las violencias están instaladas en los planteles, los actores se han habituado a estas prácticas. A través de los ejercicios reflexivos se dan cuenta de que no están atendiendo estos problemas ni en los salones de clase, ni en los CTE ni en otros espacios escolares. Los programas externos, como el Programa Nacional de Convivencia, no han impactado a las escuelas. Se convierten en actividades llevadas a cabo por otros, externos, que no impacta en la conciencia ni en la vida cotidiana de los actores escolares.

Dimensión 3. Conversemos acerca de las maneras de establecer y hacer cumplir las normas en la escuela.

	Dimensión 3		
Ámbitos y puntuaciones	3.2 (3.1)	3.3 (2.3)	3.5 (3.5)

El énfasis de esta dimensión reside en las reglas que regulan las relaciones entre los actores escolares. Se trata de la posible construcción democrática y el cumplimiento de las reglas de convivencia. Sobre el ámbito 3.2 (3.1/6). “Los docentes y directivos respetamos el reglamento escolar y las normas de aula y cumplimos los acuerdos que hacemos como comunidad escolar”, algunos de los comentarios más significativos fueron los siguientes:

- 2. No cumplimos nosotros mismos con el reglamento somos impuntuales, hablamos por teléfono, comemos en clase, etcétera.
- 2. Carecemos de un reglamento interno escolar.
- 4. Empezamos con mucha disciplina en los acuerdos internos y conforme avanza el ciclo escolar, la disciplina se va relajando.

Uno de los comentarios más repetidos por los profesores es que el reglamento, cuando existe, se da a conocer sólo al inicio del ciclo escolar, pero posteriormente la disciplina se va relajando, provocando un ambiente de relax, es decir, los alumnos van tomando el control del salón de clase; irrumpen el orden de las clases, y los profesores se van sintiendo impotentes para volver a instalar el orden.

Sobre el ámbito 3.3 (2.3/6). Los docentes involucramos a los estudiantes en la elaboración, aplicación, revisión periódica y seguimiento de las normas de aula para asegurar que sean justas y las sanciones tengan un enfoque formativo”, se señaló lo siguiente:

- 2. Lo hablamos sólo al inicio.
- 2. El documento ya se encuentra elaborado por los directivos, y se le da a conocer a los alumnos, padres de familia y docentes.
- 2. La participación de los alumnos es casi nula, lo cual tendrían que cambiar para que se sientan comprometidos con el cumplimiento del reglamento.

En estos comentarios y en las plenarios los docentes reconocen que no involucran a los estudiantes ni en la elaboración, menos en la revisión periódica para que, estos perciban al reglamento como algo justo y su aplicación sea formativa. El reglamento ya existe, se supone que fue elaborado por la dirección, pero no saben cuándo fue ni en qué condiciones fue diseñado. Los reglamentos escolares son aplicados desde una concepción heterónoma, es decir, que las reglas son justas, simplemente porque están escritas por alguien. En su elaboración no participan ni los docentes, menos los estudiantes.

Sobre el ámbito 3.5 (3.5/6). Los docentes intervenimos en situaciones de indisciplina, conflicto y/o violencia para que los alumnos aprendan a considerar las consecuencias de sus actos y realicen acciones de reparación del daño”:

- 0. No logramos impactar en el alumno y llevarlo a reflexionar en las consecuencias de sus actos.
- 2. Rara vez, se deriva a prefectura para la intervención correspondiente.
- 2. Sólo los docentes detectan, pero derivan a coordinación, prefectura o trabajo social y muy pocos le dan seguimiento.

Los equipos, y en los comentarios en las plenarios, reconocen que no se aseguran que el alumno haya reflexionado y aprendido las consecuencias de sus actos, para que no las repitan. Tampoco están al pendiente de la reparación del daño. Muchos docentes refieren que prefieren derivar estos actos al área de prefectura o a la dirección del plantel.

Dimensión 4. Conversemos acerca de la participación, corresponsabilidad y mejora de la institución.

	Dimensión 4		
Ámbitos y puntuaciones	4.2 (3.2)	4.4 (3.4)	4.5 (2.5)

Sobre el ámbito 4.2 (3.2) “Trabajo junto con los compañeros, los estudiantes y el personal de la escuela para apoyar a los estudiantes en situación que afectan su aprendizaje y su participación e inclusión”, se advierten los siguientes comentarios.

- 0. No hay trabajo en conjunto en los docentes hacia el trabajo del alumno. Falta comunicación y coincidencia de horarios.
- 2. Algunos compañeros siguen reuents en apoyar la inclusión y lograr aprendizajes en los alumnos que presentan NEE.

Los equipos señalan que estas prácticas ocurren “rara vez”, que ocurre de “forma aislada”, que algunos compañeros son “reuents” para lograr “aprendizajes en los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales. Estas debilidades coinciden con las señaladas en la dimensión 1, que aborda la identificación y la atención a la diversidad.

En torno al ámbito 4.4 (3.4). “Reviso, individual y grupalmente, mi práctica docente para identificar aspectos a mejorar y generar estrategias para lograrlo” señalan que:

- 2. El tiempo es muy corto para poder revisar individualmente nuestra clase y aunque en la práctica se lleva en la planeación, no se estipula.
- 2. Hace falta darle seguimiento a la observación de clase para mejorar la práctica docente, haciéndolo de forma respetuosa y sistematizada para que sea exitosa.
- 2. En lo personal, de manera rápida, se realiza una pequeña reflexión, pero entre compañeros no hay el espacio o la oportunidad para comentar la práctica docente.

Los equipos reconocen la importancia de revisar, individual y grupalmente, las prácticas docentes para identificar y generar estrategias de mejora. Advierten que reflexionar en torno a la práctica docente, es “una oportunidad para el aprendizaje entre pares”. Sin embargo, esto

no ocurre. En los CTE el tiempo que se dedica a esta actividad es demasiado corta y con poca efectividad.

Sobre el ámbito 4.5 “Los docentes y directivos fomentamos la colaboración de las familias en actividades y proyectos orientados a mejorar el aprendizaje de los alumnos”, fue el ámbito con menor puntuación de esta dimensión (2.5). Señalan que:

- 2. La asistencia de escuelas para padres, dejó mucho que desear por la poca participación que existe.
- 2. Se han fomentado distintas estrategias en las que involucran a padres, sin embargo, las respuestas de los padres no han sido favorables o en algunos casos nula.
- 0. No, ya que existe mucha apatía por parte de los padres.

Este ámbito fue el de menor calificación de las cuatro dimensiones. En la mayoría de las escuelas visitadas es la misma queja: a pesar de diversas acciones implementadas, no logran que las mamás y los papás se involucren en la educación y la atención de sus hijos. Señalan que existe apatía de parte de ellos. Por eso han evitado estas actividades. En algunos casos, sólo llaman a los papás de los alumnos que tienen un mal comportamiento académico o disciplinario.

3. Discusiones de los hallazgos

Las prácticas exitosas

Se identificaron las siguientes prácticas exitosas: 1) reconocen y aprecian el esfuerzo y logro de sus alumnos, los motivan para que sigan esforzándose; 2) muchos equipos advierten el trato respetuoso, cordial e incluyente que se expresa a través del diálogo abierto y comprometido hacia las opiniones divergentes, entre todo el personal que labora en las escuelas; 3) asumen que existen muchas prácticas pertinentes, favorables a “las actividades individuales y grupales para organizarnos y participar en tareas o actividades de la escuela”.

Realizan actividades extracurriculares, eventos cívicos y de clausura, actividades lúdicas, juegos tradicionales en el receso, periódico mural, robótica, torneos deportivos o de limpieza. Algunas de estas actividades son previstas en las rutas de mejora del CTE y participan los profesores de manera coordinada. El objetivo de identificar estas prácticas, consiste en animar a las escuelas para que reconozcan al personal comprometido en éstas.

Los ámbitos de mejora de las prácticas de convivencia

De acuerdo con lo señalado por las escuelas en donde se ha aplicado el autodiagnóstico de la convivencia, las estrategias del Programa Nacional de Convivencia Escolar no han permeado en la conciencia ni en la cotidianidad escolar. Las políticas no han logrado que la convivencia sea una prioridad ni para los docentes ni para el CTE. De acuerdo con lo señalado por Fierro y otros (2013: 104).

“Estos enfoques son ineficaces porque tienden a condonar o a promover la violación de otros tantos derechos humanos en nombre de un “orden” establecido de manera unilateral por quienes detentan el poder de la autoridad, al mismo tiempo que dejan intactas las causas profundas que originan dichos fenómenos”.

Frente a esos enfoques “prescriptivo-normativos” que llaman a establecer el “orden” a través de mandatos de autoridad, se propuso aplicar el “Autodiagnóstico de la convivencia escolar”, implementado en las secundarias de la periferia de la ZMG. En el texto de Fierro y otros (2013: 105), argumentan el enfoque que sustenta el autodiagnóstico de la convivencia. En primer lugar, porque

“...reconoce la centralidad de experiencia que los docentes tienen de la convivencia en la escuela y la recupera a través de sus conversaciones sobre temas relevantes, produciendo narrativas en torno a ellos... se concentra en las significaciones que los

docentes expresan en relación con su experiencia de la convivencia”... (en segundo lugar, porque) los temas propuestos para las conversaciones se identificaron considerando un conjunto de prácticas relacionales de docentes y directivos, que suceden en el marco de las dimensiones institucional y pedagógica de la gestión escolar.

La Guía ayudó a identificar objetos de intervención, con la intención de promover la “formación de profesionales reflexivos a partir del desarrollo de su agencia o poder de actuación en su ámbito local. Los problemas más relevantes, urgentes, identificados para consolidar la paz y la convivencia en las escuelas secundarias de la periferia son los siguientes:

1. Los colectivos coinciden en que las prácticas docentes no atienden las diferencias. El único aspecto de la diversidad que toman en cuenta es el de los canales de aprendizaje, sin embargo, se trata de una evaluación llevada a cabo al inicio del ciclo escolar, solicitada por las autoridades. Estos resultados se pasan a la supervisión, y luego a las autoridades de nivel, pero posteriormente la mayoría de los profesores no traducen los resultados en acciones ni la dirección ni la supervisión hacen seguimiento.
2. Las autoridades y los docentes tienen una concepción parcial en torno a la diversidad, pues sólo considera los canales de aprendizaje (visual, kinestésico y auditivo). No consideran otras tipologías de la diversidad, como los estilos, ritmos y problemas para el aprendizaje, o las relativas a las condiciones sociales, étnicas, culturales, etcétera. Advierten que atender las diferencias les es difícil, porque no saben cómo identificar estas otras dimensiones, porque las actividades curriculares son excesivas y por la gran cantidad de alumnos que tienen en sus grupos.
3. La mayoría de las escuelas señalan que los colectivos y el personal directivo de las escuelas no tienen conciencia, menos realizan actividades ni se coordinan para identificar y atender a algún

alumno, o sus familias, cuando pasan por alguna necesidad. La escuela no teje relaciones de solidaridad, ni cobijo.

4. Los equipos señalan que rara vez los docentes intervienen para atender las agresiones entre los alumnos, pues están más preocupados por cumplir con el programa, que atender la convivencia; de la misma manera, los CTE de la mayoría de las escuelas secundarias no han incorporado a la convivencia en su ruta de mejora, no es su prioridad. Se ocupan más bien en responder las guías que les envían sus autoridades de nivel y de la Coordinación de Educación Básica. En ambos casos se repite el argumento de que lo que importa es lo “académico”.

5. A pesar de que las violencias están instaladas en los planteles, los actores se han habituado a estas prácticas. Los programas externos, como el Programa Nacional de Convivencia, no han impactado en la conciencia ni en la vida cotidiana de los actores escolares. Reconocen que no intervienen en situaciones de indisciplina, conflicto y/o violencia para que los alumnos aprendan a considerar las consecuencias de sus actos y realicen acciones de reparación del daño. No se aseguran que el alumno haya reflexionado y aprendido las consecuencias de sus actos, para que no las repitan. Tampoco están al pendiente de la reparación del daño.

6. El reglamento escolar, cuando existe, se da a conocer sólo al inicio del ciclo escolar, posteriormente la disciplina se va relajando, los alumnos toman el control del salón de clase, irrumpen el orden de las clases y los profesores son impotentes para volver a instalar el orden. No involucran a los estudiantes ni en la elaboración, menos en la revisión periódica de los reglamentos escolar, para que, estos, lo perciban como algo justo y su aplicación sea formativa. El reglamento escolar es concebido desde un paradigma heterónimo. En su elaboración no participan ni los docentes, menos los estudiantes (Valencia, 2017).

7. Reconocen que los CTE dedican poco tiempo, o no llevan a cabo revisiones individuales o grupales de la práctica docente

para identificar aspectos a mejorar y generar estrategias para lograrlo.

8. La mayoría de las escuelas no han logrado que las mamás y los papás se involucren en la educación y la atención de sus hijos. Señalan que existe apatía de parte de ellos. Por eso evitan estas actividades, o sólo llaman a los papás de los alumnos con reportes académicos o disciplinarios.

Reflexiones finales

Luego de la revisión de los resultados del análisis de los autodiagnósticos de la convivencia, los colectivos reconocieron que hay mucho por aprender y mucho por hacer; como la atención a las diferencias individuales de los alumnos, desde el reconocimiento de la dignidad, el respeto y la tolerancia de cada uno; la construcción democrática, participativa de los acuerdos de convivencia, en donde participen los alumnos y docentes, desde un enfoque formativo centrado en el desarrollo de la autonomía, la reparación del daño y la resolución pacífica de los conflictos; intervenir en las situaciones de indisciplina, conflicto y/o violencia, para que los alumnos aprendan a considerar las consecuencias de sus actos, realicen acciones de reparación del daño y asegurar que los alumnos hayan reflexionado e incorporado nuevas formas de relación, para que las agresiones no se repitan; en fin, la reconstrucción del tejido escolar, para conformar ambientes hospitalarios, afectivos, fraternos en donde cada uno se sienta reconocido y aceptado.

Parece que el obstáculo más grave para la convivencia escolar reside en que los docentes y los CTE están ocupados en el cumplimiento de las demandas de sus autoridades. En el fondo se trata del viejo problema de que la escuela sigue siendo el centro de las ocurrencias, de las múltiples autoridades. Las escuelas, los directivos y los docentes, están inundados de muchas actividades. Deben llenar decenas de formatos, además de atender las tareas cotidianas, los problemas de todos los días. Están sujetos a múltiples tareas, que devienen

del Servicio Profesional Docente, para habilitarlos en el nuevo modelo educativo, los clubes, los protocolos de actuación del PNCE, las actividades del Sistema de Alerta Temprana, etcétera.

La promesa transexenal de la escuela al centro, una de las promesas del Modelo Educativo (2017), pretendía, ahora sí, que la comunidad escolar tomara decisiones de acuerdo a los problemas identificados de acuerdo a su contexto y sus condiciones específicas. Como bien lo advierte Zurita (2018) “¿La escuela al centro? No, todavía”. En el mismo modelo educativo se reconoce que el sistema educativo mexicano es sumamente vertical, jerárquicamente burocrático, en términos de Arnaut (2004 y 2005), Aguerrondo (2002) y Castillo y Azuma (2009).

La violencia escolar instalada en las escuelas secundaria de la periferia, no es atendida por los colectivos escolares, porque están atrapados por las estructuras verticales de mandato/obediencia/simulación del Sistema Educativo Mexicano. Por esas razones, las políticas en torno a la convivencia han fallado en los últimos dos sexenios, no penetran en el tejido, en la cotidianidad escolar (Zurita, 2017). La esperanza reside en que las nuevas autoridades junto con las comunidades escolares, tejan nuevas formas de relación, que permitan instalar a la paz y a la convivencia como una prioridad. Como se ha demostrado en muchos países, si esto ocurre se instalarán las condiciones básicas para la relación educativa y la mejora de los aprendizajes, de lo contrario, se estará condenando el futuro de miles de adolescentes de las periferias urbanas de nuestro país.

Referencias

- Bazdresch, M. (2009). Orígenes de la violencia en México. Foro interdisciplinario ¿vivimos en una cultura de la violencia. Cultura de la violencia y educación secundaria. *Revista española de educación comparada*, 7, 23–49
- Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela: educación, desigualdad y aprendizajes en México*. México: El colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.

- Bruner, Jerome. (2013). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caballero, J. (2015). El docente abandonado. Chihuahua 2015. En *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Cabrera, M. y Ramírez, R. (2013). Convivencia Escolar, actitud hacia la autoridad institucional y violencia en adolescentes de secundarias públicas. Recuperado de: <http://132.248.9.195/ptd2013/octubre/0703321/Index.html>
- Coronado D. (2007). La violencia en la sociedad contemporánea. En *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*. Vol. 16, núm. 3 (julio-septiembre, 2007).
- Cruz, J. (2017). Convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica para la prevención del acoso escolar. Dirección de Investigación Educativa. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Del Toro, P. y Chávez, J. (2017). Adolescentes: el estudio de la resiliencia en un contexto escolarizado Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Flick, Uwe. (2009). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fierro, C. (2017). Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social. Universidad Iberoamericana León. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Franco, J. (2016). *Una modernidad cruel*. México: FCE.
- Gritta, M. (2017). Bullying. Bases teóricas para intervenciones eficaces. En Prieto Quezada, Teresa. Coord. (2017). *Investigaciones y propuestas de intervención sobre violencia escolar en Iberoamérica*. Guadalajara: Editorial Universitaria. CUCEA. UdeG
- Jacinto, M. y Aguirre, D. (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. En *El Cotidiano*, núm. 186, julio-agosto, pp. 35-44 Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México.

- Kaplan, C. (2017). ¿Es posible la justicia educativa entre tanta desigualdad social? En San Luis Potosí, México. *Conferencia magistral del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- López, L. (coord.). 2013. *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Magaloni B. y López C. (2018). El vínculo entre delincuencia organizada, jóvenes y pandilla. *Revista Nexos*, <https://seguridad.nexos.com.mx/?p=1101>
- Marcial, R. (2017). Las violencias sociales y los jóvenes en Guadalajara: contextos y realidades socioculturales. En Callicó, Josefina *et al.* *Jóvenes y violencia en Jalisco. Un enfoque multidisciplinario*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- McEwan, H. y Egan y K. Comp. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires–Madrid: Amorrortu.
- Morales, M., Díaz, D. y Ortiz, D. (2017). Autoeficacia, resiliencia y satisfacción con la vida en universitarios de escuelas públicas y privadas: abordaje desde el modelo de desarrollo positivo. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- OMS (2008). Sensibilizando sobre el estrés laboral en los países en desarrollo. Un riesgo moderno en un ambiente tradicional de trabajo: Consejos para empleadores y representantes de los trabajadores. (Citado en http://whqlibdoc.who.int/publications/2008/9789243591650_spa.pdf el 4 de abril del 2013).
- Pando, M. y Salazar J. (2007). *Temas de condiciones de trabajo y salud mental*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Ponce, V. (2018). Adolescencias mexicanas en riesgo: retos para su educación. *Temas De Educación*, 23 (2), 292-309. Recuperado a partir de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1019>
- Ponce, V. y Torres, A. (Coordinadores). (2015). *La educación secundaria a debate*. Guadalajara: Escuela Normal Superior de Jalisco. Red de Investigadores sobre la Escuela Secundaria.

- Prieto, T. Cood. (2017). *Investigaciones y propuestas de intervención sobre violencia escolar en Iberoamérica*. Guadalajara: Editorial Universitaria, CUCEA. UdeG
- Prieto T. y Carrillo, C. (2015). violencia entre pares (bullying) en México: panorama de diez años de investigación. *Revista INTERACÇÕES* núm. 38, pp. 205-224 (2015) <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Prieto, T. y Carrillo. C. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 49/5–25 de mayo de 2009.
- PRONAPRED (2015). *Programa Nacional de Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia*. México: Gobierno Federal.
- Redding, S. (2017). Familias y escuelas. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/702/P1C702.pdf>
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Madrid: Siglo XXI.
- (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- (2002). *Del texto a la acción. Ensayos sobre Hermenéutica II*. México: FCE.
- Román, M. y Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, núm. 104. pp. 37-54.
- Sanmartín, José. (2006). ¿Qué es esa cosa llamada violencia? *Suplemento del Boletín Diario de Campo*, Noviembre/Diciembre 2006. Tomado de https://online.ucv.es/wp-content/blogs.dir/3/files/que_es_esa_cosa_llamada_violencia.pdf
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO/CIESAS.
- Salas, R. (2012). Intersubjetividad, otredad y reconocimiento. Diálogos fenomenológicos para pensar la cuestión del otro en la filosofía intercultural. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, núm. 42, pp. 83-104. Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
- Schwartz, H.y Jacobs, J. (2006). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.
- SEP. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.

- Torres, A. (2017). Docencia violentada. Las significaciones imaginarias sociales del ejercicio de autoridad de los profesores de secundaria. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 141 Guadalajara. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- (2009). “Investigar y escribir las prácticas educativas”. En *Conferencias magistrales del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
 - (2015). Las significaciones imaginarias sociales de autoridad de una comunidad de adolescentes de secundaria. Chihuahua 2015: *Memoria del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
 - y Ponce V. (Coords.). (2018). *La educación secundaria sigue en el debate*. Guadalajara: Educ@rnos.
- Valencia, C. (2017). Reglamentos escolares, participación democrática y convivencia. En *Encuentro académico “Reconstrucción del tejido escolar”*. Secretaría de Educación Jalisco.
- Zurita, Ú. (2017). Propuesta analítica para el estudio de la normatividad escolar. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede México. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Zurita, Ú. (2018). ¿La escuela al centro? No, todavía. En *Revista Nexos* México, tomado de <https://www.nexos.com.mx/?p=39518>

Notas

¹ El CTE es el Consejo Técnico Escolar conformado por el director de la escuela, los docentes, los prefectos y el personal técnico. Su propósito último es la identificación de los problemas educativos de su contexto y localidad.

² El SATE es el Sistema de Acompañamiento Técnico a la Escuela. Está conformado por el supervisor, los Asesores Técnicos Pedagógicos.

³ Cabe señalar que las afirmaciones fueron reformuladas por Miguel Bazdresch y posteriormente, por quienes escriben. La guía original contiene seis afirmaciones por dimensión, es decir, 24. La Guía aplicada contenía cinco afirmaciones por dimensión, 20 en total.

⁴ Xm significa valor promedio.