



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

CREENCIAS DE DOCENTES DE UNA SECUNDARIA DE LA CIUDAD DE MÉXICO
SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
MORAMAY GUERRA GARCIA

TUTORA PRINCIPAL
DRA. ILEANA SEDA SANTANA. FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ TUTOR
DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO. FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DRA. PATRICIA DEL CARMEN COVARRUBIAS PAPAHIU. FES IZTACALA
DR. MIGUEL MONROY FARÍAS. FES IZTACALA
DRA. MARÍA DE FÁTIMA FLORES PALACIOS. CEPHCIS

MÉXICO, CD.MX. ABRIL, 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

A Tata y Mami, mis mejores maestros, cuyas acciones siguen teniendo eco en este mundo.

A los maestros y las maestras que creen en la trascendencia de sus acciones en la vida de sus estudiantes, y la asumen con responsabilidad y alegría.

A Santiago, Fernando, Malik, Natalia, Ana Paula, Leonardo, Rodrigo, Lía Romina, Darío, Camila, y a cada niña y niño que merece que su escuela sea una comunidad justa, afectuosa, solidaria y pacífica.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, siempre.

A la Máxima Casa de Estudios: la Universidad Nacional Autónoma de México, con infinito agradecimiento por el honor de estar en sus aulas y por todas las puertas que me ha abierto.

A las personas que hacen posible el Programa de Posgrado en Psicología, mi enorme agradecimiento por la oportunidad de cursar el doctorado. Ha sido una experiencia invaluable en mi vida.

A la Dra. Ileana Seda, porque confió en mí desde el día que fui a su oficina a pedirle una carta de recomendación, hasta el día que cerramos esta tesis. Que creyera mí y en este trabajo hizo la diferencia. Sin su confianza no existiría esta tesis, ni tampoco todas las experiencias y aprendizajes que la han acompañado.

A la Dra. Frida Díaz-Barriga, a la Dra. Patricia Covarrubias, al Dr. Miguel Monroy y a la Dra. Fátima Flores: su confianza en mí y su compañía fueron cruciales para seguir adelante en este esfuerzo. Gracias por creer que mi voz podía sumarse a otras también interesadas en la vida en común.

A las y los docentes que participaron en el estudio: gracias por la generosidad con la que me compartieron su cotidianidad, sus ideas, sus aulas y el raudal de vida dentro de ellas.

A cada integrante de la familia García y sus muchas ramas: ustedes han sido el ejemplo y el motor para este esfuerzo

Al Dr. Espinoza, que como docente y como persona, predica con el ejemplo que hay que dejar este mundo un poco más bonito de como lo encontramos

A mis estudiantes, por enseñarme el gozo de la docencia y por la oportunidad de seguir en sus vidas.

A mis compañeros y compañeras docentes, quienes creyeron en el eco de sus acciones en la vida de cada estudiante y actuaron en consecuencia.

A cada persona que me brindó apoyo, aliento, orientación e inspiración durante este camino. Este trabajo se logró gracias a ustedes.

ÍNDICE

Introducción	7
Justificación	10
Organización de la Tesis.....	16
 Capítulo I. Marco Teórico-Conceptual.....	 18
Convivencia Escolar. Visión General de la Literatura en el Tema	18
<i>Convivencia. Definiciones</i>	21
<i>Convivencia Democrática</i>	23
<i>Convivencia Escolar</i>	28
Convivencia: Tema de Interés Internacional.....	33
La Convivencia en los Documentos de la Educación en México	36
Programas y Asignaturas Relativas a la Convivencia Escolar	42
Iniciativas e Investigación en torno a la Convivencia Escolar en México y Otros Países de Iberoamérica	49
El Papel del Docente en la Convivencia Escolar	57
<i>El Pensamiento del Docente</i>	59
<i>Las Creencias</i>	64
<i>La Relación entre el Pensamiento y las Emociones del Docente</i>	77
<i>El Docente y el Clima Escolar</i>	80
Modelo Analítico del Estudio	83
 Capítulo II. Pregunta de Investigación y Enfoque Teórico-Metodológico.....	 98
Pregunta de Investigación	98
Objetivos	98
<i>Objetivo General</i>	98
<i>Objetivos Específicos</i>	98
Enfoque Teórico-Metodológico.....	99
Método	102
<i>Piloto</i>	102
<i>Negociación del Ingreso a la Secundaria Pública M.</i>	104
<i>Técnicas de Recopilación de la Información</i>	106
<i>Participantes</i>	111
<i>Descripción de la Secundaria M.</i>	113
Análisis de la Información Recopilada	134

Capítulo III. Resultados	140
Los Actores y el Escenario de la Convivencia	142
<i>Los Roles y la Jerarquía</i>	142
<i>La Construcción de los Roles</i>	152
<i>La Infraestructura y el Mobiliario</i>	165
La Convivencia con los Compañeros de Trabajo	171
<i>Conocimiento Interpersonal</i>	179
<i>El Apoyo Mutuo: “Hoy Por Ti, Mañana Por Mí”</i>	182
<i>Cordialidad: “En el Pedir Está el Dar”</i>	190
Vías para Enseñar y Aprender a Convivir	193
<i>Educación familiar</i>	193
<i>Normas, Sanciones y Reconocimientos</i>	199
<i>Información sobre los Valores y las Conductas Deseables</i>	231
<i>El Ejemplo</i>	236
<i>Escuchar y Aconsejar a los Alumnos</i>	248
<i>Ensayo y Error</i>	264
Capítulo IV. Discusión	266
Aspecto: Autoridad	270
Aspecto: Participación	273
Aspecto: Normas	277
Aspecto: Valores. Respeto y Responsabilidad	280
Aspecto: Apoyo Mutuo	283
Aspecto: Atención al Alumno	284
Aspecto: Ambiente Socioafectivo	285
Aspecto: Didáctica Relacionada con la Convivencia	287
Capítulo V. Conclusiones	291
Alcances y Limitaciones del Estudio. Recomendaciones para Futuras Investigaciones	302
Referencias	305
Bibliografía	329

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principales Enfoques sobre la CE	30
Tabla 2. Convivencia Escolar: de los Valores a las Normas	53
Tabla 3. México: Fuentes Jurídicas y Normativas Relacionadas con la CE	55
Tabla 4. Clases Observadas Durante el Trabajo de Campo	108
Tabla 5. Actores Participantes en las Interacciones Observadas Durante el Trabajo de Campo	109
Tabla 6. Guía de Entrevista	111
Tabla 7. Ejemplo de Codificación Inicial.....	136
Tabla 8. Ejemplos de Algunos Códigos de una Categoría	137
Tabla 9. Relación entre Ejes, Aspectos y Creencias Identificadas	269

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Clark y Peterson (1986)	61
Figura 2. Procesos Cognitivos Diferentes que Ejercen una Influencia sobre la Integración o Combinación de Creencias Existentes con Nueva Información.....	70
Figura 3. Sistema de Interacción Escolar, en Perspectiva Goffmaniana.....	89
Figura 4. La CE desde la Perspectiva de los Docentes	95
Figura 5. Distribución de los Edificios y Oficinas Dentro de la Secundaria M	117
Figura 6. El Escenario y las Interacciones entre sus Actores: los Docentes, sus Compañeros de Trabajo y Alumnos	141

Introducción

Galadriel: Mithrandir, why the Halfling?

Gandalf: Saruman believes it is only great power that can hold evil in check, but that is not what I have found. I have found it is the small things, everyday deeds of ordinary folk that keep the darkness at bay... Simple acts of kindness and love.

(The Hobbit: An Unexpected Journey)

La convivencia escolar (CE) es un ámbito de estudio e intervención que adquiere una importancia pública cada vez más creciente en América Latina y el contexto global. No obstante, entre los diferentes esfuerzos concretados en estudios, evaluaciones e informes institucionales se observa aún poca vinculación, sinergia y rigor en la delimitación de sus alcances y fronteras. Por ello, la notoriedad del tema necesitará equilibrarse con un tratamiento conceptual, investigación empírica y abordaje de política pública pertinentes y sólidos.

En México, esas búsquedas y aterrizajes en torno a la convivencia escolar ocupan un lugar clave en el campo de la Psicología, particularmente de la educativa, y en sentido amplio de las ciencias sociales. El ámbito escolar es valorado como un espacio significativo para construir relaciones entre el estudiantado y sus educadores, además de los vínculos con los administrativos, familiares de las y los alumnos, así como hacia fuera de la escuela, con profesionales, organizaciones y comunidad en general. Se trata de un escenario en el que las pautas de comportamiento y formas de vinculación inciden sobre el aprendizaje y, más allá de la escuela, tienen eco en el tejido social. Aquí coexisten prácticas de intolerancia, acoso, violencia y discriminación, con expresiones alentadoras que se orientan hacia la solidaridad, el diálogo, la aceptación y el reconocimiento, entre otros.

Mi interés por este tema surge de la coincidencia de intereses personales con preocupaciones vigentes en la cotidianidad y el discurso público más amplio. En la intersección de estos discursos, destaca la trascendencia de la convivencia democrática como vía para el bienestar individual y colectivo, así como el interés de que las escuelas, en su calidad de

instituciones con legitimidad social, se constituyan en espacios donde las personas tengan oportunidad de ejercitar habilidades acordes a dicha convivencia, favoreciendo con ello su pleno desarrollo y aprendizaje.

Personalmente, la experiencia como docente y directora de un plantel de nivel secundaria, en la ciudad de México, así como la de funcionaria dentro del área de la educación, me permitieron advertir la brecha entre las políticas educativas y su concreción en las escuelas, y también acentuaron mi interés y preocupación por el impacto de esos abismos en las personas que se vinculan en los centros escolares. En esta brecha concurren no sólo fuerzas políticas, sino también las propias condiciones de funcionamiento de las escuelas, sus realidades y necesidades específicas, sus recursos materiales, los actores escolares y las interacciones que establecen entre ellos, así como con las autoridades educativas externas al plantel y con la comunidad en las que ellas se insertan.

Si bien se distinguen esfuerzos para promover en las escuelas una convivencia deseable desde un enfoque democrático o de derechos humanos, también es cierto que tales políticas dependen de múltiples formuladores e implementadores en diferentes niveles de decisión, dentro y fuera de la escuela. De ahí su alta complejidad y heterogeneidad como un proceso social provisto de variadas facetas y actores intervinientes. Por otra parte, cada escuela es un microcosmos en el que la convivencia se configura con las interacciones entre los actores escolares: profesorado, estudiantado, personal directivo, administrativo y el de servicios de asistencia educativa, que incluye al personal de prefectura, orientación y trabajo social. La convivencia aquí enmarca las oportunidades de aprendizaje, así como de desarrollo personal y social que la escuela brinda a las y los alumnos.

De los actores escolares, las y los docentes son una parte sustantiva de la comunidad escolar, además de la relevancia que tiene su papel como educadores, su contacto con el alumnado y su papel como mediadores curriculares y culturales. Su pensamiento, y en particular sus creencias, constituyen un antecedente importante de sus acciones, sirven de filtro

para apreciar e interpretar las situaciones escolares. Así, las formas en las que un docente se implica en la convivencia escolar y la orienta, se relaciona con sus creencias en torno a dicha convivencia y los aspectos que la integran o influyen, tales como la autoridad, las normas, la cordialidad en las interacciones, entre otros. Por lo tanto, los procesos transformativos de la convivencia escolar deben considerar la existencia e influencia de dichas creencias, así como su potencial para favorecer o dificultar que las escuelas sean escenarios para la formación y práctica de habilidades sociales acordes a la participación, el diálogo, la paz, la equidad, el respeto a los derechos humanos y otras habilidades.

Consistente con lo señalado, el objetivo principal del estudio es aproximarse a las creencias de los docentes relativas a la CE en una escuela de nivel secundaria de la Ciudad de México, entendiendo ésta como un escenario de encuentro para los distintos actuantes o actores escolares, entre ellos, las y los docentes. En este escenario confluyen discursos, comportamientos e interpretaciones acerca del trato y aprecio que se les da a las personas y qué éstas esperan recibir en las relaciones interpersonales, incluyendo sus compromisos sociales y públicos con la comunidad, así como sus expectativas sobre la civilidad con sus pares y otros miembros de la sociedad.

El presente trabajo es una invitación para la persona lectora, como lo fue para mí, a mirar con detenimiento lo que sucede en las escuelas, a adentrarse en los detalles sutiles de las interacciones diarias de quienes ahí se encuentran, y a rastrear las creencias que residen detrás de éstas. Dichas creencias son clave para tender a horizontes de convivencia que nos lleven a construir en las escuelas y fuera de ellas, comunidades justas, incluyentes, seguras, dialógicas, responsables y comprometidas con el bienestar individual y colectivo.

Cabe señalar que para esta investigación ha sido sustantiva la participación de las y los docentes de la secundaria, así como de las y los alumnos. Únicamente para fines de agilizar la lectura y recuperar la forma en la que se expresaron quienes participaron en el estudio, la mayor parte del texto se emplearán el masculino genérico al aludir a estas figuras.

Justificación

La CE ha generado un amplio interés en la investigación educativa a partir de la segunda mitad de los años ochenta y más claramente a partir de la década de los noventa del siglo XX. Si bien a lo largo de su desarrollo coincide con el tema de la violencia en las escuelas, del cual ha abrevado y al que ha contribuido, posee su propia lógica y líneas de investigación, ofreciendo –cuando se trata de aspirar a un marco democrático– propuestas más integrales para comprender y transformar las relaciones al interior de las escuelas.

En general, la CE es una noción “paraguas” que incluye diversas prácticas, discursos, posicionamientos y sentidos, constituyendo una panorámica conceptual amplia, muchas veces difusa, aunque con elementos y preocupaciones que pueden articularse para sustentar las bases teóricas del proyecto socioeducativo que una sociedad asume como deseable y busca, en algún sentido, concretar para su comunidad.

Una influencia internacional importante para colocar el tema de la convivencia en el ámbito escolar fue la difusión del informe “La educación encierra un tesoro” (1996) de la UNESCO; también conocido como Informe Delors, en el que se establecen los cuatro pilares de la educación en relación con los retos presentes en el siglo XXI. Dicho informe señala como cuarto pilar al eje “Aprender a vivir juntos”, el cual alienta a seguir “desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors, 1996, p. 34). Otra influencia internacional fue la declaración de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), para la promoción de una cultura para la paz y la no violencia para los niños del mundo 2001-2010 (ONU, 1999).

En esta misma línea, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial también instan a los países latinoamericanos a desarrollar acciones de gestión de la CE, al considerarla un medio para alcanzar mejores resultados de aprendizaje y disminuir la deserción (Ascorra et al., 2018). Otros organismos como la

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) consideran a la CE como una finalidad en sí misma, más allá de que favorezca el aprendizaje, ya que propiciaría el derecho de los niños a vivir en un ambiente seguro como precondition para su desarrollo personal y socioemocional (Fierro, 2013). Derivado de estos señalamientos, gobiernos, como el de México, emprendieron acciones institucionales como la modificación del currículo de estudios en educación básica para incluir objetivos relacionados con el desarrollo de competencias para la vida en sociedad y la convivencia (SEP, 2006a).

En este interés, surgieron en México iniciativas para obtener información sobre el estado de la CE a lo largo de su territorio, por ejemplo, las encuestas aplicadas a gran escala como el *Cuestionario sobre percepción de clima en la escuela y habilidades sociales y emocionales*, respondido por directores, docentes y alumnos; la *Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior* (ENEIVEMS; véase en SEMS, 2014), así como secciones o apartados dentro de instrumentos como la *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia* (ECOPRED; véase INEGI y SEGOB, 2014). La CE también es abordada como aspecto en los estudios internacionales a gran escala, como el *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo* (SERCE), elaborado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de OREALC/UNESCO-Santiago (LLECE, 2008), bajo la variable “clima escolar” en relación con el rendimiento de los estudiantes, y que así mismo es considerada en el TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (MECD, 2014) de la OCDE.

De acuerdo con datos de la encuesta de percepción a los directores de las escuelas del Program for International Student Assesment (PISA), a cargo de la OCDE, en 2012 México ocupaba el primer lugar internacional de casos de *bullying* en educación básica, ya que el 40.2% de los alumnos señalaba haber sido víctima de acoso. Este dato concordaba con el obtenido en 2011 en un estudio elaborado por la CEPAL (ver esas cifras en Cuadro 1. América

Latina [16 países], en Román y Murillo, 2011, p. 42), con estudiantes de sexto de primaria, donde alrededor del 50% de los 4861 alumnos de 160 escuelas, que participaron en el estudio, se declaraban víctimas de algún tipo de acoso o maltrato por los compañeros, y las aulas con mayores episodios de violencia mostraron peores desempeños que aquellos que estaban en aulas con menor violencia (Román y Murillo, 2011, *Ibíd.*).

En la línea previa, la investigación regional de Román y Murillo sobre el asunto de la violencia –y su impacto en la vida escolar–, plantea la necesidad de hacer un abordaje más detenido y riguroso en relación a cómo ese fenómeno actúa de un modo perturbador y disruptivo en la dinámica educacional de las sociedades latinoamericanas, llegando incluso a poner en riesgo la viabilidad y legitimidad de sus sistemas educativos en conjunto, además de resquebrajar de paso el tejido social en las comunidades circundantes.

En 2013, los datos de la *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior* indicaron que, en los 12 meses previos, el 36.8% de los participantes habían sido insultados, el 31% percibía que los demás hablan mal de ellos, el 12.2% habían sido objeto de burlas en las redes sociales, 8.9% habían sido golpeados, 8.1% habían sido objeto de mentiras en las redes sociales. El 32.8 % señaló haber experimentado 4 o más situaciones de agresión o violencia en la escuela, siendo más alta la cifra en hombres (40%) que en mujeres (25%) (SEMS, 2014).

Con datos disponibles de 2014 (Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia, INEGI-SEGOB, 2014), de acuerdo con el documento “Panorama Estadístico de la Violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes en México” elaborado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-UNICEF México (UNICEF, 2019), la edad es un factor clave a considerar para abordar la violencia en las escuelas en México. En específico, ahí indican: “La exposición a situaciones de violencia en los centros escolares [...] cambia conforme [...] con la edad. Considerando la falta de información para estudiantes de entre los 3 y 11 años, tentativamente se podría argumentar que hay ciertas actividades cuya exposición

aumenta conforme los estudiantes crecen. De esta manera se advierte que presenciar burlas, acosos, exclusión, maltratos y peleas físicas son experiencias más comunes alrededor de los 14 años, sin embargo, a mayor edad, las y los alumnos comienzan a reportar este tipo de eventos con menor recurrencia” (p. 45).

En lo indicado anteriormente, llama la atención la disminución en la recurrencia. Ésta podría deberse a: que efectivamente los eventos disminuyen conforme los alumnos se acercan a la adultez temprana, a que quienes han sido objeto de violencia han desarrollado mecanismos para evitarla o sobrellevarla, a que las instituciones no facilitan su denuncia, o, en conjunto, a una combinación entre éstas y otras condiciones. Indagar al respecto puede abrir una veta de estudio que permita comprender, entre otras cosas, la forma en la que cambia la percepción o la expresión de la violencia en los distintos niveles escolares.

Recientemente, un estudio de alcance global, coordinado entre la ONG Internacional Bullying Sin Fronteras junto a la OCDE (llevado a cabo entre marzo de 2020 y marzo de 2021), considera que “los casos de Bullying en todo el mundo han aumentado en forma explosiva con relación a las últimas mediciones que estaban disponibles (1990)” (International Bullying Sin Fronteras y OCDE, 2021, párr. 25). En su informe sitúa a México en primer lugar señalando que “7 de cada 10 niños y adolescentes sufren todos los días algún de tipo de acoso”.

Datos como los anteriores, junto con las orientaciones internacionales, han puesto su atención en la CE, dando lugar a que los documentos rectores de la educación obligatoria en México –tales como el Plan Nacional de Desarrollo, el Programa Sectorial de Educación, el Plan y programas de estudio 2011 de Educación Básica, los Perfiles, parámetros e indicadores del desempeño docente e incluso el Modelo Educativo 2017–, incorporen el tema de la CE como un componente necesario para la creación de ambientes propicios para el aprendizaje. Su relevancia en los documentos normativos también se justifica en la necesidad de abonar a la interacción respetuosa entre los implicados en la escuela y más allá, esto es, como marco a

efectivizarse en lo inmediato, para fines ético-sociales y de convivencia entre estudiantes, y a futuro cuando sean adultos y ciudadanos plenos.

No obstante, con frecuencia las iniciativas relacionadas con la CE, definidas por instancias externas a los planteles, se concretan en las escuelas más como actividades de revisión conceptual en clases que siguiendo una orientación práctica. De manera que, al proceder así, se centran en exponer las pautas generales de convivencia o en el tema de la violencia escolar, y también en conceptos, situaciones hipotéticas y la resolución de actividades de manuales referidos al tema. En este sentido, la investigación educativa identifica que, con esta forma de abordar la CE, se introduce el tema, pero ello tiene muy poco impacto en las vivencias cotidianas de los alumnos, y miembros de la comunidad escolar en general (Díaz-Aguado, 2005).

La escuela, como institución obligatoria y de amplia cobertura en México, puede tener un potencial sustantivo como espacio formativo para que el estudiantado tenga experiencias significativas que coadyuven al desarrollo de sus competencias socioemocionales, éticas y cívico-políticas necesarias para la vida democrática, con el fin de lograr así un fortalecimiento del tejido social.¹ De forma más inmediata, la CE planteada del modo anterior puede constituirse en una vía para la resolución de situaciones y la mejora de condiciones escolares, tanto para atender los retos cotidianos, como para abrir nuevas oportunidades de aprendizaje para la comunidad escolar en su conjunto.

En particular, es factible distinguir dos enfoques sobre la noción de CE. El primero considera un concepto restringido de convivencia, centrado en la reducción de la violencia dentro de la escuela por medio del control de las conductas de los alumnos. En cambio, el segundo enfoque parte de un concepto más amplio de convivencia que no se limita a la eliminación de las expresiones de la violencia directa, sino que considera las condiciones

¹ En este punto, la recuperación de los planteamientos y análisis de Conde (2011a) constituye un aporte medular como fuente relevante del estudio.

simbólicas y estructurales que dan lugar a las expresiones violentas e indaga sobre sus posibilidades de transformación, para lo cual aborda las relaciones entre los actores escolares, las estructuras de participación y dinámicas de poder, los procesos de construcción de la paz y de identidad de la comunidad educativa, con el objeto de construir comunidades justas, incluyentes y democráticas (Carbajal, 2013; Conde y Gutiérrez, 2015).

En suma, analizado el concepto de CE en una forma crítica y razonada desde lo empírico, puede decirse que se trata de un constructo de naturaleza dinámica y relacional, que examina un fenómeno que, para ser caracterizado en su particularidad y abordado socialmente, primero debe ser estudiado en su contexto social específico y, a partir de ello, dimensionado en sus alcances y posibilidades de redirección o construcción político-institucional.

El estudio de la CE, así como su posible reconducción transformadora, implica problematizar sus particularidades y retos en los diversos contextos, teniendo como punto de partida las construcciones intersubjetivas de los actores escolares situadas en una trama de relaciones y experiencias, desde su cotidianidad y cultura institucional. Asimismo, el estudio de la CE plantea a los investigadores el reto de una mirada oscilante entre la dimensión macro, donde se encuentran las políticas educativas, y de otros ámbitos, las construcciones culturales y formulaciones de las grandes instancias del sistema educativo; y la dimensión micro, donde se da el encuentro entre los actores de la comunidad escolar, que despliegan sus significados y creencias ante diferentes situaciones escolares.

El presente estudio se enmarca en el interés de la investigación educativa en los significados de los actores escolares –particularmente de los docentes– en relación con la CE, y en las pautas socioculturales e institucionales que orientan las interacciones entre dichos actores, considerando la forma en que éstas contribuyen o dificultan las posibilidades de desarrollar y ejercitar habilidades compatibles con una participación ciudadana en términos democráticos.

De esa manera, tres supuestos son sustantivos para este estudio: el primero es que la convivencia se constituye por el entramado de interacciones entre los actores, vinculadas a situaciones concretas, históricas y contextualizadas; el segundo es que a las formas de interacción les subyace el pensamiento de los actores escolares, es decir, sus creencias, representaciones y valores en interinfluencia con las condiciones particulares de la institución en la que se desempeñan.

El tercer supuesto es que los actores escolares en general, y en particular los docentes, son productores, y no únicamente receptores de significados socioculturales. Si bien ellos se insertan en un conjunto de marcos institucionales que son delimitadores de un discurso o conjunto de concepciones, la forma en la que los asumen puede tener vías diversificadas y situadas en las que, eventualmente, pueden adaptar dichos marcos, recrearlos, sabotearlos o resistirse a su implementación. Por ello, si bien no son reproductores o agentes pasivos ante las estructuras socialmente establecidas, tampoco actúan construyendo una práctica y visión de una manera aislada y autosuficiente frente a éstas.

Organización de la Tesis

La tesis se organiza en cinco capítulos, divididos en apartados y subapartados:

En el primer capítulo, *Marco Teórico-Conceptual*, se plantea la delimitación conceptual y analítica de la CE, a partir de una fundamentación teórica amplia y de una específicamente orientada a proveer las pistas y enfoques que sirvieron como premisas clave para el encuadre final de la investigación.

En el segundo capítulo, *Pregunta de investigación y Enfoque teórico-metodológico*, el foco está puesto en esclarecer el enfoque considerado pertinente para abordar el tema, de acuerdo con la pregunta y el objetivo centrales de la investigación, las técnicas de recolección de la información, así como la definición y descripción de las personas participantes y del escenario. Asimismo, se describen los procedimientos seguidos para el análisis de la información recabada.

En el tercer capítulo, *Resultados*, se plantean los hallazgos obtenidos derivados de las diferentes técnicas de recopilación de la información, presentando en una primera sección, referentes que son punto de partida para las interacciones que establecen los actores escolares, como los roles y las jerarquías, así como el espacio físico que les sirve de escenario. En una segunda sección, se aborda la convivencia entre los docentes y de éstos con el resto del personal de la escuela, como compañeros de trabajo, y en una última sección se abordan las diferentes situaciones y actividades por medio de las cuales los docentes consideran que sus alumnos aprenden a convivir y su papel dentro de ellas.

En un cuarto capítulo, *Discusión*, se realiza una labor de convergencia en el análisis de los resultados planteados en los apartados previos, decantando las creencias de los docentes, relacionadas con diversos componentes que inciden en la convivencia escolar y en vínculo con el marco teórico planteado.

Por último, en el quinto capítulo, *Conclusiones*, se plantea una reflexión sobre los alcances y limitaciones de la escuela respecto de esta formación ciudadana y democrática, se analiza el papel de las creencias identificadas en las oportunidades que la escuela brinda a los alumnos para dicha formación, y se discuten posibilidades de transformación y aprovechamiento de dichas creencias.

Capítulo I. Marco Teórico-Conceptual

Convivencia Escolar. Visión General de la Literatura en el Tema

Para Fierro y Carbajal (2019), el interés por la CE en el ámbito académico se derivó inicialmente de hallazgos empíricos de investigaciones que sugerían una relación entre el rezago escolar y elementos de la dinámica interpersonal en los planteles. Según ellas, el tema adquiere mayor relevancia en los noventa del siglo pasado, impulsado de manera importante por el Informe Delors (1996), y de ahí en adelante ha sido objeto de atención en diversos estudios, políticas, encuestas y programas dirigidos a las escuelas.

Las mismas autoras señalan que con el término de *convivencia escolar* se alude a una multiplicidad de significados, lo que ha generado una dispersión en referencia al término y, con ello, una falta de especificidad en la atención de sus problemáticas, que consisten en aspectos de la dinámica social, educativa, cultural, ética y legal. Junto con Onetto (2003), refieren que hay una suerte de “Síndrome de Babel” (Fierro y Carbajal, 2019, p. 2) que emerge al revisar la literatura relativa al tema. Así, identifican diversos enfoques sobre la CE, a saber:

- La convivencia como estudio del Clima escolar, de la violencia y/o de su prevención. Este enfoque se caracteriza por investigaciones sobre el clima escolar, los problemas de convivencia y la violencia escolar, incluyendo factores como la indisciplina y las tensiones internas presentes en esos ámbitos.
- La convivencia como Educación para la paz. Con elementos en común con el enfoque anterior, este enfoque coloca a la convivencia como alternativa para disminuir o eliminar la violencia en las escuelas, y para fomentar la resolución no violenta de conflictos.

Actualmente ya no sólo se habla de paz, sino de paz positiva (Galtung, 2016), en la cual no sólo la violencia queda nulificada, sino que se suele señalar que la paz es una relación entre dos componentes. Ello implica que la violencia está ausente y, a la vez, las partes participan de un proceso consensuado.

- La convivencia como Educación socioemocional. Éste se enfoca en el desarrollo de habilidades sociales que favorecen las relaciones interpersonales: el énfasis puede estar en el individuo (considerando la perspectiva de los docentes y estudiantes, por ejemplo) o en adquirir una visión más colectiva desde la que el acento se coloca en el reconocimiento del otro, la empatía y la cooperación.
- La convivencia como Educación para la ciudadanía y la democracia. En este enfoque la convivencia se destaca como un espacio formativo desde la escuela, orientado al desarrollo de capacidades cívicas y de habilidades vinculadas a la democracia, como son la participación, el diálogo y el reconocimiento de la pluralidad y la diversidad.
- La convivencia como Educación para los Derechos Humanos. El énfasis de este enfoque está en la construcción de condiciones en las escuelas que garanticen el reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos de los estudiantes, incluyendo su participación en la toma de decisiones que les atañen, y que a su vez favorezca que los alumnos orienten su conducta social bajo el enfoque de Derechos Humanos.
- La convivencia como desarrollo moral y formación de valores. En este enfoque, la discusión sobre el desarrollo moral, socio-moral, de juicio moral y formación de valores se traslada del plano individual al colectivo, y se cuestiona la vida escolar prevaleciente, el orden moral que se promueve en la escuela y las oportunidades de desarrollo moral que se ofrece a los alumnos.

Un punto de coincidencia entre los enfoques citados es colocar el foco de atención en la dinámica interaccional dentro del ámbito escolar, derivado de la preocupación pública por la ausencia o debilidad de relaciones pacíficas, igualitarias y equitativas en el terreno educativo. Esta preocupación comenzó a abordarse en España y luego en el resto de Iberoamérica, inicialmente considerando la convivencia entre los propios estudiantes y más adelante, aunque con menos énfasis, entre éstos y los docentes.

El esfuerzo realizado desde los diferentes enfoques constituye una manera de contextualizar y delimitar un fenómeno complejo. Si bien, plantear la CE como un área de atención relevante no es suficiente para paliar condiciones como el abuso, la discriminación y otras prácticas contrarias al pleno desarrollo y el ejercicio de los derechos de las personas en las comunidades escolares, sí coadyuva a propiciar acciones que apunten a cambios potencialmente significativos a favor de los estudiantes y del resto de los actores escolares.

Estudiar la CE implica situarse en entornos concretos, con características específicas a nivel institucional, organizacional, pedagógico, interpersonal, ético y cultural, para luego identificar dentro de cada entorno, interacciones, rituales, identidades, saberes, imaginarios, discursos y márgenes de acción que permitan sacar a flote un escenario de mejores posibilidades en las relaciones entre los integrantes de la comunidad escolar.

En este estudio, la CE es abordada en su potencial como espacio para el desarrollo de habilidades como el diálogo, el reconocimiento del otro, la participación y otras habilidades fundamentales para una ciudadanía democrática, donde las diversas formas de pensar sean representadas, respetadas y consideradas. Más adelante, se abordan con detenimiento las distinciones con respecto a la *convivencia* en general y a su relación particular con el ámbito escolar, considerando sus premisas específicas a cada una, y los enfoques amplio y restringido de la CE que han orientado la investigación educativa.

El enfoque amplio surge reactivamente ante las limitaciones de un enfoque restrictivo centrado en la violencia escolar, para abordar la convivencia en su complejidad como problemática social y psicocultural, y constituyéndose como referente ético-político, como horizonte de *otra convivencia* posible desde los principios de la *democracia* y *ciudadanía* en los vínculos humanos y estructuras institucionales –como el ámbito escolar– en los que éstos ocurren, a fin de formar personas, ciudadanos y sujetos ético-políticos.

En México, el estudio de la CE es un área de interés que cobra fuerza ante las expresiones cada vez más visibles de la ruptura del tejido social, así como el incremento de las

violencias que evidencian la necesidad de fortalecer a las escuelas como comunidades protectoras para los alumnos. Ante ello, se requiere consolidar y robustecer su abordaje teórico, es decir, los conceptos y categorías analíticas que contribuyan a su comprensión (Fierro y Tapia, 2013), así como de información empírica recuperada en los escenarios donde la CE tiene lugar.

La investigación en este terreno, desde la psicología y otras ciencias sociales, ha identificado políticas y prácticas educativas que generan exclusión y violencia entre los alumnos, y, asimismo, prácticas y experiencias que permiten atisbar la posibilidad de transformar las estructuras, la gestión escolar y las prácticas docentes, y las interacciones que establecen hacia dentro y fuera de la comunidad escolar.

Convivencia. Definiciones

Un punto de partida conceptual es que la convivencia está compuesta por interacciones, entendiendo a éstas como conductas de ida y retorno, es decir, recíprocas, que se dan en marcos situacionales que las definen y moldean. Desde la propuesta conceptual de Erving Goffman, que tiene como foco la interacción denominada por él cara a cara, se trata de una “influencia recíproca de los individuos sobre las mutuas acciones, cuando están en mutua presencia física inmediata” (Mercado y Zaragoza, 2011, p. 171).

De acuerdo con Carbajal (2013), en la historiografía española se empleó el término convivencia a inicios de 1900, para aludir las relaciones pacíficas entre judíos, musulmanes y cristianos, no obstante, sus diferencias de credo y forma de vida. La autora también señala que, en el mundo anglosajón, el término convivencia carece de un equivalente idiomático como vocablo. En la traducción relacionada con el ámbito escolar, los autores mayormente se refieren a ella como “co-existence” y, con menos frecuencia, togetherness. Cristina Perales (2018) relaciona los términos de coexistencia y convivencia, definiendo esta última de la siguiente forma:

...puede entenderse como las relaciones de coexistencia comprometidas y significativas entre los humanos. (...) Estas relaciones están organizadas por ciertos códigos de valores comunes establecidos en contextos sociales y culturales. La *convivencia* no necesariamente implica que todos tengan los mismos valores, o que la relación entre las personas en un entorno concreto deba ser armoniosa para vivir juntas: más bien, significa que las personas adoptan ciertos patrones que permiten y dan forma a la vida en común en comunidades específicas. *Convivir* se relaciona con la forma en que cada uno de nosotros estamos en relación con los demás. (p. 889) (La cursiva pertenece al original)

La anterior conceptualización de convivencia es útil como primera “puerta de entrada” teórica, en relación con la esfera de la sociedad y sus múltiples formas de vinculación. En ella se expone que en el fenómeno de la convivencia se implica un entramado de elementos como son los individuos, los valores, los recursos, las pautas o modos de organización, y los sentidos simbólicamente contruidos a partir, por ejemplo, de referentes identitarios, materiales, situacionales y espacios de interacción dentro de la dinámica de una comunidad. Así, se aprecia la convivencia como un terreno amplio, multifacético, con matices que cada sociedad le imprime al contacto relacional entre sus miembros, en la que surge una suerte de “clima” en el que se generan o frenan vínculos entre tales miembros.

Interpretando de modo sintético a Fierro y Tapia (2013), la convivencia consiste en un proceso interrelacional que ocurre a nivel personal y subjetivo entre actores que participan de la vida cotidiana en las instituciones educativas (pp. 79-80) y, a la par, hace referencia al conjunto de prácticas institucionales y políticas que configuran y enmarcan dicho proceso (como se deriva de Conde y Gutiérrez, 2015, p. 75).

Otra definición es la propuesta por Furlán et al. (2004, como se citó en Fierro, 2013, p. 9), para quienes la CE alude a “todas aquellas acciones que permiten que los individuos

puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y una cultura de paz”.

Las formas en la que la convivencia se expresa varían en tanto cambian los elementos que se implican en ella y las formas en que se entrelazan en las dinámicas del escenario colectivo. Vista de un modo genérico y abstracto, la *convivencia*, como fenómeno, independientemente de su contenido y efectos, está siempre presente en la vida social de los individuos, grupos e instituciones. De forma específica, la educación formal, esto es, en el marco de una escuela, es una, entre otras tantas posibilidades, en la que la convivencia adquiere una faceta propia. Otras modalidades de convivencia podrían ser las que ocurren en campos como el espacio familiar, laboral, vecinal, barrial, comunitario, urbano, deportivo, medioambiental, asociativo, político, mediático, religioso, profesional, etc.

Convivencia Democrática

Para distinguir si la convivencia posee ciertas cualidades, o se orienta conforme a ciertos valores o a la consecución de ciertas metas, suele agregarse al sustantivo “convivencia” distintas denominaciones en las que se destacan características específicas, como: *sana convivencia* (formulado así en México por la SEP), convivencia pacífica o convivencia democrática, entre otras. En la presente investigación se ahonda en la convivencia que favorece el ejercicio de las habilidades y relaciones compatibles con la democracia como forma de vida y de gobierno, es decir, una convivencia orientada por principios democráticos o democrática. De ésta se señalan características, valores (definición de valores, enfoques, educación moral), ética de mínimos, la formación de la personalidad democrática (Puig, 1996), la necesidad de escenarios reales y cotidianos para la práctica de la democracia (Biesta, 2007).

La convivencia democrática es una categoría de la que surge un elemento valorativo-político –como núcleo– que moldea y se expresa en formas de ser, hacer y coexistir entre los seres humanos en concordancia con el trato y reconocimiento mutuo, la manera en cómo se

expresan, deliberan y organizan en función de problemáticas comunes, ya sea del grupo inmediato, de su comunidad local, entidad, país o región.

En ese sentido, consiste en un referente normativo, un “deber ser” que actúa como “brújula” ético-política para impulsar a que los actores construyan y sostengan formas de relación mediadas por una concepción cívico-política respecto a lo que es ser un sujeto ciudadano y a cómo debe formarse. De acuerdo con Carbajal (2013), este tipo de convivencia apunta a relaciones democráticas tanto a nivel interpersonal, como institucional y cultural, y a la participación, virtud que, junto a los rasgos previos, son “elementos esenciales para la construcción y la consolidación de la paz” (p. 15).

La convivencia es un encuentro en el que entran en juego el reconocimiento de la otredad y de uno mismo en relación con ese otro, pues la única forma que tiene el *self* (o el sí-mismo) para constituirse es incluyendo al Otro (Montero, 2010). El reconocimiento del Otro es la base del discurso democrático (Pino, 2004), junto con el ejercicio de la responsabilidad que se tiene con él (Vila, 2004).

Así, vivir con el Otro en un reconocimiento mutuo de la dignidad humana se considera una competencia social fundamental en un contexto democrático, cuyos valores, actitudes y habilidades deben ser parte integral de la personalidad. En relación con esto último, desde una perspectiva cívico-política, autores como Barba (2009), Cortina (1998) y Magendzo (2006; 1984), aluden a la formación o construcción de la “personalidad democrática”, es decir, de una personalidad que está fundamentalmente comprometida en un encuentro con el Otro en el que predomina el apego a principios democráticos.

Esta personalidad requiere de una conformación moral que le dé sustento. Esto es, se soporta en una *personalidad moral*, como la denomina Puig (1996) responsable, consciente y libre, cuya moralidad, en tanto noción de lo correcto, está enraizada en un sentido de responsabilidad de sí mismo y de los demás, lo que le da la capacidad de “enfrentarse a la indeterminación humana y moverse equilibradamente en los planos personal y colectivo, para

generar estilos de vida viables, personalmente deseables y colectivamente justos y libres” (p. 18).

El desarrollo de la personalidad moral requiere que la persona acceda a oportunidades y experiencias sociales en las que pueda reflexionar sobre su relación con las normas sociales y con la civilidad de la que forma parte (Puig, 1996) y, además, en las que pueda utilizar en la vida diaria su capacidad de juicio moral para examinar su vida personal y su vida colectiva con la intención de mejorarlas (Martínez, 1998). La reflexión y el juicio en la vida diaria son oportunidades clave en este proceso de autoconstrucción.

Al conjunto de oportunidades dirigidas a favorecer la auto-construcción de la personalidad moral, se le denomina *Educación Moral* (Martínez, 1998; Puig, 1996). Consistentes con ese interés, existen diferentes propuestas respecto a cómo propiciar la educación moral, vinculadas a diversos enfoques respecto al proceso que sigue la moralidad en su formación y los elementos que intervienen en ella (Heller, 1990, 1988; Kohlberg, 1997; Piaget, 1971).

Pese a las diferencias en los enfoques sobre la educación moral, coinciden en señalar que es un proceso que se posibilita en la interacción en contextos sociales (Martínez, 1998; Payà, 1998; Puig, 1996), ya que la construcción de la personalidad moral se realiza en la vivencia y experiencia cotidiana en la cual la interrelación con los otros exige que la persona ejercite habilidades que le permitan convivir, tanto colaborando en función de intereses comunes, como resolviendo los conflictos de manera pacífica y satisfactoria para las partes.

Concretamente, la educación moral tiene como finalidad el desarrollo de la consciencia moral autónoma (Puig, 1996), lo cual ocurre cuando la persona introyecta los valores por los que ha optado activamente, en función de su experiencia y reflexión en espacios y situaciones sociales, y ya no requiere una regulación externa, esto es, de una sujeción exterior, si no que orienta su conducta de forma autónoma (Martínez, 1998).

Al concebirse de ese modo, se pretende que la conciencia moral autónoma sea un conducto hacia ciertos comportamientos congruentes o comprometidos con valores que lo orienten hacia conductas democráticas. Para Ahlert (2007), la educación no debe ser sólo moral, sino ética, y retoma a Herbert de Souza para definir esta última como “un conjunto valores, de principios universales que rigen las relaciones entre las personas” (párr. 17). El autor señala que la ética es un concepto más universal, mientras que la moral es más específica de periodos y culturas.

Ya sea que se aluda a educación moral o ética, el fondo es que contribuya a que las personas orienten su actuación por ciertos valores, entendiendo por valor a “una convicción o creencia duradera de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia que es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio” (Rokeach, 1973, p. 5). El valor, visto así, es una convicción de lo preferible que el individuo aprendió en el contexto social específico en el que está o ha estado inmerso y en constante relación con los otros actores de su medio (Morales y Escámez, 2007).

Los valores sirven de filtros en la percepción e interpretación del mundo, de la conducta propia y ajena, contribuyendo así a la formación de la identidad, dan sentido a los sucesos y acciones, sirven como motores para la conducta a la vez que la norman y sirven para la adaptación activa de las personas a los entornos sociales, al compartir los valores con otros miembros de los colectivos a los que pertenece (Latapí, 2003; Morales y Escámez, 2007; Rokeach, 1973).

Los valores han sido clasificados de diferentes formas, según su utilidad en la vida de los individuos, pero particularmente aquellos valores que se vinculan con la convivencia social son denominados: valores morales (Latapí, 2003), valores sociales (Cámara et al., 2008), valores democráticos (Chica, 2007), valores de ética civil o morales (Morales y Escámez, 2007) y valores ético-cívicos (Barba, 2009).

La ciudadanía que posibilita la democracia como forma de gobierno y modo de vida, requiere que el ciudadano esté comprometido con los valores y principios con respecto a la Otridad, que le permitan reconocer, dialogar y participar en proyectos y decisiones colectivas en favor del bien común (Cortina, 1998; Magendzo, 2006; Martínez y Hoyos, 2006).

Ahlert (2007, párr. 30, 34) señala que la ciudadanía democrática exige que las personas se impliquen en la construcción colectiva de derechos, desde una postura de responsabilidad con la colectividad y de la participación, del cumplimiento de las normas de convivencia y que la principal vía para ello es una educación que favorezca que las personas se comprometan con valores como la solidaridad, el bienestar colectivo y la fraternidad. Lo anterior implica que en los cimientos del concepto de ciudadanía democrática hay una relacionalidad constitutiva entre actores de la sociedad, de la cual a su vez se derivan una serie de opciones personales y colectivas en el marco de la comunidad concreta en la que están inmersos dichos actores.

Se aspira a la democracia como forma de gobierno y sistema de vida (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM], Art. 3º, I, inciso a) en virtud de que, hasta el momento, constituye la forma de gobierno más ampliamente coincidente con los fines de los Derechos Humanos, esto es, con el reconocimiento y respeto de la dignidad humana como marco de coexistencia entre personas y comunidades (Latapí, 2003).

Como sistema de vida, la democracia implica una cultura de la vida diaria en la que las decisiones y acciones de los ciudadanos en colectivos familiares, escolares, laborales, y otros espacios se basen en premisas de reconocimiento, respeto, diálogo y participación en colaboración con el Otro (Biesta, 2011; Moss, 2012; Pujol y González, 2012).

Aunque lo anterior no es ajeno a un conjunto de elaboraciones conceptuales de quienes están involucrados en la tarea intelectual y en la toma de decisiones como generadores u operadores de políticas, la concreción de esos procesos no es posible si se omite la dimensión práctica y tangible del día a día entre los implicados en ella. Por ejemplo, en las escuelas y aulas, implica hacer efectivos mecanismos para que se propicie la participación de los

estudiantes, v.gr. mediante consejos, comisiones u otros modos de organización al nivel de ese sector escolar (Taft y Gordon, 2013).

Considerando lo controversial que puede resultar el término democracia, y retomando a Carbajal, se considera para este trabajo que la democracia es “una forma de resolución de conflictos y de convivencia justa que debe practicarse en cualquier lugar donde se produzcan intercambios sociales” (Maggi, 2007, como se citó en Carbajal, 2013, p. 15). En un sentido similar, Ahlert (2007), retomando a Velázquez (1999), concibe a la democracia como una actitud moral en la cual corresponde a los diferentes agentes sociales implicarse en la educación de la sociedad para que se conduzca conforme a valores concordantes con la democracia.

La finalidad de la convivencia democrática es construir una vida junto con el Otro, no por la irremediable proximidad o a la tolerancia con desdén, sino con base en la mutua aceptación de diferencias. Esto es, la posibilidad de vivir juntos, siendo iguales y distintos, a la vez que se ejerce el mutuo reconocimiento de la dignidad (Pino, 2004) y la capacidad de construir consensos, trabajando cooperativamente para lograr beneficios compartidos y disminuir problemas comunes. Ello deberá sustentarse en un sistema ético-valorativo que oriente a las personas como referente compartido, y marco para conseguir metas de interés común.

Convivencia Escolar

La convivencia dentro de las escuelas adquiere relevancia en dos sentidos: a) por su influencia en el aprendizaje de los alumnos y, b) porque se aspira a que la escuela sea un espacio de práctica y formación para la convivencia democrática. Así, la CE puede ser analizada de dos formas, la primera, como fenómeno relacional guiado por pautas socioculturales influenciadas por el marco político-institucional de la escuela y la cultura escolar, las cuales orientan las formas en las que interactúan los actores escolares.

En este sentido, la investigación sobre la convivencia en las escuelas se dirige a la búsqueda de dichas pautas y a la gestión escolar. La segunda forma de análisis es la que se enfoca en la convivencia como experiencia subjetivada, en tal caso, la investigación se orienta a los significados otorgados por los actores escolares a la experiencia de vivir con los otros, es decir, de convivir (Fierro y Tapia, 2013).

Ruiz Silva (2009), reconoce una dimensión ético-política de la CE y sobre éste sostiene: “Por sentido ético-político de la convivencia escolar se entiende la posibilidad de dotar de significado compartido [a los] discursos y prácticas del mundo social y simbólico de la escuela desde ideas reguladoras tales como la inclusión social, la justicia, la equidad y la solidaridad” (p. 74). Desde una postura afín a la anterior, Elsa Tueros (2006) considera que también del docente, como actor clave de la educación, se requiere identificar la dimensión ética de su perfil y su responsabilidad como “constructor de climas armónicos”, favoreciendo no la conformidad a las reglas, sino la “creación armónica de formas y estructuras de la convivencia” (p. 45) en la que esté presente la escucha responsable tanto de uno mismo, como del otro.

Un aporte importante derivado de los metaanálisis de los trabajos en torno a la CE, es el reconocimiento de dos concepciones referidas a ésta, una de tipo restringido y otra concepción con un sentido más amplio (Conde y Gutiérrez, 2015). Dichas concepciones se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1*Principales Enfoques sobre la CE*

Concepto restringido de convivencia	Concepto amplio de convivencia
<p>Concibe a la convivencia como el polo opuesto de la violencia y se centra en el control de los comportamientos agresivos del alumnado y en la reducción de los niveles de violencia. Esta visión es restringida no sólo porque concibe a la convivencia como la violencia en positivo, sino porque no considera dinámicas, significados, estructuras, prácticas y capacidades involucradas en el proceso de vivir juntos.</p> <p>Refuerza el supuesto de que los estudiantes, como individuos, son los responsables de la violencia en la escuela, soslayando la forma en que las prácticas escolares e interacciones cotidianas, así como la organización escolar, también la reproducen o la exacerban.</p> <p>Corre el riesgo de dar un papel instrumental a la convivencia, como factor técnico asociado al aprendizaje de los contenidos curriculares, dejando de lado los aprendizajes que surgen a partir de la convivencia cotidiana.</p> <p>Se caracteriza por:</p> <p>a) Privilegiar un enfoque centrado en las habilidades individuales de los alumnos o en los síntomas de la violencia, más que en las causas estructurales que la generan.</p> <p>b) Hacer mediciones en términos de resultados estadísticos objetivos, por ejemplo, reducción de incidentes violentos o suspensiones.</p> <p>c) Incluir programas educativos de manejo de la agresión o de habilidades socioemocionales sin cuestionar la estructura del currículum explícito ni</p>	<p>El enfoque amplio de la convivencia integra las relaciones democráticas y las estructuras de participación, procesos de construcción de la paz y de las identidades. Es un elemento clave para la paz positiva, es decir, para la transformación de las condiciones simbólicas y estructurales generadoras de violencia, tanto como para la eliminación de las expresiones de la violencia directa.</p> <p>Esto implica incorporar a la mejora de la convivencia los procesos relacionados con la distribución equitativa del poder y de los recursos, como revertir la injusticia y asegurar que todos los sujetos tengan los medios para participar en el desarrollo de su propia sociedad.</p> <p>En lugar de concentrarse en controlar el comportamiento agresivo de los estudiantes (paz negativa), la perspectiva se amplía para incluir la transformación de las prácticas en el aula y en la escuela con el objeto de construir comunidades justas, incluyentes y democráticas (paz positiva).</p> <p>Se procura:</p> <p>a) Construir comunidades afectuosas, solidarias y seguras.</p> <p>b) Promover un diálogo continuo entre las distintas identidades.</p> <p>c) Identificar y trastocar la cultura de poder que sustenta las prácticas autoritarias y excluyentes que prevalecen en las escuelas.</p>

el desequilibrio en las relaciones de poder en el currículum implícito.	
---	--

Fuente: Tomado y adaptado de Conde y Gutiérrez (2015, pp. 72-73).

El enfoque restringido de convivencia se relaciona estrechamente con la preocupación por las expresiones de violencia en las escuelas, particularmente por el *bullying* como un fenómeno que atenta contra la seguridad, autoestima de los alumnos, generándoles afectaciones emocionales y físicas, y que los pone en riesgo de abandono de la escuela, así como de desarrollar trastornos psicológicos. Si bien la violencia escolar constituye una problemática de suma relevancia en las escuelas, el abordaje que propone este enfoque se queda limitado al enfocarse en la violencia como indicador de la convivencia dentro de la escuela, al centrarse en el individuo involucrado en la problemática y no en la escuela como comunidad, y al apreciar a la convivencia únicamente en su relación con el aprendizaje, pero sin abordarla en un sentido más amplio, como la construcción de ciudadanía.

Por su parte, el enfoque amplio no se centra en la violencia escolar, sino que incluye el análisis de las prácticas escolares para que éstas apunten a la construcción de comunidades dialógicas, justas, incluyentes, pacíficas, en las que la reducción de la violencia sea una de las diversas consecuencias positivas de esta construcción.

Los discursos en torno a la CE, así como respecto a temas conexos como los derechos humanos, la no violencia y la paz, ingresan en el flujo de esas interacciones llevados a la escuela como contenidos curriculares o como referentes para generar un clima escolar determinado que se considere necesario para el aprendizaje.

De manera que la forma en la que los actores escolares se apropian del discurso puede ir desde el mero empleo de los términos, sin que ello implique una transformación de sus creencias o prácticas, mientras que otros tratan de conciliar sus prácticas con los discursos, modificando algunas. Entre esos extremos, queda la posibilidad de gradualmente arraigar

discursos significativos en las formaciones socio-institucionales, apuntando a que el actor se examine como un sujeto reflexivo e interaccional con potencial de co-constructor del entorno y de su lugar en él. Ello abre la puerta a desarrollar otras posibilidades de marcos de organización escolar y de experiencias de vida que serían ofrecidas por la escuela.

Recapitulando lo planteado hasta ahora, es posible puntualizar que:

- La convivencia está compuesta por interacciones, esto es conductas de ida y retorno, que se dan en marcos situacionales. Como se señaló previamente, Goffman consideraba a la interacción como la “influencia recíproca de los individuos sobre las mutuas acciones” (Mercado y Zaragoza, 2011, p. 171).
- La convivencia varía en función de los elementos y las dinámicas que se implican en ella.
- La convivencia democrática apunta a relaciones democráticas tanto a nivel interpersonal, como institucional y cultural, y a la participación, en virtud de que son “elementos esenciales para la construcción y la consolidación de la paz” (Carbajal, 2013, p. 15).
- Se requiere la formación o construcción de la “personalidad democrática” (Barba, 2009; Cortina, 1998; Magendzo, 2006, 1984) o la personalidad moral (Puig, 1996).
- La educación moral (Martínez, 1998) tiene como finalidad el desarrollo de la consciencia moral autónoma (Puig, 1996).
- Los valores sirven: a) como filtros en la percepción e interpretación del mundo, de la conducta propia y ajena, b) como motores para la conducta a la vez que la norman c) para la adaptación activa de las personas a los entornos sociales (Latapí, 2003; Morales y Escámez, 2007; Rokeach, 1973).
- Los valores que se vinculan con la convivencia social son denominados: valores morales (Latapí, 2003), valores sociales (Cámara et al., 2008), valores democráticos (Chica, 2007), valores de ética civil o morales (Morales y Escámez, 2007) y valores ético-cívicos (Barba, 2009).

- La democracia es “una forma de resolución de conflictos y de convivencia justa que debe practicarse en cualquier lugar donde se produzcan intercambios sociales” (Maggi, 2007, como se citó en Carbajal, 2013, p. 15).
- La CE puede ser analizada de dos formas: a) como fenómeno relacional guiado por pautas socioculturales influenciadas por el marco político-institucional de la escuela y la cultura escolar, las cuales orientan las formas en las que interactúan los actores escolares y, b) como experiencia subjetivada de quienes experimentan vivir con los otros, es decir, de convivir (Fierro y Tapia, 2013).
- El enfoque restringido de convivencia se relaciona estrechamente con la preocupación por las expresiones de violencia en las escuelas, particularmente por el bullying.
- El enfoque amplio incluye el análisis de las prácticas escolares para que éstas apunten a la construcción de comunidades dialógicas, justas, incluyentes, pacíficas, en las que la reducción de la violencia sea una de las diversas consecuencias positivas de esta construcción (Conde y Gutiérrez, 2015).

Convivencia: Tema de Interés Internacional

El tema de la convivencia escolar ha adquirido una importancia creciente en el ámbito público de muchas sociedades. Ello se relaciona con el crecimiento de problemáticas sociales que tienen eco en la escuela y adquieren formas como el *bullying*, la introducción y uso de armas, uso de sustancias, noviazgos violentos, estudiantes con un pobre acompañamiento y supervisión por parte de sus familias, e incluso vinculación de menores de edad a grupos delictivos. En respuesta a estas problemáticas, se apunta a fomentar que las escuelas coadyuven a que el estudiantado adquiera valores, habilidades y hábitos que favorezcan sus interacciones sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas, y que sean espacios protectores en los que se propicie una convivencia pacífica y dialógica que posibilite una ciudadanía democrática (Conde, 2011b).

Este interés está expresado en documentos nacionales e internacionales, prioritaria, pero no exclusivamente, relacionados con el ámbito de la educación formal. Cabe señalar que las disposiciones internacionales tienen una importante influencia en la construcción de los documentos normativos de la educación nacional. Si bien la bibliografía es extensa, a continuación, se destacan algunos de estos documentos:

La “Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI” (UNESCO, 2001) del Proyecto Principal de Educación (PROMEDLAC-UNESCO), surgido a raíz de la VII Reunión del Comité Regional Intergubernamental convocada para ese fin y materia, es un documento relevante como elaboración intergubernamental y regional que se centra en un tratamiento multidimensional y de amplia contextualización de la educación para los países de América Latina. Destaca por su enfoque puesto sobre la centralidad de la educación de calidad para el desarrollo humano, la convivencia y ejercicio de la ciudadanía, y la construcción de sociedades más igualitarias. Considera, en esa línea, que el foco debe estar puesto en el estudiantado a partir de la contribución de muchos actores (el profesorado, autoridades, padres de familia y otros actores de una comunidad), considerando el contexto local en el que se sitúan y la apuesta que ellos asuman por mejorar sus condiciones, incluyendo la educación, con base en proyectos independientes que hayan sido diseñados desde sus experiencias y posibilidades.

Desde una perspectiva específica, en el “Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos” (2007; ver en IIDH, 2011), diversos actores gubernamentales y organismos internacionales toman postura ante los derechos humanos como un tópico central a ser incorporado en los sistemas educativos formales, principalmente orientado a adolescentes. Asumir así esta cuestión constituye un referente clave, tanto como bloque curricular y también en la condición de marco transversal que permea en los arreglos organizativos, los comportamientos y los modos de relación entre los actores escolares, asumiendo que ello los habilitaría activamente para involucrarse en el entendimiento y la

solución de sus propios asuntos colectivos, empezando por los más inmediatos a su entorno: por ejemplo, su representación como sector social en la misma aula (como los consejos estudiantiles, en el caso de Argentina).

“III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos”. Se trata de unos actos intergubernamentales que tuvieron lugar en noviembre de 2008 en San José de Costa Rica, organizadas por el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte del Gobierno de España, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos de Costa Rica. En este evento participaron 14 representantes de los ministerios de Educación de 12 países, y se plantearon los siguientes objetivos: “1) Acordar un marco conceptual común para abordar el diseño de políticas educativas que fomenten una cultura de paz, de convivencia democrática y de respeto a los derechos humanos, 2) Diseñar un plan conjunto de trabajo para el corto y mediano plazo, lo que implica identificar y priorizar algunas recomendaciones de políticas en estos temas, y 3) Aprobar un modelo de acompañamiento y seguimiento de los acuerdos alcanzados, que involucra establecer una coordinación del trabajo durante el año” (OREALC/UNESCO y IIDH, 2009, p. 15).

Y, por último, la “Declaración y el programa de acción sobre una cultura de la paz” (ONU, 1999), la cual realiza un planteamiento amplio y significativo sobre cómo las sociedades contemporáneas tienen el reto de cultivar procesos de pacificación profundos y sostenidos, en el marco de condiciones mejoradas de su calidad democrática y aspirando a un nivel de desarrollo integral y humanizador. En ese conjunto de líneas a seguir para cristalizar esos esfuerzos, la educación sobresale como un eje por atender, bajo una perspectiva plural, dialogante y capaz de manejar los conflictos o controversias sociales que se presenten. En conjunto, el documento sirvió como punto de referencia para rastrear los inicios de la discusión con respecto a la CE, la violencia escolar, el pluralismo cultural y la importancia del aprendizaje

de la vida democrática entre los actores escolares y ciudadanos en general, los cuales retomarían en la siguiente década muchos organismos, encuentros, foros y resoluciones oficiales posteriores.

La Convivencia en los Documentos de la Educación en México

Derivado del planteamiento de los documentos internacionales, así como de lo enmarcado en el artículo 3° de la CPEUM, que deposita en la educación la responsabilidad de contribuir a “la mejor convivencia humana” a fin de “fortalecer el aprecio y respeto por la naturaleza, la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de las familias, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos” (Art. 3°, I, inciso c), en México las instituciones competentes en la materia han abrevado de diversos documentos normativos de la educación. Con diferentes matices, los planes nacionales de desarrollo, los planes sectoriales de educación, sus líneas de acción y documentos derivados resaltan el interés de que la escuela favorezca la convivencia.

A continuación, se presentan algunos de estos documentos, vigentes en el momento en el que se recopiló la información de la presente investigación, así como todavía en años más recientes, los cuales son relevantes dentro del nivel educativo al que se dirigió el estudio:

- a. El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (SEGOB, 2013), documento elaborado por el Poder Ejecutivo Federal de México, es un instrumento en el cual se aborda la educación en el país desde una perspectiva muy cercana a una visión tecnocrática y economicista, cuyo fundamento crucial es el nivel de calidad en tanto referente técnico y elemento para identificar el ingreso y participación en una sociedad del conocimiento. Las cuestiones sociales, éticas y humanas en general quedan subordinadas a ese horizonte, y en el caso de las escuelas se asume que ellas son espacios clave que deben quedar libres de todo obstáculo externo e interno para alcanzar tal propósito. De manera que la violencia y otros fenómenos que frenen esa posibilidad, requieren reconocerse públicamente y afrontarse

como parte de un esfuerzo colectivo, reparando así en muy poco en las cuestiones estructurales, las demandas sociales y visiones de los mismos actores, así como en la influencia e incidencia de las propias condiciones institucionales y organizacionales que promueven o mantienen esas condiciones y prácticas. Como resultado, la posición a favor de un modelo democrático, cívico y humanista en la educación del documento parece tener valor en función sólo de ser un instrumento para la calidad educativa, y no resaltar por su valor en sí mismo.

- b. La Ley General de Educación (1993, con base en la última modificación realizada en 2018), aplicable a la República mexicana: En ella los aspectos normativos más directamente ligados a la materia de la tesis, son los que se establecen en los artículos 7 (fracción V y VI) y 49. En dichos artículos sobresalen las aspiraciones a nivel constitucional por plasmar en la práctica educativa la democracia como forma de gobierno y sistema de vida, involucrando a los estudiantes en su realización y aprendizaje continuo, el ejercicio de la no-violencia y los derechos humanos, así como la fundamentación de ello en principios como la libertad, la responsabilidad, el diálogo y la comunicación entre los actores centrales del proceso educativo.
- c. En el “Programa Sectorial de Educación. 2013 a 2018” (SEP, 2013), en el cual se derivan esfuerzos y compromisos del PND a un nivel específico en relación con la materia que nos ocupa, hay una serie de menciones más directas a algunas dimensiones sociales y humanas, por ejemplo, convivencia, derechos humanos, violencia, colaboración, inclusión, género, equidad, en relación con el tema educativo. No obstante, sus concepciones y directrices quedan todavía a un nivel muy general y declarativo, que poco abona a delinear estrategias de acción más específicas, además de que no queda clara la articulación entre las directrices.
- d. Los “Programas de Estudio, 2011. Guía Para El Maestro” (SEP, 2011), elaborados por Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) y la Dirección General de Formación

Continua de Maestros en Servicio, de la Secretaría de Educación Pública de México, se centran en los fundamentos y áreas a seguir por parte del desempeño de los docentes para que hagan posible una educación basada en la convivencia democrática, así como la interacción de los estudiantes sabiendo proceder ante el conflicto y las diferencias, en el marco de un orden legal asumido con plena conciencia y respeto, o cultivando su pensamiento crítico en el diálogo y debate con sus compañeros, además de generando ambientes propicios para el aprendizaje, la inclusión y el reconocimiento respetuoso entre los actores ahí inmersos, en tanto comunidad escolar y futuros ciudadanos ante sus localidades y, en general, ante su propio país.

- e. El documento “Acciones para Mejorar la Convivencia Escolar en el marco del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia”, elaborado por la Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana (SEGOB, 2014), se centra en aquellos elementos que, desde fuera y dentro de las escuelas, están permanentemente afectando los ambientes, vínculos y modos de ser y pensar de los actores ahí involucrados. Para afrontar esos riesgos y construir modos de protección ante ello, se proponen estrategias en la escuela que sean vías integrales de solución y capaces de involucrar a los actores impactados por tales flagelos en sus entornos escolares y sociales inmediatos.
- f. En “Hacia una convivencia escolar sana y pacífica” (SEP, 2014), hay una valoración de la CE como un factor para generar ambientes sanos y pacíficos en las escuelas, involucrando a diversos actores, además de los estudiantes y docentes, como son los padres de familia y funcionarios del sector educativo (así como de otros ámbitos gubernamentales), en su condición de agentes corresponsables, además de considerar una atención continua y sostenida del asunto, incorpora los temas ya reiteradamente mencionados en otros documentos, pero sin perder de vista la dimensión organizacional y esfuerzos de articulación que requieren estas reorientaciones de la vida escolar en la práctica de las comunidades y localidades de México.

- g. En el “Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la escuela pública” (SEP, 2015b), elaborado por Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, SEP, se conectan los aspectos conceptuales de la CE con la capacidad de gestión que debieran dotarse a sí mismas las escuelas para guiar la operación de ello, bajo pautas y mecanismos específicos, a modo de lineamientos, en el plano de sus interacciones cotidianas como actores. En el primer punto el documento identifica 3 dimensiones esenciales con respecto a la CE: la inclusión, la democracia y la pacificación. Mientras la gestión escolar de ello es fundamental para generar los entornos adecuados que involucren a los actores del ámbito, a partir de su articulación organizacional, participativa y cooperativa.
- h. Elaborado por la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, el “Diagnóstico ampliado. Programa Nacional de Convivencia Escolar” (SEP, 2015a) integra los tópicos de interés comúnmente abordados cuando de CE se trata, centrándose como punto de partida en la grave afectación que implica la violencia escolar, a través del fenómeno del acoso escolar o bullying (principalmente en México). Para construir un abordaje idóneo de la situación, la postura del documento mezcla, con ambigüedad, un enfoque instrumentalista en la CE, esto es, como medio para; con uno finalista, la CE como fin en sí mismo. El documento recomienda un tratamiento sistémico del tema, a partir de la visión socio-sanitaria de la OMS (estrategias preventivas: primaria, secundaria y terciaria, en las que se incorporen transversalmente docentes y equipos profesionales más amplios dispuestos a abordar estas cuestiones desde lo individual, grupal, comunitario y social).
- i. En el documento titulado “Implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ciclo escolar 2016-2017”, realizado por la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP (SEP, 2016), se avanza hacia desarrollos más de un tipo práctico a nivel escolar y de aula. Partiendo conceptualmente de la importancia de la CE como un marco armonizador y constructivo entre los actores de ese ámbito, se inclina por la instrumentación de ejercicios

como los talleres dirigidos a tutores y la relevancia de documentarse considerando experiencias valiosas a seguir. El programa aprovecha los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética, así como las prácticas en el aula para la inclusión y la equidad. Incluye 15 acciones para disminuir la violencia en las escuelas, que incorporan a los alumnos, directores, maestros y padres de familia, enfatizando la atención sobre la generación de marcos locales de convivencia, las redes de apoyo institucional a las escuelas, el proyecto a favor de la convivencia escolar, la formación del personal escolar, la gestión de la convivencia a través de los Consejos Técnicos y los Consejos Escolares de Participación Social.

En general, se trata de un esfuerzo por llevar a un nivel vivencial e interaccional los postulados conceptuales y programáticos que, si se quedan sólo como material de lectura no aportarían más que ideas generales, sin depurarse y aterrizarse a partir de las vivencias, reflexiones y retroalimentaciones situacionales de actores implicados en los espacios cotidianos de la vida escolar.

- j. En “Tutoría y Educación Socioemocional. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación”, elaborado por la SEP (2017). En este documento-guía se consideran cuestiones tratadas de forma general por otros manuales, como el fortalecimiento organizacional, la escuela libre de violencia y la importancia de la labor docente, pero además se enfoca en criterios y marcos de referencia que contribuyan a operativizar la educación socioemocional desde los docentes hacia a los estudiantes, así como entre éstos. Parte de la relevancia de cómo se convive en el aula y en relación con sus entornos inmediatos y de la comunidad más amplia de referencia de los actores escolares, considerando la interacción de lo pedagógico-instruccional con las experiencias vivenciales de los involucrados en su cotidianidad.

En los documentos antes mencionados se aprecia que se atribuye a la escuela la responsabilidad de ser un escenario clave para fraguar una práctica social desde una mirada

ética de la alteridad. Organizaciones internacionales que se declaran a favor del bienestar social, como la UNESCO, señalan que la educación escolarizada debe estar fuertemente comprometida con la enseñanza del acto de “vivir juntos” (Delors, 1996), bajo premisas democráticas, a fin de propiciar con ello el fortalecimiento del tejido social. El papel socializador de la escuela se relaciona con su carácter masivo y por su aproximación explícita al logro de objetivos vinculados con la formación de valores para la convivencia en sociedades democráticas (Schmelkes, 1997).

Revisar algunos documentos internacionales y nacionales permite reconocer que las recomendaciones internacionales han tenido una gran influencia en los documentos que norman la educación en México, particularmente los que se corresponden con la educación básica obligatoria. Así, se observa que en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007), derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012, se enfatizó que un reto por afrontar en la escuela es el de adoptar y enseñar la ética de la responsabilidad y la participación, como vías para fortalecer la ciudadanía y la democracia. Para ello, el Programa puntualiza que en la escuela los alumnos deben encontrar condiciones adecuadas para su formación valorativa y social, y el desarrollo de su consciencia ciudadana y ecológica. Resaltando la idea de que esta educación ciudadana debe estar presente en las actividades de la escuela, el documento señala que corresponde a la escuela “Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos [...] a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural” (SEP, 2007, p. 43).

El documento propone también que se debe ofrecer a los docentes experiencias y talleres sobre educación en valores y formación ciudadana, así como el diseño de materiales sobre los valores éticos y cívicos como la tolerancia, la solidaridad, el respeto a las diferencias, la honestidad, la cultura de la transparencia, la defensa de los derechos humanos y la

protección del medio ambiente, dirigidos a alumnos, maestros y padres de familia (SEP, 2007), a fin de abonar a las habilidades de convivencia social dentro y fuera de la escuela.

Lo anterior abre interrogantes respecto a cómo se concretan en las escuelas las intenciones de dichos documentos y a cómo se relaciona la forma en la que se convive en las escuelas con la democratización de las relaciones humanas. También lleva a pensar que es posible hablar de la CE como objetivo institucional y de la CE como fenómeno fáctico. La primera se encuentra presente como aspiración y meta, en pautas, estrategias y contenidos escolares, oficialmente dispuestos, mientras la segunda, la CE como fenómeno fáctico, se refiere al conjunto de prácticas existentes en la cotidianidad escolar, que requieren ser analizadas y abordadas desde un marco analítico surgido de la reflexión institucional y/o la investigación académica, para su mejor entendimiento y eventualmente su reorientación hacia un proyecto más sólido y sostenido.

Programas y Asignaturas Relativas a la Convivencia Escolar

Derivados de los documentos normativos, se han desarrollado algunos programas y asignaturas que abordan la CE. Los programas, en general, se han dirigido hacia la disminución de la violencia escolar, enmarcada en la construcción de la convivencia deseable. Entre los que pueden mencionarse se encuentran:

El Programa Nacional Escuela Segura (PNES) que formó parte de la estrategia nacional llamada “Limpiemos México”, la cual contemplaba acciones que promovían la participación y formación ciudadana de los alumnos. No obstante, de acuerdo con la evaluación de aquel (Zorrilla et al., 2008), éstas eran insuficientes para las metas planteadas. Además, el programa no contaba con un diagnóstico, ni un marco conceptual sólido, ni con indicadores que permitieran medir su contribución a la seguridad en las escuelas, por lo que su eficacia se vio seriamente comprometida.

El Observatorio Ciudadano de Seguridad Escolar (OCSE), desarrollado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), como parte del programa Escuela Segura.

Éste constaba de un repositorio de documentos consultables relacionados a la seguridad escolar, plataformas individuales con ejercicios para alumnos, docentes y padres de familia, que permitían desarrollar competencias para actuar, tanto de forma preventiva como resolutiva, ante situaciones que comprometieran la seguridad en las escuelas. También ofrecía un módulo de comunicación para la denuncia de casos de inseguridad escolar. El programa concluyó en 2012, con el fin del sexenio del gobierno de Felipe Calderón.

El Programa de Capacitación para Prevenir la Violencia hacia las Mujeres (PREVIOLEM), operado por la SEP, tenía como propósito la formación y sensibilización de los docentes, directivos y Asesores Técnico-Pedagógicos para la promoción de los derechos humanos, la equidad de género y la prevención de la violencia. El programa fue sustituido por la Estrategia Nacional para Impulsar la Convivencia Escolar Pacífica con Perspectiva de Género en Educación Básica, “A la par trabajamos mejor”.

Otra forma de dar respuesta o concretar los planteamientos de los documentos normativos anteriormente citados, ocurre por medio del currículo escolar. El currículo es un eje rector en las escuelas, ya que provee de un marco y orienta las acciones del docente (Gimeno, 1995). La constitución del currículo explícito no es en absoluto azarosa, sino que refleja el interés por promover y legitimar una visión del mundo (Bourdieu y Passeron, 2001) y de las relaciones que han de establecerse entre los individuos y grupos que confluyen en él.

La asignatura de Formación Cívica y Ética tiene sus antecedentes más tempranos en los catecismos cívicos y, posteriormente, en la instrucción cívica derivada del nacionalismo. En 1971, la materia de Civismo (constituida desde 1959) se incorpora a la asignatura de Ciencias Sociales, y en 1993, derivada de la reforma educativa fuertemente influenciada por orientaciones internacionales, nuevamente queda la asignatura de Civismo de forma independiente. En 1999 la asignatura recibe el nombre de Formación Cívica y Ética, el cual se mantiene en la Reforma educativa de 2006, así como en la posterior articulación, en 2011, de

la Educación Básica, en la que se establece la continuidad de los contenidos de primaria y secundaria.

En los Planes de Estudios 2006 y 2011 para secundarias, se puso un especial énfasis en el tema de la CE, por medio de tres vías: la asignatura Formación Cívica y Ética (FCE), la asignatura estatal de Formación ciudadana para una convivencia democrática en el marco de una cultura de la legalidad, y la transversalidad de habilidades relacionadas con la CE. Desde el 2006, el currículo hizo énfasis en que los alumnos de este nivel educativo debían de egresar conociendo y practicando “los valores que favorecen la vida democrática en sus decisiones cotidianas; procediendo a favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y los derechos humanos, posibilitando con ello la convivencia respetuosa en sociedad” (SEP, 2006a, pp. 10-12). Esta misma se mantuvo vigente y orientó el Programa de estudio 2011, en el que se establecía como propósitos de la asignatura que los alumnos (SEP, 2011, p. 3):

- Se reconozcan como sujetos con dignidad y derechos, capaces de tomar decisiones, y de asumir compromisos que aseguren el disfrute y cuidado de su persona, tanto en su calidad de vida personal como en el bienestar colectivo, encaminados hacia la construcción de su proyecto de vida.
- Comprendan que los derechos humanos y la democracia son el marco de referencia para tomar decisiones autónomas que enriquezcan la convivencia, el cuestionar acciones que violen el derecho de las personas y afecten su ambiente natural y social.
- Reconozcan que las características de la democracia en un Estado de derecho les permiten regular sus relaciones con la autoridad, las personas y los grupos, al participar social y políticamente de manera activa en acciones que garanticen formas de vida más justas, democráticas, interculturales y solidarias”.

Dado los anteriores propósitos, los ejes de las asignaturas se definieron como:

1. Formación de la persona.

2. La formación ética.

3. La formación ciudadana.

Con estos ejes se busca coadyuvar al desarrollo de ocho competencias cívicas y éticas (SEP, 2011):

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
3. Respeto y valoración de la diversidad.
4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.
5. Manejo y resolución de conflictos.
6. Participación social y política.
7. Apego a la legalidad y sentido de justicia.
8. Comprensión y aprecio por la democracia.

Cabe señalar que se identifica una evolución en el programa de Formación Cívica y Ética, al ampliar paulatinamente el foco de la institucionalidad política y sus mecanismos, hacia problemas actuales, relaciones interpersonales y resolución de conflictos. El programa 2011, vigente cuando se recopilaron los datos de la presente investigación, alude a categorías y términos recuperados de la literatura académica sobre la CE, la educación para los Derechos Humanos y la Educación para la Paz, y también recupera nociones como la formación de la personalidad moral, la importancia de las experiencias escolares cotidianas para su formación, el compromiso con ciertos valores para la convivencia en una cultura democrática, la importancia de la participación, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos, entre otros.

Al igual que en el programa de 2006, se pretende que la materia promueva la reflexión crítica y el diálogo sobre las vivencias de los adolescentes, apoyándose en la perspectiva reflexivo-dialógica, provocando la reflexión y el juicio moral en torno a situaciones de la vida, y orientando la discusión en función de la democracia y los derechos humanos.

Si bien el giro que ha tomado la asignatura a partir del 2006 constituye un esfuerzo valioso para que los alumnos entren en contacto con conceptos sustantivos para la vida en sociedad, también son relevantes algunas críticas que se le ha hecho a la asignatura. Una de ellas, realizada desde que la asignatura se denominaba Civismo, es que exista una materia específica para manejar este tipo de contenidos y experiencias escolares.

En este sentido, autores como Allard y Neumann (1990, como se citó en Schmelkes, 1997), señalan que estos contenidos no deben ser campo de una materia exclusiva, sino que precisan de una cultura escolar democrática, que incentive el pensamiento autónomo y creativo del alumno. Desde esta perspectiva, una asignatura no tiene sentido si no se crea una nueva dinámica de relaciones humanas en la escuela que propicie la convivencia democrática entre los actores escolares.

Esta importante crítica trató de paliarse desde el Plan y programa 2006, con la idea de abordar los valores relacionados con la convivencia como contenidos transversales (SEP, 2006a). Ello implica que la formación de valores debe verse reforzada en todas las asignaturas, siendo “manifestados los valores y actitudes explícita e implícitamente” (SEP, 2006a, p. 22), tanto en las materias como en la convivencia cotidiana. La transversalidad implica que en todas las asignaturas se promueva los valores democráticos, tanto de forma declarativa y explícita, como en las conductas y actitudes de los docentes. Estos últimos también deben promover “la resolución de conflictos, la disciplina escolar, la celebración de asambleas escolares y ceremonias, y las vías y espacios existentes para la expresión de los alumnos con respecto a lo que sucede en la escuela” (SEP, 2006a, p. 22).

Latapí (2003) reconoce que, si bien recuperar los conceptos de “ética” y “formación de la personalidad moral” es una característica positiva del programa, también hace las siguientes observaciones:

- a) Los contenidos no logran abordar lo que implica una formación ética, pues no proporciona al alumno una visión sistemática de la naturaleza de los actos morales, ni de la vinculación de

la moral privada con la pública. No se logra llegar a plantear la reflexión sobre la moralidad que corresponde a la ética. La asignatura se queda más cercana al civismo y al desarrollo humano que a la ética.

- b) No se aborda la moral personal vinculada con la obligatoriedad moral, independientemente de la convivencia.
- c) No hay una clara distinción entre lo legal, que se guía por estatutos jurídicos, y la obligación moral, que se guía por un sistema ético (Latapí, 2003). Si bien tienen puntos de encuentro, hacer esta distinción es fundamental para desarrollar un pensamiento crítico que dé pie a transformaciones sociales.

Si bien se ha incrementado la presencia explícita de contenidos en torno a la convivencia democrática en el currículo escolar, una de las dificultades para que los alumnos transiten de los conceptos a las habilidades y actitudes es la falta de democratización de las propias escuelas. Es decir, en las escuelas la participación y la toma de decisiones por parte de los actores está limitada por la misma forma de organización y funcionamiento escolar, fuertemente definida por lineamientos, criterios, normas, acuerdos y demás documentos, en cuya elaboración tienen muy poca participación los actores escolares. Ello circunscribe restrictivamente el campo de autonomía de la escuela como colectivo y el que concierne a sus actores.

Sin duda hay acciones escolares que buscan abordar estos contenidos curriculares, tanto en relación con la propia asignatura de FCyE como en la dinámica escolar en general, pero en muchas ocasiones lo que éstas permiten es el mero contacto con los conceptos y contenidos, sin implicar necesariamente un proceso reflexivo o crítico de parte de alumnos y docentes. Ejemplo de estas actividades son los concursos de dibujos sobre la convivencia, periódicos murales, y pláticas impartidas por alguna institución, organización o asociación pública o privada para algunos docentes, estudiantes o padres y madres de familia.

Con la reforma del 2006, la asignatura de Formación Cívica y Ética se imparte únicamente a 2do y 3ro de secundaria, dejando a 1ro sin la revisión de estos contenidos. En el Plan 2011, surgen las asignaturas estatales, desarrolladas con el fin de que las escuelas abordaran contenidos a partir del planteamiento de situaciones y problemas particulares de su localidad, y así fortalecer su formación integral y sus competencias para la vida. Una de estas asignaturas es “Formación ciudadana para una convivencia democrática en el marco de una cultura de la legalidad”, la cual se dirigió a alumnos de 1ro de secundaria.

La asignatura de Formación ciudadana se sustenta en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012, como parte del Campo 3 de los Lineamientos Nacionales, “Estrategias para que los alumnos enfrenten y superen problemas y situaciones de riesgo”. En su diseño se contó con las aportaciones del Instituto Federal Electoral y de la FLACSO. La asignatura apunta a contribuir al desarrollo de competencias cívicas y éticas, de modo que:

los adolescentes aprendan a ejercer sus derechos y a respetar los de los demás; cumplir con sus responsabilidades; desarrollar un pensamiento crítico; participar activamente en los asuntos de interés colectivo; respetar y apreciar la diversidad y valorar la interculturalidad; intervenir en la construcción de una sociedad acorde con los valores y principios democráticos; respetar la dignidad de las personas, y establecer formas de convivencia incluyentes y equitativas. (México Unido contra la Delincuencia A.C., 2014, p. IV)

Los bloques abarcan:

1. El adolescente y su desarrollo personal y social.
2. La democracia como forma de vida y de gobierno.
3. Derechos humanos, educación para la paz y cultura de la legalidad.
4. Estado de derecho, cultura de la legalidad y sentido de justicia.
5. Participación, ejercicio de ciudadanía y construcción de una cultura de la legalidad.

En general, dicha asignatura guarda bastante cercanía con la de Formación Cívica y Ética. Cabe señalar que en la secundaria en la que se recopilaron los datos de la presente investigación, no se contaba con la asignatura de Formación ciudadana, sino con otra asignatura estatal.

Iniciativas e Investigación en torno a la Convivencia Escolar en México y Otros

Países de Iberoamérica

La relevancia de la CE se refleja en el terreno de la investigación educativa, tanto por su impacto sobre el rendimiento escolar, como por lo que la escuela puede contribuir al desarrollo de competencias socioemocionales y éticas para la vida en común (Conde y Gutiérrez, 2015), así como a la formación ciudadana. A continuación, se ofrecen ejemplos de algunas de estas investigaciones y estudios:

- Daniel Miranda y Diego Carrasco, en “¿Cuánto aportan las escuelas en diversos aspectos de la formación ciudadana? Evidencias desde ICCS” (2020), se enfocan en el aporte y los límites que plantea la educación tal como está organizada en las escuelas para la formación de la ciudadanía de los jóvenes, y su desarrollo futuro como miembros plenos de una democracia. Al profundizar en ello, sus hallazgos revelan avances muy parciales de estas organizaciones centradas en las definiciones curriculares y en el logro a través de conocimientos. Como contrapartida detectan grandes lagunas en cuanto a prácticas y elementos actitudinales como componentes claves para orientar o moldear esa formación. Adicionalmente, los autores identifican como área de oportunidad la necesidad de mejorar y fortalecer la investigación educativa considerando la complejidad de este asunto y ampliando los criterios para un mejor acercamiento a sus posibilidades analíticas y transformadoras.
- En “Educación para la Ciudadanía en Chile”, M. Olivo (2017) aborda la cuestión de la ciudadanía en el ámbito escolar dentro de espacios locales en Chile. Su acercamiento

plantea un orden conceptual en el tema y lo sitúa en el marco de la situación global que predomina en el mundo. Su aporte es modesto, pero plantea la necesidad de refinar el concepto, identificando sus dimensiones más significativas en relación con el proceso educativo. En su caso, identifica dos de éstas: el estatus o condición de ciudadano, como un rasgo ligado a la política y sistema jurídico; y la identidad, referida a cómo se siente e identifica el sujeto social y político en relación con su colectividad. La formación en la ciudadanía aparece aquí como un eje que los sistemas educativos formales se ven en el imperativo de impulsar como una tarea fundamental, en aras de alcanzar sociedades más democráticas, pacíficas y justas.

- En “Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos”, Marco Manota y Miguel Melendro (2016) realizan un estudio empírico y analítico basado en casos, de suma relevancia, apoyándose conceptualmente en la categoría de clima escolar, y a diferentes niveles de aproximación a la realidad de tres experiencias escolares en España. Su abordaje es relevante para efectos del presente estudio, por la sistematicidad y rigor que muestran al momento de vincular tal clima escolar y las buenas prácticas, identificando factores cruciales que favorecen un mayor engarce entre esas dimensiones. Desde la perspectiva de los actores involucrados en ello, resulta que los docentes juegan un rol determinante y transversal con respecto a los estudiantes, el manejo de las relaciones en el aula, la asunción creativa de los aspectos normativos a un nivel humano y pedagógico, y la orientación en el cultivo de habilidades requeridas para un ejercicio de los vínculos significativos como estudiantes y seres humanos.
- Carbajal (2013) en “Convivencia democrática en las escuelas”, asume la tarea de considerar el concepto de convivencia democrática como un aporte central para el estudio e intervención en el ámbito de la educación. Además, plantea la necesidad de enriquecerlo desde una perspectiva más amplia, que incluya la redistribución equitativa del poder, el sentido de justicia social y el aporte que ella trae consigo en una formación crítica y abierta

a la diversidad con el fin de forjar entre los estudiantes a ciudadanos mejor preparados y sensibles a un marco democrático. Se trata de una apuesta que busca construir algo deseable ante sociedades en las que predominan la desigualdad, exclusión, discriminación e injusticia; y así avanzar hacia enfoques y entornos más constructivos y pacíficos. Lo anterior, es revalorado por la autora como un modelo más avanzado por su visión estructural e integral, en contraposición al enfoque restringido de CE que se centra únicamente en la lucha contra la violencia y en las experiencias meramente individuales de los estudiantes.

- Un elemento por considerar cuando se reconstruyen los orígenes de la preocupación por la CE es el contexto de violencia dentro de las escuelas, cuya difusión ha sido muy amplia sobre todo a través del fenómeno conocido como bullying, principalmente desde la década de los ochenta del siglo XX. Un estudio para acercarse a la contextualización de esa dinámica socio-escolar es el que elaboran M. Román y F. Murillo (2011), con su “América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar”. Ahí, los autores abordan el tema de la violencia como factor importante por su afectación grave al clima escolar, y destacan cómo aquella se arraiga en la escuela mediante hábitos, usos y subjetividades que surgen y se incorpora de una manera característica en la escuela. Así, cuando la violencia llega a niveles relevantes, pone en entredicho las posibilidades formativas e incluso éticas que los estudiantes pueden lograr a través de la educación recibida en la escuela, y bloquea un desarrollo más igualitario y humanista.
- En el documento “Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas” (PREAL, 2003), después de una conceptualización amplia sobre la violencia y luego de un énfasis en la violencia escolar, el aporte que ahí se realiza es central en las estrategias de afrontamiento y prevención de la violencia (a partir de la labor del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe- PREAL). Lo interesante de esta contribución es que se desmarca de alternativas extremas,

orientándose por salidas de tipo preventivo, enfocadas en las habilidades, el establecimiento de los contenidos curriculares apropiados, la gestión y la generación del clima adecuado entre actores educativos, y la formación/aprendizaje de técnicas idóneas al caso; todo ello orientado a la tolerancia, relaciones sociales positivas, manejo del conflicto, participación y competencias para la convivencia.

Entre las investigaciones sobre la CE en México, pueden destacarse las realizadas por C. Fierro y M.I. Mena sobre convivencia y formación valoral en el aula (Fierro y Mena, 2008), y en este mismo sentido las de Fierro y Carbajal (2003). Otros trabajos destacados son los de Conde, en torno a la formación escolar para la vida democrática y la ciudadanía, entre los que puede reconocerse su trabajo “Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos” (Conde, 2011a). Por otra parte, las investigaciones del equipo de la Universidad Autónoma de Baja California han propuesto instrumentos para el diagnóstico y la evaluación de la CE (Chaparro et al., 2012). Algunos de estos investigadores forman parte de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, la cual promueve la investigación y sistematiza las experiencias en este campo.

Destaca también la revisión y sistematización hecha sobre el tema de la CE realizada por Fierro y Tapia (2013) y presentada como parte de los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), “Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011”, coordinado por Furlán Malamud y Spitzer Shwartz (2013). Esta revisión devino en uno de los principales impulsores de la investigación sobre violencia y convivencia en las escuelas. Los autores, tras realizar un balance sobre los estudios relativos a la CE, señalaron tanto la necesidad de consolidar el enfoque como el campo de conocimientos y las categorías analíticas de esa materia.

De igual forma, además de lo señalado, enfatizaron que predomina una perspectiva a la que denominan como “instrumental” de la convivencia, la cual considera a la convivencia únicamente como un medio para disminuir la violencia escolar, o como medio para favorecer el

rendimiento, sin reconocer el valor de la convivencia por sí misma. También señalaron el potencial de las investigaciones sobre CE para abonar, por un lado, a identificar elementos de la gestión escolar, las prácticas de las instituciones que generan la violencia y la exclusión de los alumnos, así como la posibilidad de transformación de dichos elementos.

Por otra parte, hay estudios que abordan la asignatura de Formación Cívica y Ética, como los realizados por Yurén (2007) y Conde (2011b); así como las investigaciones de Cecilia Fierro (2013; 2003), orientados al análisis de la asignatura, sus materiales didácticos y el perfil del docente. Otros son los de Cerón y Pedroza (2009) sobre valores que se promueven en la impartición de la asignatura, o el de Yurén y Araújo-Olivera (2003), que indagan sobre las percepciones de los alumnos de secundaria que cursaron esa materia.

Por otra parte, Landeros y Chávez (2015), en el marco de una investigación sobre la convivencia y disciplina en la escuela en la que analizaron reglamentos escolares de distintas escuelas, desglosaron en ejes el trayecto que va desde los valores, comenzando desde un nivel axiológico, hasta su concreción en los reglamentos escolares, en tanto que son documentos dirigidos a regular algunas interacciones dentro de la escuela (Tabla 2).

Tabla 2

Convivencia Escolar: de los Valores a las Normas

Ejes	Contenidos específicos
	GENERAL
Axiológico-valorativo	Principios
Jurídico-constitucionales	→ Derechos e institucionalización legal
Componentes formativo-educativos	→ Concepciones/práctica en el ámbito escolar
<u>Aterrizaje a nivel-micro:</u>	<u>De lo normativo a su ajuste-choque:</u>
Componentes del tópico	→ Técnica jurídica vs. Práctica socio-escolar en estudio
	PARTICULAR

Fuente: Elaboración propia con base en Landeros y Chávez (2015).

En primer término, como puede verse en la Tabla 2, en el plano axiológico-valorativo se sitúan y explicitan aquellos principios o valores que se considera que están en la base de la CE democrática: dignidad, autonomía, igualdad, reconocimiento, pluralidad e intercambio respetuoso y abierto a distintas posiciones como seres humanos. En un siguiente eje, con un nivel de concreción mayor respecto al anterior, se incorporan los principios centrales en un marco jurídico particular, en donde los valores señalados derivan en derechos que deben ser conferidos, regulados, protegidos y encaminados hacia su cumplimiento por parte de ciertos sujetos obligados (como las autoridades y funcionarios educativos, docentes, auxiliares, tutores y prefectos) y en reconocimiento de un conjunto de sujetos portadores de derechos (niños, niñas y adolescentes, por ejemplo), delimitando sus alcances y limitaciones en la forma de derechos, normas de protección, protocolos de actuación, instrumentos reglamentarios y disciplinarios, entre otros. El siguiente nivel de concreción se refiere a cómo este marco normativo se concreta en documentos y discursos que buscan orientar las concepciones y prácticas de convivencia en la escuela. Es en este nivel que dichos discursos sobre lo ético y normativo se enfrentan, y en ocasiones tropiezan, con las prácticas cotidianas en la escuela.

En este punto, las autoras destacan a los reglamentos escolares como instrumentos que reflejan una postura ética relacionada con la convivencia escolar, la cual se deriva de marcos más amplios tanto del ámbito educativo y normativo nacional, como del internacional. Dicha relación puede apreciarse en la Tabla 3, en la que el último nivel alude a la normatividad específica de las escuelas, donde se encuentra tanto el reglamento escolar, como los otros documentos que en este espacio buscan regular las interacciones entre los actores escolares.

Tabla 3

México: Fuentes Jurídicas y Normativas Relacionadas con la CE

Tipo de fuente jurídica	Documento específico
Instrumentos internacionales	<ul style="list-style-type: none"> ● Declaración Universal de los Derechos Humanos ● Convención sobre los Derechos del Niño
Fuente principal nacional	<ul style="list-style-type: none"> ● Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
Marcos generales e intermedios	<ul style="list-style-type: none"> ● Ley General de Educación ● Normatividad general de las escuelas de educación básica
Normatividad específica	<ul style="list-style-type: none"> ● Reglamento escolar ● Normatividad complementaria autogenerada (acuerdos, reglas de oro, compromisos dentro del salón, normas de convivencia, proyecto de disciplina, etc.)

Fuente: Elaboración propia, con base en Landeros y Chávez (2015).

Las autoras del estudio enfatizan los marcos del sistema legal, político y socio-educativo que se generan a nivel estructural, reconociéndolos como referentes a contrastar con lo situacional a un nivel micro, aludiendo con ello a lo estructural y microsocial como polos de un continuo bajo una doble direccionalidad y mutua influencia.

En suma, los estudios sobre la CE han contribuido a:

- a) Hacer visibles problemáticas, dilemas, omisiones y experiencia exitosas en escuelas de diferentes niveles educativos, mediante diagnósticos enfocados en dinámicas situacionales específicas y estudios centrados en aportes y lecciones a partir de casos particulares.
- b) Algunos de ellos han expuesto la relación entre la CE con las condiciones estructurales y organizacionales más amplias, incluyendo también a los elementos y procesos socioculturales e ideológicos que surgen desde las interacciones entre actores (como Vain, 2018).

- c) Han dado pie a dirigir la mirada a algunos programas atendibles, que pudieran rescatarse y ser implementados por otras escuelas.
- d) Han puesto de relieve que la CE es un fenómeno multifactorial, lo que lleva a pensar que un abordaje unidimensional que, si bien puede tener algunos efectos positivos (por lo focalizados y puntuales que resulten), sus alcances pueden ser muy acotados, de una temporalidad reducida a lo inmediato y de un bajo impacto a nivel práctico.

Sintetizando, puede señalarse que:

- La convivencia es un tema de interés internacional, abordado por documentos emitidos por la UNESCO (2001), el Instituto interamericano de Derechos Humanos (2009 [en coautoría con UNESCO]; 2011), la ONU (1999), entre otros, los cuales han influido en la política educativa nacional.
- Con relación a los documentos normativos mexicanos, desde la CPEUM en su artículo 3°, se señala la responsabilidad de la educación para contribuir a la convivencia humana.
- El interés por una convivencia que favorezca la democracia y los derechos humanos también se ha expresado en Planes Nacionales de Desarrollo, la Ley General de Educación, Programas Sectoriales de Educación, Programas de estudio, y documentos regulatorios más concretos vinculados a programas específicos como el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, y el Programa Nacional de Convivencia Escolar.
- Entre los programas dirigidos a la convivencia, han destacado el Programa Nacional Escuela Segura, durante el sexenio del presidente Felipe Calderón y el Programa de Capacitación para Prevenir la Violencia hacia las Mujeres (PREVIOLEM), operado por la SEP.
- En la asignatura de Formación Cívica y Ética, de larga presencia y evolución en el currículo de educación básica en México, se ha depositado de manera particular las expectativas de

que contribuya a una formación ética que promueva los valores que fortalecen la vida democrática. Adicionalmente, algunas escuelas pueden elegir la asignatura estatal: “Formación ciudadana para una convivencia democrática en el marco de una cultura de la legalidad”.

- Aunque se ha incrementado la presencia de contenidos vinculados con la convivencia democrática, el involucramiento de los actores escolares en la democratización del aula y de la escuela, a fin de que sean escenarios de práctica de los valores y habilidades necesarios para tal tipo de convivencia no se ha incrementado en la misma proporción, siendo acotado en tiempo y actores involucrados.
- En el terreno de la investigación, el interés por la CE y su relación con la formación ciudadana y democrática se aprecia en la diversidad de estudios que se han realizado, que se centran en explorar lo que sucede en las aulas; apuntando a refinar conceptualmente el campo, a identificar ejes o dimensiones dentro del proceso educativo, los efectos sobre el aprendizaje y en el clima escolar, el papel de los diversos actores escolares, tanto a nivel macro como micro, los elementos reguladores como la normatividad escolar, entre otros. En general, las investigaciones brindan un doble aporte: la propuesta conceptual y metodológica desde donde abordan o analizan el fenómeno, y los hallazgos en sí mismos.

El Papel del Docente en la Convivencia Escolar

La CE sucede en un espacio específico, el cual tiene un marco de normatividades, funciones y elementos simbólicos que orientan la interacción entre sus actores, en tanto que la interacción se da desde los roles y situaciones que dicho marco define. La escuela y el aula son microcosmos no sólo en relación con su condición físico-espacial, sino también como espacio en el que se comparte y construye intersubjetividad entre los actores.

Por otra parte, es fundamental considerar que la escuela funciona como un sistema, esto es, un conjunto organizado e interdependiente de unidades que se mantienen en

interacción (Desatnik, 2009). El sistema se sostiene a partir de las inercias y los vínculos o dinámicas relacionales entre las partes; cuando el sistema se desequilibra, sus partes pueden moverse a fin de reequilibrarlo. Los procesos que ocurren en el sistema no son unidireccionales y lineales, sino implican una co-construcción y continuo *feedback* entre actores escolares, en relación con la tarea escolar y con respecto a los vínculos humanos.

Dentro del sistema, la presente investigación dirige la mirada hacia uno de sus actores sustantivos: los docentes. Esta elección se basa en el reconocimiento de la relevancia del profesorado como integrante de la comunidad escolar, ya que constituye un sector amplio dentro de la escuela, que está en contacto directo y constante con los alumnos, esto es, en relación con el grupo de destinatarios finales del esfuerzo educativo.

Estos actores tienen un papel sustantivo mediando entre los mensajes culturales y los alumnos (Rodrigo et al., 1993), transmitiéndoles –a través del discurso, el modelamiento y las prácticas– representaciones, valores y concepciones sobre las relaciones interpersonales, con la autoridad y con la sociedad, así como su participación en ésta, por lo que su papel es sustantivo en la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 2001), y para impulsar transformaciones (Giroux, 1990). En ese sentido, lo que sucede en el aula trasciende a su espacio físico y social, a mediano y largo plazo, con alcances colectivos e históricos que tienen que sopesarse desde una sociedad y en la academia.

Los docentes también son mediadores entre el currículo y los alumnos (Gimeno, 1995), para lo cual hacen una interpretación del currículo y, con base en ello, desarrollan acciones y crean situaciones de aprendizaje para abordar los tópicos establecidos, asimismo, en este proceso orientan la dinámica del aula hacia ciertas formas de convivencia. Dado que el currículo es construido en respuesta a los planteamientos e intenciones señaladas en los documentos políticos en materia educativa, los docentes devienen en implementadores de las políticas educativas, dado que las concretarían en la cotidianidad de las aulas.

Si bien la institución confiere a la persona el papel de docente, es ésta quien realiza una construcción de dicho papel o rol. De acuerdo con Desatnik (2009), para esta construcción recurren a sus experiencias biográficas, formativas y del ejercicio profesional. Tal rol no se desempeña en el vacío, sino dentro de un marco específico que se les impone, desde la infraestructura, equipamiento y materiales específicos, hasta idearios, normas, metas, expectativas, contradicciones y en el que hay configuraciones particulares en las relaciones de poder (Desatnik, 2009).

La autora también señala que los elementos mencionados inciden en las formas en las que el docente concibe su acción educativa, conceptualiza su relación con sus alumnos, así como con el resto de los miembros del ámbito escolar, debido a que tales elementos influyen sobre las construcciones, representaciones y creencias a través de las que filtra e interpreta la realidad y decide actuar sobre ella. A ese respecto, Jackson (2001) señala que “Para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los profesores y profesoras, o sea, los constructos, principios y creencias con las que este colectivo de profesionales prácticos decide y actúan” (p. 15).

Considerando lo anterior, el presente estudio se enfoca en el docente, particularmente en sus creencias sobre la CE, como elementos que anteceden a la forma en la que actúa y se involucra en ésta en su labor cotidiana.

El Pensamiento del Docente

Ya en 1968, a partir de la investigación que dio lugar a “La vida en las aulas”, Jackson, señaló que los docentes fundamentaban su acción más en la intuición que en procesos de análisis reflexivos. Así, dicho autor señala que “Cuando se les pedía, por ejemplo, que justificasen sus decisiones profesionales, mis entrevistados declararon a menudo que su conducta en el aula estaba determinada por impulsos y sentimientos” (Jackson, 2001, p. 178). Jurjo Torres (como se citó en Torres, 1994), partiendo de la obra de J. Calderhead (1991, p. 14), señala que el conocimiento que los docentes poseen y utilizan:

- 1) Se organiza en estructuras (esquemas) que facilitan la actuación
- 2) Contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas, así como guiones asociados a las situaciones, los cuales ayudan a desplegar respuestas típicas a situaciones típicas (rutinas).
- 3) Parece desarrollarse primordialmente a través de experiencias de ensayo y error, y dentro de un contexto de conocimiento y creencias relacionados con la enseñanza.
- 4) No obstante, pese a la existencia de los esquemas, los docentes pueden poseer conocimiento y habilidades que en ocasiones les permiten identificar hechos novedosos y a partir de ello, reconsiderar y adaptar sus rutinas.

Investigaciones posteriores al estudio de Jackson, confirmaron varias cualidades señaladas por dicho autor sobre la forma en la que actúan los docentes (Clark y Yinger, 1977). En la década de los setenta, hubo un auge de la Psicología Cognitiva y con éste aparecieron nuevos intereses y enfoques sobre el trabajo del docente, por ejemplo, sobre el conocimiento práctico del docente, en contrapeso al reduccionismo y la omisión de la influencia de los factores contextuales en los enfoques de procesamiento de información.

Así, paulatinamente los nuevos enfoques dieron más importancia al conocimiento de los docentes derivado de sus experiencias y en relación con la práctica. Hubo también un proceso de evolución en los paradigmas y modelos de comprensión de la práctica profesional del docente. En la década de los setenta, gran parte de la investigación relacionada partía del paradigma “proceso-producto” interesado en definir las conductas del docente vinculadas al mejor rendimiento del alumno. Luego, adquirió preponderancia el paradigma perteneciente a un “Enfoque reproductivo” (Martin, 1983). En éste se otorga al docente un papel receptor y transmisor de un conocimiento previamente elaborado, lo cual implica considerar que el profesor sólo reproduce el conocimiento para los alumnos tal como lo ha recibido.

Posteriormente, se fue abriendo camino una concepción del docente como mediador en el proceso educativo-escolar, contrapuesta a la anterior, en la que se reconoce que el docente

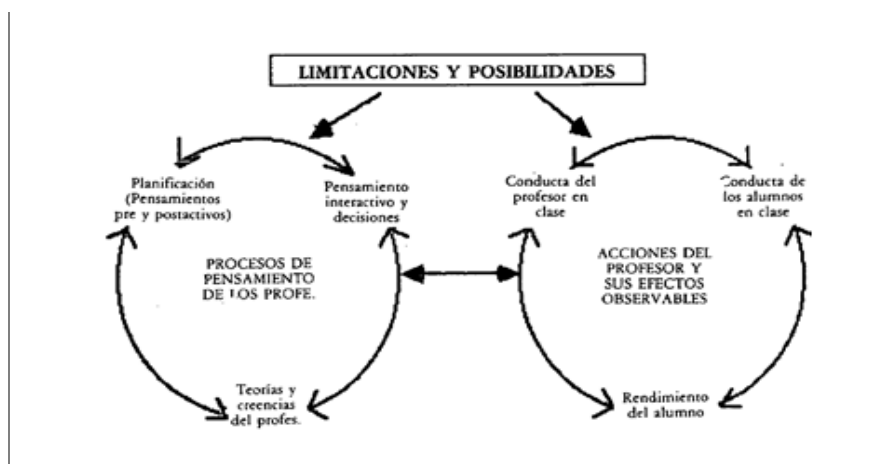
no se limita a reproducir, sino que realiza una traducción y transformación de la información curricular y cultural para sus alumnos.

Así, se comenzó a reconocer a los docentes como agentes activos que constantemente toman decisiones en su práctica escolar, a partir de sus referentes, conocimientos y creencias. Esta concepción contribuyó a que se refuercen los estudios cuya premisa era que los docentes piensan e influyen en lo que hacen en su práctica diaria. Adoptando esa perspectiva, Marrero (2009) sostiene que la virtud de esta postura es la recuperación del docente como sujeto, en lugar de considerarlo como objeto. En sus palabras, “el pensamiento del profesorado es un claro ejemplo de cómo el estudio de la psique individual, de sus mecanismos y peculiaridades, puede ser un elemento esencial para la comprensión de lo educativo” (Marrero, 2009, p. 23).

Entre los trabajos sobre la relación entre el pensamiento docente y la acción, destaca el modelo planteado por Clark y Peterson (1986; 1990), que propone que lo que constituyen las acciones del profesor y sus efectos observables dependerá, en mucho, del proceso previo o posterior que ellos realizan al nivel de su pensamiento, basándose entre otras herramientas en una gama de teorías y creencias preexistentes.

Figura 1

Modelo de Clark y Peterson (1986)



Fuente: Extraído de y traducido por Pérez-Gómez y Gimeno (1988).

Clark y Peterson (1990) resaltan la importancia del contexto psicológico de la enseñanza, dentro del cual los docentes interpretan tanto el currículum como el proceso de enseñanza y aprendizaje, e incluye su pensamiento, planificación y toma de decisiones, lo cual va a influir y anteceder a su conducta en el aula y en la escuela. En palabras de los autores:

Los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan. Estos son los supuestos fundamentales en que se basa la bibliografía que hoy se conoce como investigación del pensamiento de los docentes. Los que cultivan esta rama de la investigación educacional procuran, en primer lugar, describir con detalle la vida mental de los docentes; en segundo lugar, tratan de explicar cómo y por qué las actividades observables de la vida profesional de los docentes revisten las formas y desempeñan las funciones que las caracterizan. (Clark y Peterson 1990, p. 443)

Desde esta perspectiva, la comprensión de la labor pedagógica, didáctica y planificadora del docente discurre necesariamente por el análisis de sus pensamientos, representaciones y saberes (Monroy, 2004).

Los estudios sobre el pensamiento de los profesores han abierto un camino importante para reconocer las características de la actividad profesional del docente, gracias a que se accede a la interpretación que los mismos profesores hacen de ella, desde su óptica y experiencia. Asimismo, los estudios han aportado un rico bagaje de constructos para acercarnos a cómo construye su práctica pedagógica, su identidad docente, la influencia de los factores que rodean su labor, la relación entre su discurso y sus acciones, así como la influencia y contenido del currículum oculto de la enseñanza (Díaz et al., 2010, p. 432).

Para abordar el pensamiento de los docentes se han desarrollado diversos constructos. Pajares (1992), a partir de una profunda revisión de diversos autores, destaca la multiplicidad de términos elaborados para aproximarse a los componentes y procesos cognitivos que guían la actuación, entre los que señala “actitudes, valores, juicios, axiomas, opiniones, ideología,

percepciones, concepciones, sistemas conceptuales, ideas preconcebidas, disposiciones, teorías implícitas, teorías explícitas, teorías personales, procesos mentales internos, estrategias de acción, reglas de práctica, principios prácticos, perspectivas, repertorios de comprensión y estrategia social” (p. 309).

Algunos de estos constructos comparten características. Por ejemplo, en las creencias, las representaciones sociales y las teorías implícitas, se destaca la importancia del trasfondo cultural y de las experiencias sociales para su construcción, además de tener funciones pragmático-sociales, esto es, que orientan la construcción y la interpretación de la realidad, y sirven como guías para la actuación (Araya, 2002).

Otro ejemplo de la cercanía entre los constructos puede apreciarse entre las Teorías implícitas (TI) y las Representaciones sociales (RS). Ambos constructos surgieron del interés en estudiar el sentido común y la toma de decisiones en la vida cotidiana (Castorina et al., 2005). De acuerdo con Castorina et al. (2005), las TI tienen su origen en los enfoques del procesamiento humano, mientras que las RS tienen sus raíces en Durkheim, Heider y Levi-Bruhl, y la psicología piagetiana y sociohistórica.

Respecto a las coincidencias entre ambos constructos, Glăveanu (2017), sin dejar de lado las consideraciones epistemológicas de cada uno de ellos, plantea que ambos constructos tienen muchos puntos de contacto, tanto en su origen social como en su función en la interpretación del mundo, para que las personas lo perciban más ordenado, comprensible y predecible, y también resalta similitudes metodológicas en los estudios que emplean uno y otro constructo.

Esta cercanía entre constructos no es exclusiva de las TI y las RS, sino que también se suscita con relación a otros constructos dirigidos a indagar los componentes y procesos cognitivos implicados en la actuación de las personas. En este sentido, un reto importante para la investigación educativa es sistematizar y realizar metaanálisis de los estudios en este campo, a fin de contribuir a su claridad conceptual y fortalecimiento.

Las Creencias

Las ideas se tienen; en las creencias se está.

José Ortega y Gasset

Uno de los constructos más destacados para abordar el pensamiento docente, por su función como filtros de la realidad y elementos predisponentes a la acción, es el de creencias. Rokeach (1968) es uno de los teóricos que, interesado en la estructura y organización de los contenidos del pensamiento, elaboró una de las definiciones más clásicas de ese constructo señalando que las creencias son “cualquier proposición, consciente o inconsciente, inferible por lo que la persona dice o hace, capaz de ser precedida por la [expresión] ‘yo creo que’” (p. 112).

Por su parte, Fishbein y Ajzen (1975) señalan que “Las creencias son los ladrillos fundamentales de nuestra estructura conceptual [...] son representaciones de la información que se tiene sobre un objeto [...] una creencia liga o vincula un objeto con uno o algunos atributos. El objeto de la creencia puede ser una persona, un grupo, una institución, una conducta, una política, un evento” (pp. 12, 14). Las creencias influyen en las actitudes, intenciones y conductas respecto a un objeto y, a su vez, las actitudes y las conductas sobre el objeto, persona, evento, etc., retroalimentan a las creencias.

De acuerdo con los autores, la formación de las creencias implica una relación entre dos aspectos del mundo de un individuo, lo cual puede suceder por observación y por experiencias directas. No obstante, también pueden formarse a partir de información que aceptamos de fuentes externas, como las experiencias de otras personas, la derivada de los medios de comunicación, o por procesos de inferencia (Fishbein y Ajzen, 1975).

Otras definiciones de creencias son:

- Construcciones mentales de experiencias comúnmente condensadas e integradas dentro de un esquema o conceptos considerados como verdaderos y que guían el comportamiento (Siegel, 1985).

- Representaciones individuales de la realidad, suficientemente válidas, verdaderas o con credibilidad suficiente para orientar el pensamiento y la conducta (Harvey, 1986).
- En el ámbito escolar, son formas personales en que el maestro entiende al grupo, a los estudiantes, la naturaleza del aprendizaje, el papel de los docentes en el grupo, y las metas educativas (Kane et al., 2002).
- Constituyen “representaciones mentales compuestas de proposiciones conscientes o inconscientes que se expresan por lo que dicen las personas para describir o explicar ‘algo’ a fin de comprenderse a sí mismos y su ambiente, influyendo en su comportamiento” (Gómez y Seda, 2008, p. 34).

Una discusión importante respecto a las creencias es su relación con el conocimiento. Sobre este punto, Díaz et al. (2010), Gómez y Seda (2008) y Pajares (1992) señalan que la línea es muy delgada, ya que hay una relación intrínseca entre ellos. Sobre este tema, Nisbett y Ross (1980) conceptualizaron el conocimiento genérico como una estructura compuesta por un componente cognitivo, organizado esquemáticamente, y un componente de creencias que posee elementos de evaluación y juicio. En contraparte, para Rokeach (1968) las creencias tienen tres tipos de componentes: uno cognitivo que representa el conocimiento, uno afectivo y uno conductual. Así que, mientras Nisbett y Ross (1980) subsumen la creencia en el conocimiento, para Rokeach el conocimiento es un componente de la creencia.

Pajares (1992), retomando a Abelson (1979) y Nespor (1987), distingue 4 características acerca de las creencias:

- 1) La presunción existencial, es decir, las personas las asumen como verdaderas no las cuestionan, sino que las dan por sentado. Algunas pueden estar vinculadas tan intrínsecamente a la comprensión de la persona de la realidad física y social, y de sí misma en relación con ella, por lo que cuestionarlas puede poner en duda la propia visión del mundo (Rokeach, 1968).

- 2) La alternancia o alternatividad, es decir, pueden crear una situación alternativa que puede diferir de la realidad, dando lugar a fantasías.
- 3) La carga afectiva y evaluativa. Las creencias influyen fuertemente en la conducta, incluso más que el conocimiento, debido a que cuentan con un componente afectivo. Por ejemplo, los docentes enseñan el contenido de un curso según los juicios y emociones que tengan respecto al contenido en sí mismo. La combinación entre afecto y evaluación puede determinar la energía que los docentes le asignan al desarrollo de una actividad.
- 4) La estructura de la memoria episódica. Las creencias residen en la memoria episódica, producto de las experiencias o fuentes culturales de la transmisión de conocimiento, mientras que el conocimiento se almacena semánticamente. La información derivada de experiencias previas o de fuentes culturales, va a influir en la comprensión de los eventos subsecuentes, por ejemplo, una experiencia crucial en la vida de un docente sirve como inspiración o marco de referencia para sus futuras actuaciones pedagógicas.

En la formación de creencias, Pajares (1992) apunta que entre más tempranamente en la vida se incorpora una creencia al sistema, más difícil es alterarla y ésta va a tender a influir fuertemente en el procesamiento de la nueva información. Tillema (1998) define la formación de creencias como aquel “proceso histórico de desarrollo y organización de creencias de un individuo en una estructura de creencias relativamente jerárquica” (p. 220), lo cual sucede durante periodos largos de tiempo, y en el que tiene lugar un proceso de retroalimentación por parte de los agentes del contexto.

Así, las creencias se van fortaleciendo con el uso y son resistentes al cambio, aunque estén basadas en conocimientos imprecisos o erróneos, y pese a que se le presente a la persona información que las contradiga. Ello es posible gracias a la activación de mecanismos o trucos cognitivos que permiten confirmar las creencias, por ejemplo, los sesgos de codificación y decodificación o la distorsión de la información nueva, lo cual ayuda a que las creencias se mantengan, aunque no sea lógico o conveniente hacerlo (Pajares, 1992). Esta

resistencia al cambio otorga estabilidad a las creencias, y esta estabilidad es importante para que las personas se comprendan a sí mismas, al mundo, se adapten y actúen en él. En suma, las creencias proporcionan significado y sentido a la vida, a la conducta propia y a la de los demás, por lo cual poseen una dimensión emocional e identitaria importante.

Las creencias pueden organizarse en torno a un objeto o situación y derivar así en una predisposición a la acción, entonces dicha organización se convierte en una actitud (Pajares, 1992). Asimismo, las creencias se convierten en valores al tener una función evaluativa, comparativa y de juicio, y en vez de la predisposición hay un imperativo de acción. Las creencias, actitudes y valores forman el sistema de creencias de un individuo. Nespor (1987) sostiene que los sistemas de creencias, a diferencia de los sistemas de conocimiento, no precisan del consenso grupal sobre su validez, lógica y conveniencia; ni tampoco se requiere que las creencias guarden plena consistencia interna dentro del sistema de creencias. Por ello, los sistemas de creencias son más estables y menos dinámicos que los sistemas de conocimientos, ya que estos últimos son sometidos frecuentemente a valoración y son más receptivos a la razón.

Dentro del sistema de creencias, Pajares (1992) señala que éstas se encuentran conectadas entre sí y que, junto a otras estructuras cognitivas/afectivas, forman creencias sobre temas, por ejemplo, el arte, la política, el deporte, la educación, etc.

Green (1971) y Rokeach (1968), con respecto a las conexiones funcionales de las creencias dentro del sistema, señalaron que:

- Las creencias están relacionadas entre sí.
- Las creencias se organizan en una estructura que va de lo central a lo periférico, entre más centrales son las creencias, más difíciles es cambiarlas, son más fuertes; y entre más periféricas, más débiles y menos resistentes al cambio. Pajares (1992) agrega que las creencias más antiguas, son las que son más difíciles de cambiar en comparación con las periféricas.

- Entre más conexiones funcionales tenga una creencia con otras, es más importante en el sistema de creencias y tiene mayor peso en la predisposición para la acción. Entre más conexiones funcionales tiene una creencia, más implicaciones tendría su modificación dentro del sistema de creencias.
- Las creencias se agrupan en conjuntos más o menos aislados y ello permite que aquellas que se contradicen no entren en conflicto.
- Distintas actitudes, por ejemplo, con respecto a la naturaleza, la familia, la política, pueden incluir creencias interconectadas.
- Las creencias que tocan la identidad de la persona están más conectadas entre sí.
- Las creencias que se derivan de los encuentros directos con el objeto o la persona tienen conexiones más funcionales y están conectadas con el sentido de uno mismo, en comparación con las creencias derivadas que se aprenden de las demás personas.

Rokeach (1968) señala que el cambio de creencias es un proceso difícil, sobre todo de aquellas creencias que son centrales y que poseen más conexiones. Para que ello suceda, deben existir una serie de condiciones. Primero, debe haber información que constituya una anomalía desde las creencias existentes de la persona. En segundo lugar, ésta debe creer que la información ha de reconciliarse con las creencias existentes. En tercer lugar, debe querer reducir las inconsistencias entre las creencias. Si esto no funciona, puede darse pie a un cambio de creencias. No obstante, una estrategia cognitiva para evitar el cambio de creencias es la distorsión de la información, con lo cual ésta puede volverse consistente con las creencias existentes.

Congruente con lo anterior, Tillema (1998) señala que el cambio de creencias es un proceso que se desencadena por la confrontación con información nueva y discrepante. Dicha confrontación es la que genera inquietudes o cuestionamientos, así como la necesidad de resolver el conflicto con la situación o pensamiento que lo desencadenó. La autora distingue

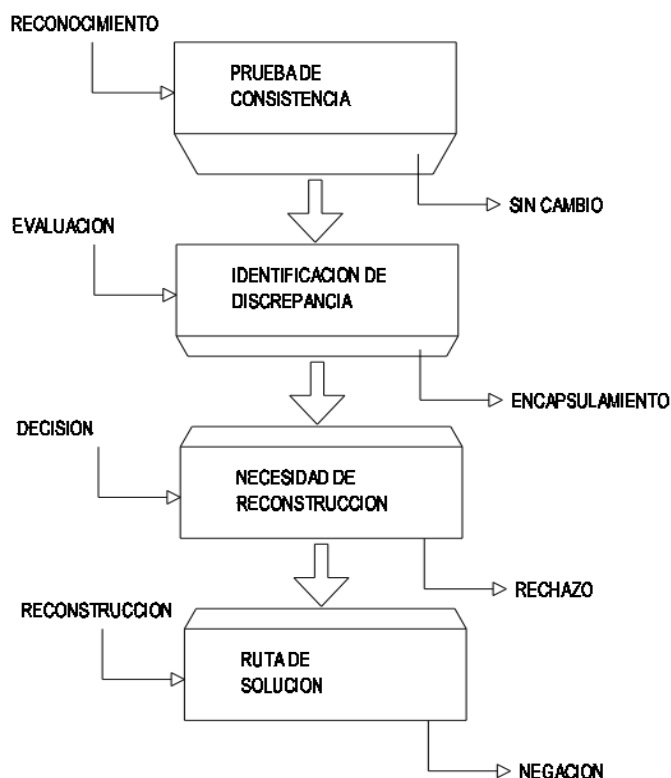
cuatro procesos cognitivos que suceden al enfrentar nueva información, y señala que, si se pasa de una etapa a otra sin que haya una “ruta de escape”, podría arribarse al cambio de creencias. Estos procesos son:

- 1) Control de coherencia. Mediante éste se compara la nueva información con las creencias existentes y si hay coherencia, se fortalecen las creencias. Si hay discrepancia entonces se busca que haya puntos de reconciliación entre la información nueva y las creencias existentes, particularmente las del dominio relacionado con la nueva información. Dentro de este dominio las creencias están organizadas jerárquicamente y pueden reorganizarse para que la nueva información se integre.
- 2) Reconocimiento de discrepancias. La discrepancia puede necesitar ser resuelta o no, dependiendo si hay un conflicto que requiera resolverse. Si no se experimenta conflicto, la creencia sólo se encapsula, es decir, se pueden generar creencias adicionales que concilien la nueva información con las creencias existentes. Si se experimenta un conflicto y éste se reconoce, ello puede dar pie al cambio de creencias, sobre todo si la persona constantemente es expuesta a situaciones en las que se presenta la discrepancia y hay una evaluación cognitiva de nueva información.
- 3) Necesidad de reconstrucción. La reconstrucción de las creencias existentes puede ser o no aceptada, en función del impacto en la organización e interpretación de los conceptos implicados en la visión del mundo de la persona. El cambio conceptual es complejo y gradual, en el que el conocimiento se reorganiza para dar cabida a la información nueva, lo cual puede implicar un ejercicio de metacognición.
- 4) Búsqueda de rutas de solución. Si la evaluación cognitiva de la nueva evaluación es positiva, puede tener lugar la adaptación, integración y/o reconstrucción de las creencias. Si la evaluación es negativa, se rechazan o se niegan las creencias alternativas.

La Figura 2 ilustra los procesos cognitivos señalados por Tillema (1998).

Figura 2

Procesos Cognitivos Diferentes que Ejercen una Influencia sobre la Integración o Combinación de Creencias Existentes con Nueva Información



Fuente: Tomada de Tillema (1998, p. 221). Traducción propia.

Pajares (1992), a partir de una amplia revisión de distintos autores sobre las características de las creencias, destaca las siguientes:

- Las creencias permiten a las personas caracterizar los fenómenos y dar sentido al mundo, ya que dan por sentadas características o atribuciones sobre la realidad física y social y sobre la propia persona.
- No se es consciente de ellas y no se cuestionan de forma espontánea, ya que hacerlo puede afectar la visión del mundo, de las demás personas y de uno mismo.
- Son poco susceptibles a la persuasión, tienden a autopropetuar, perseverando incluso contra las contradicciones causadas por la razón, el tiempo, la educación o la experiencia.

- Pueden formarse por una experiencia directa intensa, una sucesión de eventos, o por información recibida de manera indirecta. Las experiencias sociales y la influencia cultural tienen un papel particularmente importante en este proceso.
- Las creencias que se forman de manera temprana en la vida son más resistentes al cambio, mientras que las recién adquiridas son las más vulnerables al cambio.
- Las creencias se organizan en un sistema de creencias, el cual posibilita una importante función adaptativa para las personas.
- El conocimiento y las creencias están inextricablemente entrelazados.
- Las creencias llevan a filtrar información del mundo, y durante este proceso la información puede ser redefinida, distorsionada o remodelada.
- Las creencias epistemológicas juegan un papel clave en la interpretación del conocimiento y el monitoreo cognitivo.
- Entre más conexiones tengan unas creencias con otras, o con estructuras cognitivas y afectivas, son más importantes dentro del sistema. Pueden convivir creencias contradictorias, ya que pueden tener diferente centralidad y conexiones funcionales.
- Las actitudes y valores son subestructuras de las creencias. Las creencias pueden tener conexiones con distintas actitudes.
- El cambio de creencias durante la edad adulta es un fenómeno poco común. Los individuos tienden a aferrarse a creencias basadas en un conocimiento incorrecto o incompleto, incluso después de que se les presentan explicaciones científicamente correctas.
- Las creencias son fundamentales para definir tareas y seleccionar las herramientas cognitivas con las que se puede interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a dichas tareas, por lo tanto, desempeñan un papel crítico en la definición del comportamiento y la organización del conocimiento y la información.

- Las creencias deben ser inferidas, y esta inferencia debe tener en cuenta la congruencia entre las declaraciones de creencias de los individuos, la intencionalidad de comportarse de manera predispuesta y el comportamiento relacionado con la creencia en cuestión.

Los docentes poseen diversas creencias sobre múltiples temas, por ejemplo, sobre el comportamiento social, las relaciones interpersonales, el clima laboral, y creencias sobre aspectos implicados en el proceso educativo (Richardson, 1996); por ejemplo, respecto a su papel y los diversos elementos que rodean su labor, sobre la tarea educativa y los otros actores escolares, así como la naturaleza e importancia de la organización escolar, la influencia y vínculo con la comunidad, la política y su entorno social más amplio, entre otras. Dichas creencias influyen en sus actos y relaciones interpersonales durante su labor. Sobre este punto, Jiménez y Feliciano (2006) señalan que:

...lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos en el currículum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros. (p. 105)

Complementariamente, Berger et al. (2018) reconocen un crecimiento importante del campo de investigación sobre las creencias de los docentes. Si bien hay diferencias conceptuales entre los investigadores, comparten la premisa de que las creencias son precursoras de las prácticas docentes. La investigación ha abarcado, por ejemplo, las creencias de autoeficacia de los docentes, creencias sobre la motivación de los estudiantes, sobre la enseñanza y el aprendizaje, entre otras, las cuales afectan la forma en la que los docentes se conducen en el aula y el resto de la escuela.

Schmid (2018) concuerda con lo planteado por Berger et al. (2018), sobre la relevancia de las creencias como antecedentes de las acciones del docente en aula, así como sobre las diferencias conceptuales en torno a su definición, sobre lo cual señala que “Las creencias de los docentes son una mezcla de pensamientos, creencias, percepciones y valores sobre sus roles como educadores, la educación y sobre cómo aprenden los estudiantes” (p. 3). No

obstante, a diferencia de Berger et al. (2018), Schmid (2018) considera que aún son una variable poco investigada.

Si bien aún queda mucho por indagar en el campo de las creencias de los docentes, en los últimos años ha habido un incremento de los estudios que las abordan y la información derivada de éstos es útil para comprender las prácticas pedagógicas y sociales dentro de la escuela. Asimismo, estas investigaciones advierten la necesidad de que los procesos formativos de los docentes los orienten al reconocimiento de sus creencias, a partir de una mirada indagatoria y crítica sobre su propia práctica (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Sobre este punto, Richardson (1996) destaca la relevancia de que la formación de docentes considere sus creencias, por una parte, porque van a influir en qué y cómo aprenden durante su formación, y por otra, por la necesidad de brindarles experiencias que los lleven a explicitar sus creencias sobre sus alumnos, el contenido curricular, la enseñanza y el aprendizaje, su rol, etc.; elementos que van a incidir en su labor, y que es necesario considerar si se apunta a transformaciones en el proceso educativo.

Al respecto, Díaz et al., (2010) sugieren que los procesos de reforma que pretendan modificar las prácticas pedagógicas, para que sean exitosos, requieren considerar que el docente es un agente activo que construye su interpretación a partir de su sistema de creencias, y, por lo tanto, el sistema de creencias y actuaciones del docente puede facilitar o frenar cualquier de los cambios educativos.

Las creencias del docente van a orientar cómo se conduce en el espacio escolar, con los otros actores escolares, cómo va a asumir su rol docente, cómo va a conducir su interacción con los alumnos, entre otras cosas. En este sentido, Reichert y Torney-Purta (como se citó en 2019), apoyándose en los planteos de Fives y Buehl (2012), Manzel et al. (2017), y Thornton (2005), destacan cómo las creencias de los docentes sobre el aprendizaje y sobre los contenidos, así como sus creencias sobre sí mismos, el contexto, las prácticas y los enfoques

de enseñanza, y sobre los alumnos, inciden en la forma en la que los docentes implementan el currículo y toma decisiones sobre su actuación en el aula.

Richardson (1996) señala que dichas creencias de los docentes provienen de tres tipos de experiencia: personal, con la escolarización y la instrucción, y la experiencia con el conocimiento formal. Esta última se refiere al conocimiento que se imparte en la asignatura, y a cómo los estudiantes aprenden la materia.

Las investigaciones se han dirigido a explorar las creencias de los docentes en torno a distintos temas como: la evaluación, la discapacidad, aspectos de sus asignaturas, su rol, el aprendizaje de sus alumnos, el clima del aula, el papel de la escuela, las familias del estudiantado, entre otros. A continuación, se presentan como ejemplo, la síntesis de algunos de estos estudios.

Estévez et al. (2014) llevaron a cabo un estudio explicativo de corte cuantitativo, acerca de las creencias de un conjunto de 135 docentes de tres universidades en Sonora. Para los autores, las creencias consisten en un conjunto de concepciones que se forman los sujetos sociales acerca de aspectos clave de su quehacer y que les sirven de referentes para sus planes, decisiones, estilos o modos de acción o relacionamiento con los otros. Entre los principales hallazgos, están: a) que aquellas creencias que siguen a los paradigmas renovadores de aprendizaje coexisten con las que tienen una base en lo tradicional, y b) los aspectos clave que se examinaron como los grados académicos y las horas de capacitación, fueron factores relevantes en el momento en el que surgen las creencias ligadas al aprendizaje y al estudiante.

Macotela et al. (2001) realizaron una investigación cuyo objetivo fue analizar las creencias de docentes con relación a lo que le corresponde enseñar a la escuela, así como el papel de la escuela y el maestro en la sociedad. El estudio incluyó una muestra 172 docentes. Para las autoras, las creencias son proposiciones que para la persona son verdaderas y que repercuten en sus acciones. Los hallazgos destacaron que los docentes conceptúan a la

escuela como una instancia proveedora y al alumno como su receptor. Esta creencia, que está más presente en los maestros de aula que en los de apoyo, representa un motivo de reflexión dada su implicación para la actividad de enseñanza propiamente dicha, por las implicaciones que puede tener para que se fomente la capacidad de reflexión del alumno y de aprender por sí mismo.

Por su parte, Alsina et al. (2016) desarrollaron un estudio para abordar las creencias de los futuros docentes, con la finalidad de comprenderlas y poder intervenir en ellas. De acuerdo con ellos, las creencias son una serie de referentes subjetivos –pensamientos, percepciones arraigadas y nociones personales– sobre lo que es la tarea del docente; las cuales están previamente presentes, o bien se forman durante o después de su formación como profesores, influyendo en su perfil profesional. En general, encontraron que, entre las prácticas docentes implementadas, el diálogo fue más simétrico gracias a que las creencias y experiencias previas de los docentes en formación entraron en interacción con saberes y competencias nuevas que aportan el formador, otros compañeros u otras fuentes.

Bayas et al. (2018), llevaron a cabo una investigación para identificar y relacionar las creencias y prácticas pedagógicas alrededor del clima en el aula, frente al problema de las drogas. Participaron docentes de dos colegios de Guayaquil. Los autores consideran que “las creencias son los pensamientos en los que se confía y, aunque no siempre se tenga conciencia de ellas, se actúa en consecuencia” (Bayas et al., 2018, p. 144). Entre los hallazgos, se destaca que los docentes consideran importante su rol y el rol de la institución respecto a la promoción de buenas prácticas, y el control y remediación de casos de uso de drogas, aunque también sienten temor e inseguridad cuando tienen que actuar ante dichos casos.

El trabajo de Solar y Díaz (2009) tuvo como objetivo conocer las creencias de académicos de universidad en Chile, en torno al funcionamiento de las variables didácticas que intervienen en la enseñanza-aprendizaje en contextos universitarios. Para los autores, las creencias del docente están relacionadas con situaciones específicas orientadas a la actuación

e incluyen las creencias sobre los objetivos, contenidos, concepciones de sus estudiantes, etc. Y ello también tiene que ver con cómo estas creencias toman forma en su comportamiento en el aula. Los autores consideran que las creencias son utilizadas para recordar, interpretar y predecir los sucesos, y tomar decisiones en consecuencia. Su origen es cultural, por medio de la interacción y comunicación social, y se basan en procesos de aprendizaje asociativo. Entre los hallazgos de su estudio destacan que: las creencias de los informantes a nivel discursivo denotan una cercanía con prácticas que pretenden lograr en los alumnos aprendizajes de calidad, sus creencias tienen influencia en la experiencia académica y el contexto universitario, y consideran que queda pendiente el desafío de comprobar que “las creencias que los docentes sostienen a nivel discursivo guardan congruencia con el nivel de su actuación en el aula” (p. 137).

Por último, el estudio realizado por Valdés y Sánchez (2016) tuvo como objetivo indagar las características de las creencias de los docentes que se constituyen en barreras para el involucramiento efectivo de los padres en la educación. Participaron docentes de 2 escuelas primarias públicas de un municipio del noroeste de México. Los tópicos que se exploraron fueron: “a) las formas en que pueden participar los padres en la educación, b) los beneficios de la participación de los padres, c) las dificultades y obstáculos para la participación de los padres, y d) las acciones que consideran necesarias para involucrar las familias” (p. 107).

Los hallazgos del estudio evidenciaron que los docentes tienen creencias en relación con las familias de bajo nivel socioeconómico, que pueden constituirse como barreras para el involucramiento efectivo de las familias. También identificaron que los docentes circunscribían el involucramiento de las familias a responder a las demandas de comunicación de la escuela y el apoyo de los hijos en el hogar. Ambas creencias se relacionan con una visión tradicional y restringida de la participación de las familias en la educación, y pueden limitar la implementación de otras formas de involucramiento que “empoderan en mayor medida a los padres y tienen efectos importantes en el funcionamiento de la escuela” (p. 112).

En torno al tema del presente estudio, la convivencia escolar, es esperable que los docentes tengan creencias relacionadas con aspectos o elementos implicados en ella, a cómo se vive o plasma en sus escuelas, a las formas de convivencia que son posibles o deseables, y la manera en la que, desde su papel como miembros de la comunidad escolar y docentes, pueden coadyuvar a ello. Para fines de este estudio, las creencias se definirán como proposiciones relacionadas con la convivencia escolar, construidas a partir de experiencias sociales, así como desde fuentes indirectas, las cuales la persona aprecia como verdaderas y que le permiten interpretar las situaciones que tienen lugar dentro de la escuela, su papel y el de las demás personas, influyendo en su comportamiento social y pedagógico.

La Relación entre el Pensamiento y las Emociones del Docente

Las creencias del docente también inciden en la forma en la que interpreta las situaciones y en las que atribuye intencionalidades y significados a la conducta de las otras personas, lo que da pie a que experimente emociones que también incidan en sus relaciones interpersonales.

La importancia de las emociones de los docentes y el impacto que éstas tienen en su labor cotidiana es una temática recientemente abordada desde la investigación educativa. A este respecto, Smit (2003) señala que, aunque las emociones están presentes como un rasgo de notoria influencia en distintos niveles de la acción educativa, fueron relegadas e incluso invisibilizadas por ser consideradas como cuestiones incómodas y causantes de ruido entre los formuladores de políticas educativas. Ante ello, señala que como cuestión académica son valoradas como un eje clave desde el que los actores asumen sus entornos y vínculos.

Coincidiendo con lo anterior, Keller et al. (2014) consideran que, aunque han sido poco exploradas e incluso omitidas de la investigación académica, las emociones de los docentes son sustantivas en el desempeño de su labor, debido a su influencia sobre los procesos de instrucción, ya que afectan el comportamiento de los docentes y permean las relaciones que establecen con sus alumnos. Adicionalmente, son sustantivas en el estado psicológico de los

docentes, por ejemplo, en su motivación y desgaste profesional. Así, “las emociones de los docentes también deben jugar un papel crucial en la satisfacción laboral de los docentes y las razones para permanecer en un trabajo o dejarlo prematuramente” (Keller et al., 2014, p. 69). (Traducción propia).

Paulatinamente se ha reconocido la relevancia de las emociones de los actores escolares, como factores intervinientes en la dinámica socioeducativa. Desde una perspectiva sistémica e interrelacionada, Desatnik (2009) resalta la interinfluencia entre las emociones de los actores escolares, en particular entre los docentes y alumnos, ya sea en las interacciones cara a cara entre ellos y los estudiantes, o cuando los docentes son observadores de la actuación de los estudiantes. Al respecto, puntualiza:

Existe una relación continua entre las personas donde todos los profesores y alumnos se influyen mutuamente; [así, por ejemplo] al generar estrés en los alumnos, necesariamente reaccionarán de formas que a su vez impactarán a los maestros como eventos generadores de estrés en ellos y así sucesivamente se daría un circuito de relaciones en espiral donde a mayor estrés provocado en unos, mayor posibilidad de estrés en los otros. (Desatnik, 2009, p. 198)

Lo anterior destaca no sólo la forma en la que se retroalimentan las emociones entre los actores, sino el impacto que ello tiene en las partes, en su disposición en y para la situación derivada de sus interacciones y hacia la persona con la que se interactúa; lo que, en conjunto, resulta relevante en la construcción de la convivencia escolar.

Andy Hargreaves (2005) ha destacado la relevancia de las emociones de los docentes, como factores que posibilitan o impiden procesos transformativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que es indispensable indagarlas, explicitarlas y considerarlas cuando se pretende propiciar cambios. A partir de un estudio realizado en un grupo de docentes en Canadá, el autor destaca la relevancia de las conexiones emocionales que establecen los docentes con sus estudiantes, como elementos que articulan y energizan todo el

proceso de enseñanza, desde la planeación hasta las actividades, materiales y la selección de los contenidos. Dada la importancia de las emociones de los docentes en la forma en la que desempeñan su labor, el autor señala que todos los esfuerzos dirigidos a reformar o reorientar la educación deben considerar la dimensión emocional, reconociéndola como un aspecto fundamental del hacer de los docentes, así como a partir del impacto que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con base en lo anterior, puede plantearse que si se apunta a una convivencia que atienda los aspectos socioafectivos que favorece la formación ciudadana y democrática de los alumnos, se deben considerar las emociones de los docentes que facilitan o dificultan dicho propósito.

Laura Marconi (2018) señala que el poner el foco de atención sobre las emociones en el proceso educativo, favorece que se conciba al currículo y al papel del docente ante él, no sólo ceñido a la transmisión de conocimientos en el aula, sino dirigido a favorecer competencias emocionales, sociales y personales que le permitan al alumno gestionar sus emociones en relación consigo mismo, con otras personas, y con su contexto. Desde su perspectiva, bajo este enfoque el docente requiere ser un modelo para sus alumnos en el manejo de las emociones durante las interacciones.

El aprender a gestionar las emociones al interactuar con las demás personas es crucial, en el desarrollo de las habilidades como empatía, asertividad, resolución pacífica de conflictos; todas ellas necesarias en las relaciones interpersonales en una CE deseable en las escuelas.

En el encuentro con sus alumnos, el docente se vincula emocionalmente con ellos, y esas emociones deben ser comprendidas en el contexto escolar en el que suceden; esto es, a partir de las presiones, posibilidades y limitaciones que la escuela ofrece, en favor o detrimento de las relaciones interpersonales. Para Hyry-Beihammer et al. (2019), la forma en la que los docentes se sienten acerca de sus alumnos recibe la influencia de elementos culturales, institucionales, así como las características personales de los docentes, además de aquellas

características que distinguen en sus alumnos, y el discurso público sobre la diversidad, entre otros elementos. Señalan también que los docentes pueden reaccionar de manera diferente a cada uno de sus alumnos, aunque no sean conscientes de ello, ni de cómo su comportamiento diferencial afecta las relaciones en el aula, por lo que puede ser necesario un trabajo emocional que les ayude a concientizar y manejar sus emociones.

En relación con la convivencia, la emocionalidad del docente es un elemento constante que lo lleva a la vinculación, aprecio o ruptura, entre él y su entorno interpersonal en el que está inmerso como sujeto pedagógico y social, se encuentre o no consciente de ello. En definitiva, recuperando las aportaciones de Zembylas (2003), la dimensión emocional no debe ser reducida a un fundamento meramente personal, sino que también hay que reconocer en ella, su sentido de construcción social y política de un modelo de sociabilidad orientado, o cuando menos situado, desde un ángulo colectivo.

El Docente y el Clima Escolar

La tarea educativa, así como muchos otros ejercicios de la vida social, se enmarca en una dinámica organizacional. Para entenderla, ha de considerarse su naturaleza sistémica y los acuerdos y conflictos que ello trae implicado, además de los elementos psicológicos que subyacen a nivel individual y colectivo.

Para comprender las interacciones y el ambiente que se construyen en las escuelas, es necesario poner el foco de atención en cuestiones como la organización, gestión y funcionamiento, como marco de las dinámicas que se dan en su interior. Por sí solos, ni lo personal, ni lo curricular o pedagógico son puntos suficientes, aunque definitivamente son necesarios, para conocer y modificar a fondo la orientación educativa que se sigue en una sociedad.

Al respecto, Inés Aguerro (1996) señala que la organización se refiere a los aspectos que estructuran a la institución, mientras que gestión alude a los mecanismos establecidos para alcanzar los objetivos planteados. Partiendo de ello señala que “la gestión y

organización del sistema educativo [...] son, por lo tanto, también facilitadores o condicionantes del cumplimiento de los objetivos políticos de la educación” (p. 5) e influyen en la posibilidad de cumplir con la calidad y la equidad en la educación.

Abordar la escuela como un espacio organizacional dinámico y complejo, constituye en sí mismo un amplio y valioso tema de análisis dentro del campo educativo, ya que la organización configura las dinámicas de las instituciones dedicadas al aprendizaje. A este respecto, Miguel Ángel Zabalza (2002) señala que “El desarrollo de una organización... no sucede en el vacío, sino que está vinculada al desarrollo del ambiente del que forma parte, con el que interacciona y por el que se ve condicionada” (p. 72). Si bien el autor lo trae a colación a propósito del rol de las universidades, es un tema también aplicable a las escuelas en general.

Más adelante, agrega que al abordar a tales instituciones, organizaciones y ámbitos: “...no es posible conocerlos ni intervenir sobre ellos como si se tratara de realidades cerradas, autosuficientes y autogenerativas. Muy al contrario, se trata de espacios sociales cuya dinámica interna viene prefigurada [...] por la dinámica social de la que es reflejo” (Zabalza, 2002, p. 72).

Apreciar la escuela desde una perspectiva institucional-organizacional, permite focalizarse en sus componentes actorales –en este estudio, específicamente en los docentes– considerando el rol que tienen en el sistema, favoreciendo su mantenimiento o cuestionándolo. Teresa Bardisa (1997) señala que, si bien los componentes de la organización escolar son interdependientes, cada uno mantiene cierta autonomía e identidad, haciendo que el sistema oscile entre el control y la autonomía.

Dentro del sistema, entre los docentes y los otros copartícipes de la comunidad escolar, se genera un determinado “clima” o ambiente particular, esto es, el *clima escolar*. Basándose en una perspectiva psicológico-social, los especialistas definen al clima escolar a partir de las conductas y situaciones emocionales que viven los actores del espacio escolar, y que aparecen

insertas en un nivel institucional y en su contexto más amplio. Una definición que considera esa dinámica socioemocional concibe al clima escolar como:

el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos. (CERE, 1993, p. 30)

Los docentes juegan un papel fundamental en la conformación del clima de la escuela en general, y del aula en particular. Aquel surge de las relaciones que los docentes establecen primordialmente con los alumnos, pero también de las que entablan con el resto de la comunidad escolar. Manota y Melendro (2016) señalan que los factores que intervienen en la conformación del clima escolar se encuentran en diferentes niveles: el institucional, el de aula y el interpersonal. Los autores refieren que, en el aula, el clima “se construye a partir de las normas, hábitos, ritos, comportamientos y prácticas sociales que emergen de las relaciones que profesores y alumnos establecen entre sí, formando unas pautas socioafectivas determinadas” (Manota y Melendro, 2016, p. 56).

La escuela también opera como espacio generador de un clima laboral, a partir de las condiciones y lazos existentes entre sus trabajadores. En específico, en los docentes ese factor influye en su identidad, compromiso y grado de satisfacción a nivel individual y colectivo, facilitando o dificultando que se generen vínculos fuertes hacia la escuela y un sentido de pertenencia al espacio físico, social y simbólico que les representa para sí.

Gemnafle et al. (2018) destacan que la gestión y las habilidades de liderazgo del director tienen un papel importante en que las escuelas cuenten con un clima laboral agradable, así como lo hacen la infraestructura, los materiales, la organización, y señalan que este tipo de clima favorece el desempeño laboral de los maestros, lo cual repercute favorablemente en el rendimiento de los estudiantes.

Concordando con Gemnafle et al. (2018), Toropova et al. (2021), también apuntan a que las condiciones laborales inciden en la eficacia, la motivación y la satisfacción laboral de los docentes, lo que a su vez influye en las oportunidades que brindan a sus alumnos. Los mismos autores, retomando un estudio realizado por Johnson et al. (2012), refieren que las condiciones más importantes en la satisfacción laboral de los docentes se relacionan con el apoyo colegiado, el liderazgo del director y la confianza como parte de la cultura escolar, por encima de los recursos materiales escolares.

A partir de lo antes citado, queda claro que la cara inversa de ello como un liderazgo directivo cuestionado, débil o precario, sumado a un ambiente de desconfianza, o caracterizado por la falta de respeto y de respaldo colegiado, operarían como marco restrictivo en el aprendizaje del estudiantado y en la satisfacción profesional-laboral del docente, implicándole a éste incluso la generación de procesos de agotamiento (como lo detectan en docentes de Finlandia, Pyhältö et al., 2011).

Ascorra et al. identifican aspectos relacionados con la producción de significados en el ámbito del trabajo extrapolables a las escuelas, que resultan clave para entender el papel y visión de los actores sociales. Para ellos, dicho ámbito constituye “un espacio relevante de negociación y creación de significados” en el que uno puede “apropiarse de contenidos referentes al sentido de las tareas que se demandan, las relaciones de poder que estructuran las acciones y el valor –tanto económico como simbólico– que se le confiere a lo que se hace” (Ascorra et al., 2018, p. 2). Captar estos significados en los docentes, como orientadores formativos del aprendizaje en un espacio formal, laboral, en su condición individual y sociocultural, se vuelve un referente necesario a considerar en los estudios dirigidos a la convivencia escolar en las sociedades contemporáneas.

Modelo Analítico del Estudio

A partir de los elementos, criterios y conceptualizaciones planteados hasta aquí, es importante precisar el modelo de análisis que sirvió de guía en la interpretación de los

hallazgos del estudio cualitativo realizado para esta tesis. El nivel de aproximación, tanto por el contacto que tuve con ese entorno de estudio como porque los planteamientos recogidos ahí, quedan delimitados por lo expresado por los actores escolares, se ciñe a un escenario de las interacciones y es a partir de ese terreno donde habrá de representarse la unidad de los principales conceptos y ejes que se articulan en un todo como modelo analítico para esta tesis.

Por otra parte, hay que advertir que dicha interacción no se considera reducida a una particularidad esporádica entre los actores sin un marco estructural, sino que, retomando el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), sucede dentro de una serie de nichos interinfluyentes, que rodean el aula y la escuela.

Retomando el modelo ecológico, en el nicho más abarcador, el macrosistema, se encuentran la política pública nacional en materia educativa, influenciada por documentos internacionales, y sus documentos normativos, las políticas públicas no educativas pero que impactan en la escuela, las instancias centrales del sistema educativo, grupos de poder e influencia sobre la educación tanto del gobierno como de la sociedad civil, los mensajes de los medios de comunicación, y la sociedad y los elementos culturales comunes dentro de ésta.

En un siguiente nivel inferior, el exosistema, se encontrarían elementos más cercanos a la comunidad específica en la que ésta se encuentra, es decir, de la alcaldía y colonias cercanas, donde también viven los estudiantes y algunos docentes. Asimismo, en este nivel se encuentran las instancias educativas que supervisan directamente a la escuela como la Dirección Operativa y la Zona escolar (inspección), y las instancias civiles como la Alcaldía. A las interrelaciones entre estos entornos o instancias se las denomina mesosistema. Cada uno de estos entornos es un microsistema que interactúa con el microsistema de base que es la escuela.

Los diferentes nichos influyen en los sentidos, significados y expectativas que coadyuvan a la construcción de las subjetividades e identidades de los actores que coexisten cotidianamente dentro de la escuela, y cuyas interacciones construyen la CE. Si bien no todos

los actores están presentes al mismo tiempo en la escuela, sus interacciones y las consecuencias de éstas contribuyen a perfilar la convivencia cotidiana en algún sentido.

Si bien las interacciones entre docentes y alumnos en la construcción de la convivencia escolar son fundamentales, en tanto que constituyen las poblaciones más numerosas dentro de la escuela, también son relevantes las interacciones con el personal directivo, administrativo y de apoyo. En esa misma línea, resultan igual de importantes las interacciones con actores externos a la escuela, como el personal de los sindicatos y actores comunitarios: vecinos, ciudadanos, autoridades y líderes locales, organizaciones sociales, entre otros.

Para abordar las interacciones dentro del microuniverso de la secundaria en estudio, resultó útil emplear como marco analítico la microsociología, con un fuerte soporte en la perspectiva de Erving Goffman. En su propuesta, las estructuras sociales pasan a segundo plano y privilegia el mundo de significados en el que actúan las personas. Goffman logró sintetizar en el microanálisis el valor heurístico entre el interaccionismo simbólico, con sus raíces en la filosofía fenomenológica y el funcionalismo de Durkheim. De acuerdo con Mercado y Zaragoza (2011, pp. 169-170), los supuestos fundamentales del interaccionismo simbólico son:

- 1) La sociedad y las personas se construyen de forma simultánea.
- 2) Las personas tienen la capacidad de actuar conscientes de sí mismas y de lo que llevan a cabo.
- 3) La realidad es una construcción social, conformada por objetos sociales cuya significación depende de las personas.
- 4) Las personas se relacionan simbólicamente.

Goffman adopta la línea iniciada por el pragmatismo social de W. James, y seguida por George Mead. Los pragmatistas centraron su atención en los procesos cognoscitivos que permiten que un individuo se relacione con otros y con su entorno. El término *self* fue introducido por James, y posteriormente H. Cooley señaló como parte fundamental de su

construcción la dimensión comunicativa de las interacciones sociales, señalando que el sí mismo surge del intercambio que tienen las personas a nivel simbólico. Mead retomó el concepto y señala que la construcción del sí mismo se realiza a partir de los otros, de lo que la persona interpreta sobre lo que los otros dicen o hacen al interactuar con ella. En este sentido, describe un proceso al que denomina “el espejo de sí mismo”, cuyos pasos, retomando a Mercado y Zaragoza (2011, p. 163), son:

- La persona imagina su apariencia en los ojos del Otro con el que interactúa.
- La persona imagina el juicio que ese Otro hace sobre su apariencia. Su interpretación será hecha con base en los valores del grupo próximo con el que interactúa de forma cercana.
- A partir del juicio imaginado, la persona experimenta algún sentimiento que puede ser agradable o desagradable.

El enfoque desarrollado por Goffman dirige su atención a la dinámica de sociedades contenidas tanto en espacios delimitados o micro, como las instituciones, y considera como algo relevante al rol del individuo, no sólo como parte del sistema, sino como poseedor de una historia de vida, así como de representaciones, esquemas y conocimientos que pone en juego durante la interacción.

La perspectiva goffmaniana nos sitúa en el proceso de los actos construidos entre personas “cara a cara”, al calor de las situaciones sociales en las que de forma dinámica se intercambian, reafirman o construyen significados y sentidos sobre uno mismo y el otro, así como sobre el encuentro mismo. El énfasis de Goffman en los detalles de los encuentros entre las personas permite engarzar las dimensiones psicológica y sociológica en temas en los cuales el fenómeno a estudiar se mueve en un continuo entre estas dos dimensiones; como es el caso de la CE. Goffman utiliza el teatro como metáfora y hace un análisis “dramatúrgico” de la vida social. Bajo esos términos, para comprender el encuentro entre las personas, es

relevante considerar el escenario donde éste sucede, el papel que juegan las personas en él, y la situación específica en la que se da el encuentro o en la que se convoca a los actores.

Así, para el estudio de la interacción desde la perspectiva goffmaniana, se consideran como referentes: i) el orden de la interacción, ii) la situación, y iii) las acciones recíprocas que emergen entre los sujetos sociales en su cotidianidad continua e intensa (Joseph, 1999). Goffman concibe la vida social como una escenificación o “drama”, esto es, como el terreno en el que ocurre el despliegue de la “historia” o relato de unos actores particulares, ya sea en espacios organizacionales, colectivos o grupos de distinta índole, que son moldeados por o moldean algunos arreglos institucionales.

Las personas actúan para el Otro, que es a la vez interlocutor y público en la situación, y que dota de significado el papel que la persona interpreta (Mercado y Zaragoza, 2011). Al actuar para Otro, la persona se pone en lugar de éste para definir tanto su acción como su reacción en la situación. Ésta es definida por las proyecciones de las personas que participan en ella. Estas proyecciones deben armonizarse lo suficiente para que la definición de la situación sea compartida; de otro modo, puede haber desconcierto, confusión, incomodidad, e incluso puede haber descrédito de uno o varios de los participantes. En función de su rol, alguno o algunos de los participantes pueden ser más dominantes que otros en la definición de la situación. Por tanto, dicha definición ayuda, en cierta medida, a que los participantes controlen la conducta de los otros.

La metáfora del teatro permite aproximarse a situaciones en las que los actores a través del uso de máscaras y de la participación en rituales, enmarcan sus posiciones particulares dentro del microuniverso al que pertenecen, que en este caso es la escuela; ya sea atemperando tensiones, contribuyendo a dar estabilidad al sistema y, en ocasiones, sabotando o contraviniendo al sistema formal.

Con base en la metáfora de Goffman, en la escuela, los actores escolares son los docentes, los estudiantes, las autoridades directivas del plantel, el personal administrativo, el

personal de prefectura, de orientación, de trabajo social, así como los familiares de los alumnos. En las interacciones cada actor juega un rol determinado asumido, en el que pone en juego su figuración presencial que incluye el rostro que es –su condición auténtica conocida por círculo más íntimo–, o la máscara –una cubierta externa con la que se muestra más allá de dicho círculo– así como su lugar en la jerarquía escolar, su grupo de pertenencia, etc., mostrándose en la representación específica de la escena.

El trabajo de Aladin El-Mafaalani (2009), en su estudio dirigido a apoyar la educación de jóvenes socialmente desfavorecidos o con comportamientos considerados problemáticos, es un ejemplo de cómo el modelo dramaturgico de Goffman puede ser llevado a la escuela, colocando así un trasfondo social que permite analizar las interacciones entre docentes y alumnos dentro del contexto y los escenarios escolares cotidianos. De acuerdo con el autor, los actores –específicamente los roles de docentes y alumnos– se encuentran en situaciones que suceden en diferentes escenarios, aunque el escenario principal es el aula, que es donde los encuentros ocurren con mayor frecuencia y además se dan bajo las reglas oficiales. Se trata de un lugar donde los alumnos y el docente se evalúan y son mutuamente críticos de su comportamiento. También puede haber otros escenarios bajo estas reglas, así como hay escenarios secundarios o “tras bambalinas”, en donde hay otro tipo de reglas alternativas. Estos espacios pueden ser, para los estudiantes, los baños o el patio durante el descanso, y para los docentes, la sala de maestros.

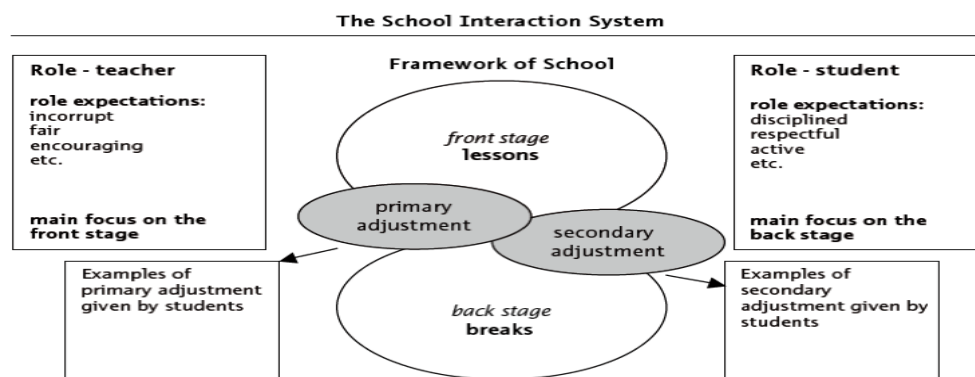
El autor también plantea dos tipos de ajuste: el ajuste primario o principal, en el cual los actores siguen las expectativas que se les asignan de acuerdo con su rol, y el ajuste secundario, que es el que les permite distanciarse de dichas expectativas. Los alumnos despliegan conductas que dan cuenta de ambos tipos de ajustes, es decir, por un lado, cumplen con las expectativas que implica su rol como ser respetuosos o disciplinados, pero por otro tienen conductas que los distancian de él, como ser menos formales.

El-Mafaalani señala que mientras los docentes privilegian lo que sucede en el escenario principal y la conducta conforme al rol atribuido, los alumnos tratan de expandir las dinámicas que tienen lugar en sus escenarios secundarios, trasladándolas hacia los espacios principales, lo cual es una fuente de tensión constante.

En la Figura 3, se esquematiza el planteamiento de El-Mafaalani. En ella se aprecian los escenarios principales y secundarios en los que se da el encuentro entre docentes y alumnos, y también se identifican las expectativas en relación con el rol de cada uno. El currículo oculto tiene un papel importante para transmitir dichas expectativas, derivadas de representaciones legitimadas por discursos y prácticas en espacios macro que rodean la escuela, los cuales transmiten valores éticos y sociopolíticos que impregnan la dinámica escolar. Tras bambalinas, esto es, en los escenarios secundarios, es donde los roles pueden hallar oportunidades de flexibilidad y de apertura a formas de interacción diferentes en comparación con los escenarios principales, donde sí se espera una interpretación más apegada a lo que la institución señala para los actores.

Figura 3

Sistema de Interacción Escolar, en Perspectiva Goffmaniana



Fuente: Extraído de El-Mafaalani (2009, p. 40).

Al analizar la escuela como escenario de experiencia y formación para la vida democrática, es relevante el trato que las personas se dispensan en los encuentros sociales tanto en los escenarios principales como secundarios, en donde se implica el reconocimiento

que hacen de ellos mismos y del resto de los actores como sujetos de derechos, y co-constructores de la CE.

Además de los planteamientos de Goffman en referencia a las interacciones entre actores escolares, también en este estudio se recupera el abordaje de los procesos ideológicos y culturales que se transmiten hegemónicamente –o que pueden ser cuestionados– en las escuelas. En este sentido, se consideran relevantes los planteamientos de Pablo Vain sobre los rituales escolares (2018).

Vain (2018), plantea que la escuela es una institución fuertemente ritualizada, es decir, que su hacer está constituido por rituales. Según el autor, al partir de una noción de “ritual” como dramatización, se tiene una mejor capacidad para desentrañar los procesos sociales, en este caso de carácter educativo. En las prácticas educativas, la noción de ritual sirve para apreciar en la habitualidad, contenidos ocultos en esa lógica habitual, y capacidad o no de darse cuenta de ello por sus actores.

El poder de los rituales, según Vain (2018), radica en su esencia y eficacia simbólica, aunque se apoyan en una base material como gestos, objetos o momentos específicos. Constituyen mecanismos susceptibles de transmitir o comunicar ideología, ya que remarcan elementos significativos de la cultura, y por ello tienen un papel sustantivo en el mantenimiento o transformación de las estructuras, tanto a nivel micro como macro. En el caso de la escuela, son fundamentales en la formación del *habitus*.²

Algunos de estos rituales en el ámbito escolar son explícitos en cuanto a lo que desean destacar, como es el caso de los honores a la bandera, pero también hay una gran cantidad de rituales más discretos y cotidianos, que al igual que los primeros, destacan lo que se considera

² Bourdieu, 1972 (como se citó en García [2012]) define al *habitus* como un: “sistema de disposiciones durables, de estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras que estructuran, es decir, como principio de generación y estructuración de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin que sean de ningún modo el producto de la obediencia a reglas” (p. 135).

valioso, pero de un modo casi subrepticio; por ejemplo, los rituales para hacer un examen, para la formación en el patio, para ir al baño durante una clase, por mencionar algunos.

En este sentido, el trabajo de Vain destaca que los modos de ritualización en la escuela constituyen “ventanas de aproximación” hacia lo que en ella quedaría oculto y que, por tanto, es necesario desentrañar reflexiva y analíticamente. El autor da lectura a estos rituales escolares cotidianos, conectándolos con las dinámicas de poder y contra-poder, hegemonía y contra-hegemonía, que inevitablemente estarían ahí presentes como parte de una complejidad socioeducativa sobre la que hay que dar cuenta y eventualmente sugerir su modificación sustancial.

Tanto la perspectiva de Goffman como la de Vain, concuerdan con elementos que ya desde 1968 destacaba Jackson en su obra “La vida en las aulas”, señalando cómo la escuela es un espacio relativamente estable con una calidad ritualista y cíclica en las actividades que plantea, a través de las cuales se transmiten mensajes en torno a lo que se considera deseable, a la autoridad o a las expectativas conforme al lugar que cada persona ocupa dentro de la institución, entre otros rasgos relevantes. Algunos de éstos son elementos que pueden considerarse propios de un análisis micropolítico en un entorno que se caracteriza por vínculos cara a cara entre los actores, como es el caso de la escuela.

Jackson (2001) realiza un paralelismo entre las escuelas y otras instituciones denominadas totales, como los hospitales y las cárceles, donde hay un colectivo que asiste involuntariamente y que tiene una libertad de movimiento más restringida que otro colectivo que ejerce el control. El autor señala que aun en las escuelas más progresistas, como sucede en las cárceles progresistas, hay ciertas libertades, pero no por ello deja de haber límites. La experiencia de incorporarse a una estructura de poder que les pida acatarse a las reglas, y que demanda obediencia y cierta docilidad, sirve como antecedente a la incorporación a las fábricas y oficinas, las organizaciones donde transcurre buena parte de la vida. En palabras de Jackson

(2001) “podría decirse de la escuela que es una preparación para la vida, pero no en el sentido especial que afirman los educadores” (p. 73).

Siguiendo a Jackson (2001), en la cotidianidad en las escuelas se revelan más valoraciones, posicionamientos, expectativas y referencias a sí mismos y a los otros de lo que suponemos que se esperaría en una retórica democrática pro-escuela en la modernidad. El panorama que deriva de los apuntes del autor invita a hacer consciente el peso del currículo oculto en las prácticas escolares existentes, y el papel que ello tiene en el mantenimiento del *statu quo*. El currículum oculto es una de las vías por medio de las cuales la escuela, como parte de un sistema de poder dominante, legitima y refuerza las relaciones que mantienen dicho sistema, por medio de un conjunto de prácticas y discursos que reproducen tácitamente las creencias y valores convergentes con la ideología que mantiene dicho *statu quo* (Bourdieu y Passeron, 2001; Giroux, 1990).

Así, bajo dichos elementos subyacentes y de permeabilidad sutil, los alumnos internalizan mensajes culturales presentes en el discurso y en las prácticas “insignificantes” de la vida escolar (Bourdieu y Passeron, 2001; Jackson, 2001) como son las jerarquías, la clasificación académica, física, de género, económica, etc. de los alumnos y nociones respecto al estilo de vida y al éxito personal deseable.

Sobre lo anterior, Bohoslavsky (1986) alude a las relaciones de poder y transmisión ideológica en el vínculo profesor-alumno, y destaca que en la comunicación entre docente y alumno se da una

...circulación de meta-mensajes mediante los cuales los supuestos ‘naturales’ se transmiten e instalan en el acto educativo como una estructura perpetuadora de las relaciones presentes en el sistema más amplio, en el contexto dentro del cual está inserta la institución donde se enseña y que es el sistema de relaciones sociales. (p. 58)

Dicha comunicación es pautada por el docente e integra en ella, generalmente de forma no consciente, códigos, normas y lenguajes aceptados por la institución educativa y por tendencias culturales dominantes.

Giroux señala que la reproducción no es absoluta en la escuela, sino que es posible un espacio personal en el cual los docentes pueden resistir a las fuerzas dominantes que mantienen la reproducción, y a las prácticas asociadas a ésta (Giroux y McLaren, 1990). La resistencia en la educación y, particularmente, en la escuela, tiene múltiples formas de expresión y alcances dependiendo del actor que la ejerce, el modo, las razones y el lugar desde el cual lo hace (Babicka-Wirkus, 2018). Los docentes pueden resistir a diferentes elementos dentro del ámbito educativo, por ejemplo, al currículo establecido, a las reformas educativas, a las limitaciones en las oportunidades dirigidas sus alumnos, a las vías o mecanismos inadecuados para atender a las necesidades de sus escuelas y de sus alumnos, entre otros (Gómez y Torres, 2018; Haynes y Licata, 1995; Pacheco, 2012; Terhart, 2013).

Otro conjunto de aportes para la elaboración conceptual y abordaje analítico en este estudio, lo constituyen los planteamientos de Silvia Conde (2011a). Esta autora vincula la convivencia que ocurre en las escuelas a partir de sus características particulares y a cómo ello posibilita o impide la adopción de un modelo de educación ciudadana que fortalezca a la escuela como ambiente de formación, interrelación y sociabilidad ética y política, a través de una redefinición de los roles, compromisos y valoraciones mutuas.

Conde (2011a) destaca condiciones institucionales que favorecen la educación ciudadana: el trabajo colegiado y elaboración de planes de convivencia, el funcionamiento efectivo de las estructuras de participación de docentes, familias, estudiantes y comunidad en la toma de decisiones, la creación de espacios y estructuras escolares que favorezcan la comunicación y el diálogo, y la construcción de un entorno escolar en el que predomine una ética del cuidado, el ambiente socioafectivo, la resolución no violenta de conflictos, y la vinculación escuela-comunidad.

La investigadora también señala que, en este marco, el docente tiene el reto de coadyuvar a la construcción de un ambiente democrático y de respeto en el aula, fortalecer la capacidad de participación de los alumnos, brindarles oportunidades para ello y favorecer su desarrollo de competencias comunicativas en las que él mismo escuche a los alumnos, y promueva entre ellos que se escuchen y expresen argumentando sus puntos de vista. Asimismo, el docente requiere promover que los alumnos reflexionen sobre sus actos y aprendan de sus errores.

Las acciones propuestas por la autora implican un cambio importante en las concepciones de los actores en el ámbito escolar, y al respecto señala que “no es posible avanzar en la democratización de la gestión directiva sin incidir en las concepciones que sobre ella tienen los sujetos escolares” (p. 64). Ello destaca la relevancia de las concepciones de los actores, para mantener o transformar las dinámicas escolares a favor de prácticas más acordes con una CE que coadyuve a que la escuela constituya un espacio de formación y práctica democráticas, principalmente para los alumnos, pero también para el resto de los actores que confluyen en ella.

Teniendo como premisa la relevancia de las concepciones de los actores escolares, como guías de su actuación y, por lo tanto, de las prácticas que promueven, la presente investigación ahonda en las creencias de los docentes sobre la CE.

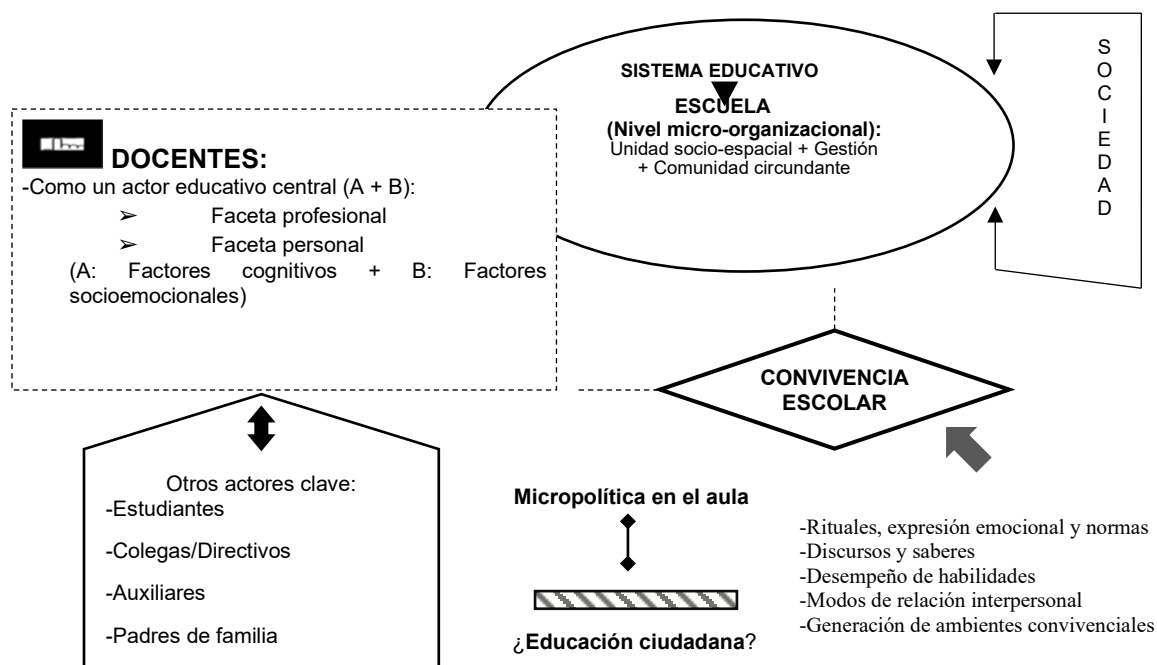
Si bien el foco del estudio está puesto en los docentes, por su relevancia en el contexto escolar y en el proceso educativo, no se ignora que el docente es parte de una trama interrelacional en la que hay más actores en torno a su labor, como son los estudiantes, pares o colegas, directivos, auxiliares, profesionales de apoyo, padres de familia y autoridades, y que es a partir de la interacción entre todos ellos que se conforma la CE.

Cabe también acotar que, en esta investigación, no se aborda la totalidad de las creencias, conocimientos o prácticas de los docentes, sino sólo aquellas que resultan relevantes para el tema en cuestión: la CE, considerando que ello se aprecia a través de i) lo

que dicen sobre la CE, ii) lo que hacen en torno a la CE y, iii) lo que dicen sobre lo que hacen con relación a la CE. Indagar las creencias del docente y cómo éstas sirven como filtros para la interpretación que hace de las situaciones y en su actuación, se hace considerando: a) la gestión y la organización escolar como proceso institucional-administrativo, y b) el entorno socio-comunitario, atendiendo a la advertencia de Gimeno Sacristán:

un enfoque psicologicista del pensamiento de los profesores, que se extasie en la contemplación y descripción fenomenológica de los procesos cognitivos que desarrollan los profesores y en las decisiones que toman, pueden perder la vista de la procedencia de esos procesos de pensamiento y el hecho de que, tanto los contenidos como los procesos de pensamiento son fenómenos sociales desarrollados dentro del marco de un puesto de trabajo configurado por variables institucionales, sociales, políticas e históricas. (Gimeno Sacristán, 1988, p. 200, como se citó en Jackson, 2001, p. 15)

Figura 4
La CE desde la Perspectiva de los Docentes



Fuente: Elaboración propia.

A modo de síntesis, en la Figura 4 se presentan los principales conceptos abordados en la presente investigación. La sistematización del conjunto de conceptos, incluyendo los postulados de los autores considerados, sirvió como marco específico para el análisis empírico realizado más adelante.

Resumiendo lo planteado, se destacan los siguientes puntos:

- Los docentes median entre los mensajes culturales y los alumnos (Rodrigo et al., 1993), y les transmiten por medio del discurso, el modelamiento y las prácticas, creencias sobre las relaciones interpersonales, con la autoridad y con la sociedad, por lo que tienen un papel fundamental en la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 2001), y para impulsar transformaciones (Giroux, 1990).
- El pensamiento de los docentes orienta su actuación (Clark y Peterson, 1986, 1990; Jackson 2001; Jiménez y Feliciano, 2006).
- Para abordar el pensamiento de los docentes se han desarrollado diversos constructos (Pajares, 1992).
- Uno de los constructos más destacados para abordar el pensamiento docente son las creencias (Fishbein y Ajzen, 1975; Pajares, 1992; Rokeach, 1968; Tillema, 1998); que, en términos generales, son proposiciones o representaciones de la información sobre un objeto, persona, evento a los que se le vincula con unos atributos, se tienen por verdaderas, permiten comprender el mundo y orientan la conducta. Se organizan en un sistema de creencias en el cual aquellas más centrales, con más conexiones y más tempranamente formadas, son más difíciles de cambiar.
- La interpretación que el docente hace de las situaciones, a través de las creencias, influye en sus emociones, las cuales inciden en las interacciones y posibilitan o impiden procesos transformativos (Desatnik, 2009; Hargreaves, 2005).

- El clima del aula surge de las relaciones entre los alumnos y los docentes (Manota y Melendro, 2016).
- Las interacciones en las escuelas pueden analizarse utilizando el modelo dramático del microsociólogo de Erving Goffman (El-Mafaalani, 2009; Goffman, 1970, 1979, 2006; Joseph, 1999; Mercado y Zaragoza, 2011).
- Interesa analizar las interacciones entre los actores escolares, en virtud de que éstas conforman la convivencia escolar (Carbajal, 2013; Conde y Gutiérrez, 2015).
- Asimismo, en las interacciones se puede advertir la presencia e influencia del currículo oculto (Bourdieu y Passeron, 2001; Giroux, 1990; Giroux y McLaren, 1990; Jackson, 2001; Vain, 2018).
- Las interacciones también son una vía para apreciar las oportunidades que se brindan a los alumnos como parte de la Educación ciudadana/moral (Conde, 2011b; Martínez, 1998; Puig, 1996); y para la formación de la personalidad democrática (Barba, 2009; Cortina, 1998; Magendzo, 2006, 1984; Puig, 1996).

Por último, también es importante señalar que la información fue recabada en un contexto específico, en una secundaria dentro de la Ciudad de México, con cualidades particulares, mismas que se describen en el siguiente capítulo. Las acotaciones sobre el contexto en el que se encuentran los actores que participaron en el estudio permiten comprender mejor la información cualitativa obtenida, así como identificar relaciones respecto a lo postulado teóricamente desde el corpus conceptual de la literatura. El siguiente capítulo también presenta el enfoque metodológico y las técnicas por medio de las que se recopiló la información para su posterior análisis e interpretación.

Capítulo II. Pregunta de Investigación y Enfoque Teórico-Metodológico

Aquí se abordan el objetivo y pregunta principal de la tesis, el enfoque teórico-metodológico y el método elegido para este estudio, así como las técnicas de investigación utilizadas en concordancia con el objetivo planteado. También se describen el escenario y las personas participantes.

Asimismo, en esta sección se describen algunas de las particularidades que exige realizar un estudio cualitativo apoyado en una microetnografía: desde poder negociar el ingreso al plantel en donde se obtuvo la información, hasta la necesidad de probar las técnicas para su recopilación. Dicha información puede servir como referencia, derivada de la experiencia, para quien aspire a desarrollar estudios similares que pudieran continuar, complementar e incluso cuestionar ángulos que se desprenden del presente estudio o plantearse puntos colaterales ligados a su temática.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las creencias de los docentes de una secundaria de la Ciudad de México, en relación con la convivencia escolar?

Objetivos

Objetivo General

Analizar las creencias de los docentes de una escuela secundaria, respecto a la convivencia escolar.

Objetivos Específicos

1. Conocer y analizar lo que los docentes dicen acerca de la convivencia escolar.
2. Conocer y analizar lo que los docentes hacen en relación con la convivencia escolar.
3. Conocer y analizar lo que los docentes dicen con respecto a sus acciones relacionadas con la convivencia escolar.

Enfoque Teórico-Metodológico

Dado que la investigación se enfoca en las creencias de los docentes como antecedente y guía de sus acciones, el estudio se enmarca en el paradigma hermenéutico-interpretativo, basado en el naturalismo, la fenomenología y el interpretativismo (Sandín, 2003). El interpretativismo dirige su atención a la acción humana y considera que las causas de las acciones residen en el significado que éstas tienen para quienes las realizan.

Como un enfoque perteneciente al interpretativismo, la fenomenología enfatiza la importancia de los significados y la experiencia subjetiva como base del conocimiento, por lo que considera que el estudio de los fenómenos debe hacerse desde la perspectiva de las personas involucradas, su experiencia, marcos referenciales e interpretación del mundo (Woods, 1998). Para ello, busca en los discursos de las personas los significados implícitos y contextualiza las experiencias en función del momento y lugar en el que sucedieron, las personas que las vivieron y los vínculos que formaron durante dichas experiencias (Salgado, 2007). En esta línea, la objetividad se alcanza cuando el investigador ha logrado acceder al significado que tiene la acción para su protagonista (Glaser y Strauss, 1967).

Para aproximarse a la comprensión de las acciones de las personas –los docentes, en este estudio–, se indagan las intenciones que expresan al respecto de tales acciones y el contexto en el que tienen lugar, mientras participan de prácticas sociales en las que generan y negocian significados (Sandín, 2003). El contacto directo con el entorno y las circunstancias de las personas permite aproximarse al conocimiento del papel que el contexto social y cultural juegan en la construcción de dichos significados.

De forma congruente con el paradigma seleccionado, elegí la metodología cualitativa ya que ésta ofrece un conjunto de técnicas y procedimientos que favorecen la búsqueda de los significados y perspectivas de los participantes (Guba y Lincoln, 1985).

Concretamente, realicé una microetnografía, la cual sigue la misma lógica que una etnografía en el sentido de que permite el conocimiento contextual con el que se favorece la comprensión en profundidad de las perspectivas y significados de los participantes (Sandín, 2003; Woods, 1998), pero a diferencia de la etnografía, se concentra en un tema eje dentro de la comunidad, por lo que es denominada por Ogbu (1993) como *etnografía selectiva*.

Stokrocki (1997) define a la microetnografía como el estudio de una pequeña experiencia o de una rebanada de la realidad diaria, a fin de abonar al entendimiento de las situaciones cotidianas escolares o de otro tipo. También se considera microetnografía a los estudios en los cuales la estancia del investigador es menor a un año (Blimkie, 2007); tiempo que Wolcott (1999) considera como mínimo para desarrollar una etnografía.

La microetnografía realizada mantuvo cualidades que Angrosino (2012, pp. 35-36) señala como esenciales en la etnografía, en sentido amplio:

- Llevarse a cabo en el campo. Se realizó en el entorno en el que ordinariamente están en las personas que se contemplan como participantes.
- Ser personalizada. Hubo contacto directo con las personas estudiadas. Asumí como estilo la observación participante, por lo que al mismo tiempo que observaba tenía una participación discreta en las actividades que se estaban desarrollando, como vía para acceder a situaciones de interés para el fenómeno estudiado.
- Ser multifactorial, es decir, se emplearon dos o más técnicas para recopilar datos, lo que es útil para triangular la información relacionada con el fenómeno de estudio.
- Se realizó durante un periodo de tiempo largo, lo cual permitió interactuar y observar a las personas participantes en diversas situaciones.
- Ser inductiva, es decir, se acumularon detalles descriptivos que, al ser analizados, permitieran identificar patrones generales.

Dentro de las diferentes orientaciones teóricas del método etnográfico y congruente con el paradigma elegido, retomé la tradición del interaccionismo simbólico, ya que, para la etnografía interaccionista, el fin es el descubrimiento del sistema de símbolos que da significado a lo que las personas piensan y hacen. De acuerdo con Angrosino (2012), “El trabajo de campo etnográfico en la tradición interaccionista se dirige a descubrir los significados que los actores sociales atribuyen a sus acciones”, y se decanta por lograr una descripción más subjetiva de cómo comprenden las personas lo que hacen. El trabajo de Erving Goffman se enmarca en el interaccionismo simbólico.

Por medio de la microetnografía recabé información de los discursos y acciones de los docentes en situaciones escolares cotidianas (Guba y Lincoln, 1985). Así, partí de la noción de que las situaciones escolares son, en esencia, situaciones sociales (Bertely, 2000), en las cuales se enlazan los sentidos, los significados, las creencias y los valores de los actores escolares, enmarcando sus decisiones y actuaciones.

Si bien la microetnografía me permitió recabar información de las situaciones escolares y de lo que los actores, especialmente los docentes, dicen y hacen en ellas, siguiendo a Ogbu (1993), considero que la comprensión de dichas situaciones no se circunscribe a la escuela, en virtud de que existen fuerzas e influencias sociales, como la cultura, las ideologías, etc., que inciden en ellas. Por ello, asumo que la comprensión de las situaciones escolares requiere considerar las realidades sociales, políticas y económicas, es decir, cuestiones estructurales y rasgos de la sociedad que dan forma a las prácticas dentro de la escuela, como las interacciones sociales; por lo que es necesario considerar la interinfluencia entre los elementos estructurales (macrosistema) y los escolares (microsistema), como lo señalan el enfoque de la aproximación ecológico-cultural (Ogbu, 1993), y el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979).

A partir de lo anterior, concibo al docente como alguien inmerso en la dinámica de interacciones que se establecen en la organización escolar, y a la escuela como parte de un entorno social específico, que a su vez es parte de un contexto social e histórico más amplio.

En ese sentido y retomando a Rockwell (1980) considero que analizar lo que sucede a nivel local en contextos específicos, favorece el análisis de lo que sucede en los contextos más amplios, es decir, el análisis de lo que ocurre en la escuela es una vía para aproximarse a lo que sucede a nivel estructural y macrosocial (Rockwell, 1980).

Por último, para abordar el pensamiento de los docentes elegí el constructo creencias. Dado que éstas no pueden ser directamente observadas, sino que requieren ser inferidas, retomando las recomendaciones de Rokeach (1968), busqué recabar información sobre: a) lo que los docentes dicen, esto es, lo que mencionan explícitamente de forma verbal; b) lo que hacen, es decir, las acciones registradas mediante las observaciones; y, c) lo que dicen sobre lo que hacen, esto es, lo que declaran acerca de sus acciones.

Método

Piloto

Antes de la recolección de información en la secundaria pública, con objeto de probar y tomar decisiones acerca de las técnicas de investigación a emplearse en este estudio, realicé un piloteo en una institución también de nivel secundaria, pero de sostenimiento privado, en la lógica de que el ingreso a una institución privada sería más sencillo que con respecto a una pública. No obstante, dos de las tres escuelas privadas en las que solicité el permiso declinaron mi petición por temor a que la intromisión incomodara a los docentes o a familiares de los alumnos, y aunque en una de las escuelas inicialmente la directora había otorgado el permiso, después de comentarlo con el dueño del plantel, se retractó.

Al final obtuve el permiso en la tercera escuela, una secundaria privada ubicada en una zona urbana de la CDMX, de turno matutino, laica, con 150 alumnos. La institución cuenta con preescolar, primaria y secundaria. Los alumnos que acceden a ella son de clase media a media alta. Desde el inicio se planteó a la directora y al dueño del plantel que el objetivo era hacer un

piloteo de las técnicas de levantamiento de datos que se usarían en una investigación sobre la convivencia escolar.

En una junta convocada por la directora de la secundaria se comentó al profesorado que la investigación era parte de una actividad escolar del doctorado, interesada en la forma en la que se desarrolla la convivencia en la escuela. Debido a tensiones entre la Dirección y los docentes –de la cual supe después–, la actitud de éstos últimos fue reservada. Para el piloto asistí 15 días en la escuela, repartidos a lo largo de 4 semanas. La actividad fue variable de día a día. En algunos de ellos únicamente estuve en la Dirección presenciando las interacciones entre docentes, alumnos, familiares y directivos, otros días tuve la oportunidad de rotar por las clases y actividades colectivas de la escuela. En promedio permanecí en la escuela de 2 a 3 horas por día. Para ingresar a las clases, solicitaba el permiso a los maestros y notificaba a la Dirección, la cual también me dio autorización para estar presente en las áreas comunes.

El piloto me permitió identificar que había relaciones entre los actores escolares, códigos y rutinas que sólo se pueden apreciar al pasar tiempo considerable dentro de la escuela y observar las prácticas cotidianas. De igual forma, advertí que lograr la confianza de los docentes y de otros actores escolares requería tiempo y oportunidades de interacción. Estos elementos me llevaron a modificar el planteamiento inicial del diseño de la investigación (un estudio de caso colectivo), por uno que pudiera recuperar más ampliamente la complejidad contextual, esto es, una microetnografía.

Asimismo, el piloto me brindó información útil para poder definir el número y perfil de los informantes clave en el estudio. En relación con las técnicas de levantamiento de datos y el procedimiento, el piloto permitió confirmar la utilidad de la observación con registro escrito en la investigación definitiva de un escenario concreto, al igual que lo hizo con respecto a la utilidad de las entrevistas dirigidas o breves realizadas a modo de charla informal. Me sirvió también para cuestionar la viabilidad de la videograbación y la estimulación del recuerdo vinculada a ésta, considerada en un inicio. Identifiqué que la videograbación en aula podía tener un efecto

disuasivo para los actores escolares, empezando por las autoridades del plantel. En este punto me fue muy significativa la recomendación de Woods y Hammersley (1995), con relación a que el planteamiento y uso de las técnicas debe realizarse cuidadosamente, pues algunas pueden tener el efecto adverso de interferir con la confianza y la fluidez en la relación con las personas participantes.

En lugar de la videograbación, confirmé que el registro escrito en el aula me permitía recuperar características de las interacciones, así como las entrevistas dirigidas resultaban útiles para recobrar la intención y perspectiva de los participantes respecto a eventos concretos sucedidos en cualquier lugar de la escuela. Durante el piloto, no fue posible realizar las entrevistas semiestructuradas, no obstante, confirmé que un punto de partida para construirlas debía ser la información recabada por medio de las otras técnicas, y que las aplicaría en el momento en el que contara con la confianza y la disposición de los docentes que participarían en la investigación.

Una utilidad más del piloto fue la oportunidad de enfrentar las dificultades para el ingreso a la institución y para ganar la confianza de los actores escolares. Se puso en relieve la importancia de transmitir a los docentes que mi intención no era vigilar o supervisar, así como la necesidad de presentarse con todo el personal de la escuela a fin de evitar malentendidos. El piloto también me permitió enfrentar imprevistos que de acuerdo con Woods y Hammersley (1995), son parte del proceso por el que cursa el investigador en este tipo de estudios, en las que el investigador es el principal instrumento (Guba y Lincoln, 1998; Sandín, 2003).

Negociación del Ingreso a la Secundaria Pública M.

Si bien el piloto se realizó en una escuela privada, busqué realizar la investigación en una escuela pública, considerando que en una institución así podía hallarse una mayor heterogeneidad de participantes como de situaciones escolares valiosas para el estudio del fenómeno de interés. En busca del permiso en una secundaria pública, inicialmente me acerqué a los directores de dos escuelas, los cuales, al igual que en el piloto, me señalaron que

no querían tener dificultades con el profesorado o con los familiares de los alumnos. Uno de ellos me recomendó acercarme a algún director operativo de Zona escolar, para que él me contactara con alguna escuela.

Tomando en cuenta esta sugerencia, retomé contactos de mi experiencia como directora escolar, y me comuniqué con un director operativo, quien me indicó que era necesario obtener la autorización directamente de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria de la ciudad. Me acerqué a dicha instancia, expuse la solicitud a la autoridad correspondiente y, tras realizar las gestiones necesarias, me indicaron que presentará el proyecto a una Directora Operativa quien, a su vez, me derivó con la Inspectora de su zona. La Inspectora revisó mi proyecto, dispuso en cuál de las escuelas a su cargo me permitiría realizar la investigación y llamó a la directora para comunicárselo. Posteriormente me presenté con la directora de la secundaria M., del turno matutino para exponerle el proyecto. La directora me pidió que le dijera qué docentes necesitaba incluir en el proyecto para informarles que estarían participando, pero le pedí que me permitiera acercarme de forma personal a quienes cumplían con el perfil establecido y así explicarles el motivo de mi presencia en la escuela e invitarles a participar en el estudio, con lo cual estuvo de acuerdo.

A cambio de la oportunidad de desarrollar la investigación, ofrecí apoyar en la implementación de un programa de Mediación de conflictos entre pares, que por indicación de la inspección debía llevarse a cabo en la secundaria. La temática de la convivencia escolar les pareció interesante a los directivos del plantel, quienes señalaron que la violencia entre alumnos es un problema persistente.

La directora me presentó ante el personal diciéndoles que había llegado para apoyarlos con el programa de mediación, además de que iba a hacer un proyecto para el doctorado por lo que me acercaría a algunos maestros para entender cómo era la convivencia en la escuela. Posteriormente, de modo personal comenté a los docentes los fines de mi presencia en la

escuela, así como las garantías de confidencialidad sobre la información que me llegaran a proporcionar.

La recopilación de la información fue realizada durante el 2012, después de algunos años de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) que tuvo lugar en 2006. La RIES se realizó en el marco del Proyecto de Reforma Integral, la cual tenía entre sus propósitos principales la articulación curricular de preescolar, primaria y secundaria. Derivado de ésta, en el currículo de secundaria se redujo el número de asignaturas por grado, ya que se consideró que la gran cantidad de materias coadyuvaba a la baja eficiencia terminal, la deserción y alta reprobación (Sandoval, 2007).

Al final del 2012, se aprobó por las Cámaras la Reforma Educativa del presidente Enrique Peña Nieto, cuyas acciones iniciaron en 2013, siendo su acción más característica la evaluación del desempeño docente obligatoria para el ingreso, la permanencia y la promoción del profesorado de Educación Básica y Media Superior. Ello hizo que esta reforma fuera señalada por su connotación laboral y política, no educativa (Miranda y Reynoso, 2006). Para cuando se recopiló la información del estudio, la reforma en ciernes era un rumor de pasillo entre los docentes; de modo que no se advirtió que generara una particular expectativa en éstos. De igual forma, ninguno de los comentarios registrados por parte de los actores escolares aludió a los cambios curriculares que tuvieron lugar en 2006.

Técnicas de Recopilación de la Información

Recopilé información en la secundaria M. turno matutino, durante 8 meses, durante los que asistí de 3 a 4 veces por semana, entre 3 y 4 horas al día, durante los cuales realicé observación participante, la cual es un estilo en el que se posiciona el investigador durante el desarrollo del estudio etnográfico en la relación con las personas participantes. La aceptación de la comunidad es sustantiva para poder llevar a cabo la observación participante: “en la observación participante, las personas de la comunidad estudiada aceptan la presencia del investigador entre ellos como vecino y amigo que resulta ser también un investigador. [...] el

observador participante debe intentar ser aceptable como persona y no simplemente reputado como científico” (Angrosino, 2012, p. 36). Mi primer contacto fue con el personal de jornada completa, conformada por los prefectos, la trabajadora social, la subdirectora, y con la docente y la prefecta a cargo del proyecto de mediación de conflictos. Paulatinamente, entablé contacto con los docentes y obtuve su autorización para entrar a sus clases.

Las técnicas empleadas fueron:

1. Observación y registro en diario de campo. Realicé observación participante ya que, como lo señalan Goetz y LeCompte (1988), permite recoger relatos, anécdotas e interpretaciones que surgen en las conversaciones cotidianas, y ayuda a obtener las definiciones de la realidad y los constructos que organizan el mundo de los participantes. Comencé las observaciones en los espacios comunes –el patio, en la sala de maestros y en los pasillos– con permiso de la Directora y posteriormente, de forma paulatina, uno a uno los docentes me permitieron entrar a sus clases.

Adicionalmente, accedí a áreas como la prefectura, la oficina de orientación, las oficinas de la directora y subdirectora, los talleres, la sala de maestros, entre otros espacios, también de forma paulatina. Siguiendo a Woods y Hammersley (1995), conforme logré mayor aceptación entre los participantes y con el resto de los actores escolares, me acerqué a situaciones y percepciones que me permitieran una mejor comprensión de las interacciones que se establecían entre ellos. Realicé la observación en los siguientes espacios y momentos:

- a. En el aula de clases.
- b. En el patio durante el receso, la ceremonia cívica, los simulacros de sismo y los festivales.
- c. En la oficina de la subdirectora, mientras estaba sola o con docentes, alumnos, familiares de los alumnos u orientadores.
- d. En la antesala de la oficina de la directora.
- e. En la sala de maestros.
- f. En el pasillo fuera de la sala de maestros.

- g. En el cubículo de los prefectos.
- h. En la biblioteca, durante las sesiones del grupo de alumnos dirigido a la mediación de conflictos.
- i. En el aula de medios, durante las juntas de Consejo Técnico Escolar.

Llevé a cabo el registro de las observaciones sobre los detalles surgidos en el escenario de estudio en un diario de campo. Así, durante los periodos de observación dentro del aula, simultáneamente registré la información en el diario, al igual que cuando observaba situaciones que ocurrían en el patio y los pasillos. Cuando la observación la llevaba a cabo en otros espacios, elaboré el registro de forma posterior, en el momento más próximo posible, a fin de evitar incomodar los participantes al ver que yo escribía mientras hablaban.

En la Tabla 4 se muestra las clases observadas:

Tabla 4

Clases Observadas Durante el Trabajo de Campo

Asignatura	Grupo	No. de clases observadas	Profesor
Biología (Ciencias I)	1°F	8	Maestra Estela
Física (Ciencias II)	2°C, 2°D, 2° B	4	Maestra Berenice
Química (Ciencias III)	3° A	4	Maestra Berenice
Geografía	1°A, 1°D	6	Maestra Carla
Formación Cívica y Ética	3°B	6	Maestro Enrique
Formación Cívica y Ética	2°A, 1°A	6	Maestra Susana
Inglés	3°B	5	Maestra Mónica

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que hubo una maestra de taller Confección del vestido e industria textil que me permitió observar su clase en un par de ocasiones, al igual que una maestra de historia, no obstante que ellas no fueron informantes clave para el estudio. De igual forma, tuve la oportunidad de observar actividades tales como el festival de día de las madres, ceremonias cívicas, juntas de Consejo Técnico, reuniones de los docentes, jornadas de limpieza escolar, entre otras. Tales eventos y espacios permitieron situaciones propicias para ver interactuar a los distintos actores escolares, en estas combinaciones (véase la Tabla 5):

Tabla 5

Actores Participantes en las Interacciones Observadas Durante el Trabajo de Campo

Actores participantes en las interacciones observadas	
Profesor-alumno	Profesor- familiar
Alumno-alumno	Director- familiar-alumno
Subdirectora – alumno	Alumno-familiar
Subdirectora-familiar	Orientador- familiar
Directora – alumno	Orientador-familiar-profesor-alumno
Directora-subdirectora	Orientador- familiar-alumno
Directora-profesor	Trabajador social- familiar
Prefecto – alumno	Trabajador social-familiar-alumno
Asistente de servicios – alumno	Orientador-Directora-familiar-alumno
Asistente de servicios-familiar	Orientador-subdirector-familiar-alumno
Asistente de servicios-asistente de servicios	Director-asistentes de servicios
Prefecto – profesor	Director-secretaria
Prefecto-prefecto	Subdirector-asistentes de servicios
Profesor – profesor	Subdirector-Directora-asistentes de servicios
Profesor – secretaria	Subdirector-Directora-profesor
Subdirector – secretaria	Director-subdirector-profesor-familiar-alumno

Subdirector – prefecto	Inspector – Directora
------------------------	-----------------------

Fuente: Elaboración propia.

Al observar situaciones relevantes para el objeto de estudio (lo que hacen y dicen los docentes), las entrevistas breves permitieron explorar en el pensamiento de las personas participantes en dichas situaciones (lo que dicen los docentes sobre lo que hacen).

2. Entrevistas breves (dirigidas). En forma de charla, estas entrevistas breves surgían a partir de eventos observados relevantes para el objeto de estudio y permitían ahondar sobre las motivaciones, significados e interpretaciones de las personas con relación a éstos. En general, se dirigían principalmente a los docentes, pero no únicamente a ellos, sino también a otros miembros de la comunidad escolar.

Ello se debe a que, si bien los docentes son el foco de esta investigación y, por lo tanto, los participantes e interlocutores principales para el recaudo de la información, aquella que es proporcionada por otros miembros de la comunidad escolar complementa la brindada por el docente, y ayuda a comprender las situaciones y el contexto en el que éste se desenvuelve (García y Vanella, 1992). Estos otros actores son también trabajadores de la secundaria, así como los alumnos y sus familiares, cuyos comentarios se recuperan también en los resultados de investigación. La información de las entrevistas dirigidas, junto con la derivada de las observaciones, fue la base para construir el guion de las entrevistas semiestructuradas.

3. Entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron después de cuatro meses de asistir a la escuela. La finalidad de estas entrevistas es que contribuyeran a explorar lo que el docente dice y hace acerca de aspectos de la convivencia escolar surgidos con base en las observaciones y en las entrevistas breves, tales como la percepción sobre ésta, el papel o la influencia de diferentes actores sobre la convivencia o cómo se aprende a convivir. Llevar a cabo las entrevistas después de un tiempo de estar en la escuela me permitió contar con la confianza y disposición de los docentes para participar en

ellas. Al ser semiestructuradas, el guion fue un punto de partida al que se adicionaron preguntas dirigidas a ahondar en las nociones, percepciones e interpretaciones de los seis docentes considerados como informantes clave. La Tabla 6 muestra las preguntas de la guía de entrevista:

Tabla 6

Guía de Entrevista

Preguntas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Para ti, ¿qué es convivir? 2. ¿Qué piensas acerca de cómo es la convivencia en la escuela? 3. ¿Cómo consideras que aprenden a convivir los alumnos? 4. ¿Cómo crees que influye la secundaria en que los alumnos aprendan a convivir? 5. ¿Cuál consideras que es el papel de los docentes en la convivencia escolar? 6. ¿Cuál crees que es el papel de los alumnos en la convivencia dentro de la escuela? 7. ¿Cómo influye la familia de los estudiantes en la convivencia que hay en la escuela? 8. ¿Cómo influye la sociedad en la convivencia que se desarrolla dentro de la escuela?

Fuente: Elaboración propia.

Nota: El término “convivencia” pudo ser suplido por “ambiente” o “la forma en la que se relacionan las personas”, en función de emplear el mismo término que utilizaba la persona entrevistada.

Participantes

La muestra fue propositiva, de tipo teórico (Guba y Lincoln, 1985) y estuvo conformada por 6 docentes de diversas asignaturas. Los criterios de inclusión para estos informantes clave fueron que hubieran laborado más de un año en la secundaria, que impartieran más de seis horas de clase a la semana en ésta, y que al menos uno impartiera la asignatura de Formación Cívica y Ética. Así, los docentes considerados informantes clave fueron: Estela, Berenice, Carla, Enrique, Susana y Mónica. Para abonar a la comprensión de lo que ellos referían o hacían, se recabó el punto de vista de otros actores escolares. Tanto los informantes clave como el resto de los actores que participaron lo hicieron de manera voluntaria, cuidando de que

sus nombres verdaderos se mantengan en reserva, y con el compromiso de que la información recopilada durante la investigación sería utilizada únicamente para fines académicos.

Durante las primeras semanas dentro de la escuela me mantuve en los patios y en los pasillos fuera de las aulas, y fue en estos lugares donde comencé a platicar con docentes que llegaban a ellos, ya sea durante las horas del descanso o mientras esperaban entrar a sus clases. En estas charlas yo me presentaba y les comentaba que estaba ahí para hacer parte de mi trabajo de tesis doctoral sobre la convivencia en las escuelas, y que me interesaba conocer qué pensaban los docentes sobre cómo se convivía en la escuela.

En esas primeras interacciones les preguntaba si me permitirían de vez en cuando platicar con ellos, a lo que en general, accedían. En ocasiones me hacían preguntas sobre que iba a hacer con la información, si se la iba a enseñar a las autoridades, o me preguntaban sobre cómo era el doctorado. Yo contestaba a sus inquietudes, a fin de que las personas entendieran las razones por las cuales yo me encontraba en su espacio y por las que les pedía la oportunidad de platicar con ellas, lo cual es importante al ingresar al campo (Angrosino, 2012). Paulatinamente fui platicando más con algunos docentes, sobre todo con quienes pasaban más horas en la escuela y pude establecer con ellos una relación de confianza, la cual es sustantiva como parte del método etnográfico, particularmente cuando se realiza una observación participante. Algunas conductas que me ayudaron a establecer la relación de confianza fueron:

- a) No juzgar lo que me contaban.
- b) Referirme a cada persona de la comunidad, y particularmente a los docentes, siempre con respeto y reconocimiento de que ellos eran quienes sabían de su contexto y las circunstancias que enfrentaban cotidianamente.
- c) Evitar hacer comentarios que pudieran interpretarse como críticas hacia la escuela o hacía alguna persona de ésta.

- d) Escuchar con atención lo que cada una de las personas me contaban, y procuraba tenerlo en mente para la siguiente vez que hablara con ellas.
- e) No compartía con otras personas de la comunidad escolar lo que me habían comentado los docentes.

Asimismo, participaba en las acciones en las que me pedían mi apoyo, siempre de forma discreta. Todo ello contribuyó a la aceptación de mi presencia en la comunidad escolar, y con ello, a la oportunidad de realizar las entrevistas y las observaciones de las situaciones relacionadas con el objeto de estudio.

A continuación, se describe la secundaria en la que se realizó el estudio, así como los diferentes actores escolares que conviven en ella. Dicha descripción es relevante ya que permite acercarse al mundo en que sucede la vivencia cotidiana de los docentes, y en el que tienen lugar las situaciones que interpretan apoyándose en sus creencias. Asimismo, la descripción de las personas es útil para comprender su labor en la escuela, así como algunas experiencias biográficas y profesionales relevantes.

Descripción de la Secundaria M.

Se denominará a la secundaria en la que se realizó la microetnografía como secundaria M., a fin de guardar la confidencialidad del plantel en el que se permitió la recopilación de la información. Considerando la importancia del contexto en la comprensión de las dinámicas de convivencia dentro de la secundaria, se describen su infraestructura y el entorno inmediato en el que se encuentra inmersa.

Localización e infraestructura

La secundaria M. se encuentra localizada en Ciudad de México, en una zona urbana que se desarrolló sobre los cerros que circundan la ciudad. La colonia y la secundaria se construyeron sobre un área de minas, cuya explotación dio lugar a barrancas y cuevas, algunas de las cuales aún persisten. El acceso a la secundaria es muy fácil, ya que se encuentra sobre una avenida muy transitada de la colonia a la que pertenece. La secundaria es un punto de

referencia bien conocido por los vecinos, tanto por sus 40 años de antigüedad como por su ubicación, pues es como un hito que divide dos paisajes distintos. Hacia el norponiente está rodeada por colonias con construcciones de arquitectura vernácula, algunas sin terminar, múltiples tiendas de abarrotes, talleres, papelerías, tortillerías, farmacias, expendios, por mencionar algunos establecimientos. Los alumnos de la secundaria provienen casi en su totalidad de estas colonias.

Al suroriente, detrás de la secundaria, se extiende una zona residencial constituida prioritariamente por casas y algunos departamentos de un poder adquisitivo más elevado que el resto de las colonias que rodean la escuela.

La entrada principal está sobre la avenida que da a la colonia popular. Su fachada se encuentra rodeada de puestos ambulantes de comida, una base de microbuses, tiendas, un taller mecánico, un autolavado, una bodega de hule espuma y algunas casas. Tanto estos negocios, como la escuela, están cubiertos con coloridos y elaborados grafitis que representan nombres o figuras.

A unas cuadras de la secundaria se encuentran una primaria y un preescolar. También hay otra secundaria diurna, pero está del lado de la zona residencial y es mucho más pequeña. Hay una rivalidad de larga data entre los alumnos de ambas secundarias, lo que eventualmente deriva en peleas campales que tienen lugar en las barrancas cercanas a las escuelas. Dichas barrancas y cuevas suelen ser utilizadas como basureros, puntos de reunión para algunos consumidores de drogas, o por los alumnos de la secundaria para realizar peleas y grabarlas con los teléfonos celulares, entre otras cosas.

El conjunto arquitectónico de la secundaria se construyó adaptándose al terreno disponible. Se compone por dos edificios principales y tres construcciones de una sola planta, que se ocupan como talleres y gimnasio. Uno de los edificios principales, el “de gobierno”, alberga en su planta baja la sala de maestros, la oficina de orientación, el consultorio médico y la oficina de trabajo social. En medio de ellos hay un espacio libre que sirve de sala de espera

para familiares y de zona de castigo para los alumnos que llegan tarde o que son sacados de sus grupos. En el primer piso se halla la Dirección, con un pequeño sillón que sirve de antesala, la subdirección y el espacio de las secretarías.

El otro edificio principal, "de aulas", tiene talleres en la planta baja y en los siguientes tres pisos se encuentran los salones para los 16 grupos en los que se reparten los 800 alumnos del turno matutino, que abarca desde las 7:30 a las 13:40 hrs. En cada piso hay seis salones, ocupados por los grupos identificados con letras que van de la "A" a la "F", correspondientes a cada grado. Los sanitarios se encuentran al final de cada pasillo. En el primer piso hay un puente que une el edificio con una pequeña construcción que alberga la prefectura, como se le denomina a la oficina de los prefectos.

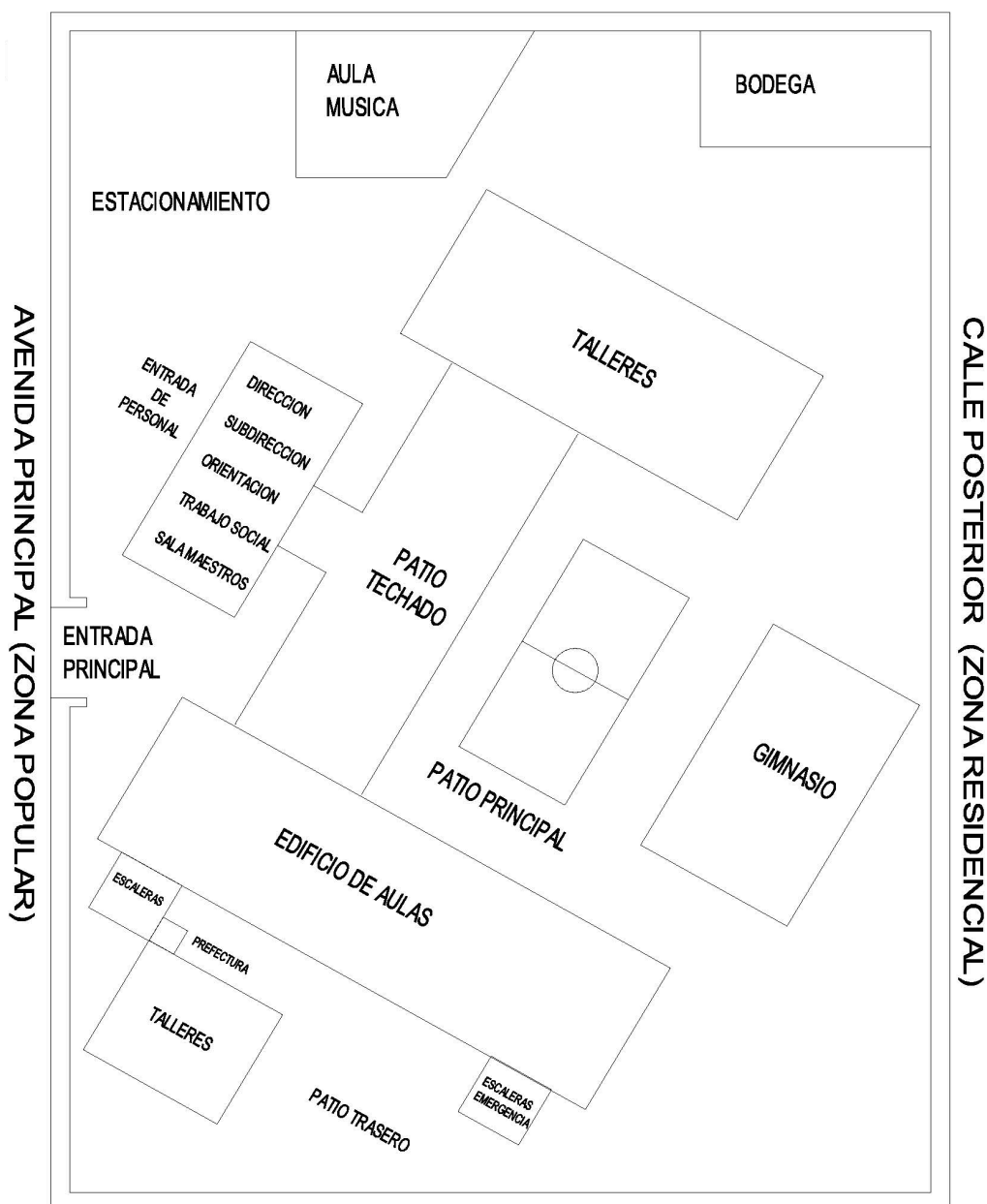
Hay dos patios, uno principal y un patio pequeño. En el patio principal se hacen las ceremonias cívicas, la formación por grupos, la clase de educación física, la activación física y los ensayos para los festivales. Bajo una parte techada del patio principal se colocan los periódicos murales, el cuadro de honor y los puestos de comida durante el descanso. Se encuentra también la placa metálica que conmemora la fundación de la escuela en 1969, por el presidente Díaz Ordaz, así como otras placas de aniversarios posteriores. Alrededor del patio se encuentra el salón que alberga la red de computadoras y una pequeña cooperativa.

Al exterior, sobre la entrada principal, el edificio ostenta un gran mural que muestra una figura humana con alas extendidas, que porta en el pecho una banda con los colores de la bandera mexicana, en una mano un cuaderno y en otra una serpiente, y se encuentra rodeada de implementos que aluden a oficios y trabajos distintos. El resto de las paredes externas de la escuela se encuentran pintadas de verde, sobre las que se aprecian distintos grafitis, prioritariamente tipo Tag, esto es, de firmas o nombre de bandas o personas, algunos muy sencillos y de un solo color, y otros grandes, con efectos de volumen, colores brillantes o personajes.

Desde las 6:30 hrs. la escuela es abierta, aunque las clases inician a las 7:30 hrs. Las clases matutinas terminan a la 13:40 hrs. y se da paso a la limpieza para dejar las aulas listas para el turno vespertino, el cual ocupa los mismos espacios que el turno de la mañana, a excepción de la oficina de la directora, pues el director del turno vespertino tiene su propia oficina. La Figura 5 muestra la distribución de los edificios y oficinas de la secundaria M.

Figura 5

Distribución de los Edificios y Oficinas Dentro de la Secundaria M



Fuente: Elaboración propia.

Entorno inmediato

La actividad en los alrededores de la secundaria comienza desde muy temprano. Particularmente en la zona que está frente a la escuela se ve salir a los vecinos desde las 5:00 hrs. para tomar el transporte hacia sus trabajos. Muchos de los habitantes se desplazan a otras colonias o alcaldías, lo que implica que las personas salgan temprano y regresen tarde, aunque también hay varias personas que trabajan en pequeños negocios locales y puestos ambulantes. Varios de los comercios comienzan a trabajar desde las seis de la mañana, al igual que los puestos de comida. También se ven las personas que salen a dejar a los niños a la escuela o que salen a barrer las puertas de sus casas.

La colonia en la que se encuentra la escuela enfrenta problemáticas como el manejo de basura, la presencia de “narcotienditas”, “bandas” o grupos de jóvenes que se reúnen para consumir alcohol y otras drogas, o, bien, que las venden, así como personas que se dedican al robo de autopartes, el asalto a transeúntes o al transporte público. La colonia de la secundaria colinda con otra que tiene fama de tener una alta actividad delincriminal, misma que en 2019 fue señalada por albergar a organizaciones criminales dedicadas al robo, el narcomenudeo y las extorsiones, por lo que se consideró un foco rojo incluso por encima de otras colonias históricamente caracterizadas por sus altos índices delincuenciales.

En el momento que se recopiló la información, la secundaria M. era señalada como una de las diez más violentas de la zona escolar, en función del número de reportes ante las autoridades ministeriales que involucraran a la escuela o personas de su comunidad.

La constitución de las familias de la zona es muy variada, pues hay familias extensas en las que están incluidos ambos padres, familias monoparentales, familias donde los niños están a cargo de la familia extensa, pero sin la madre o el padre, familias nucleares y ensambladas, entre otras.

Actores escolares

La comunidad escolar está conformada por diversos grupos con características, responsabilidades y atribuciones particulares, como son:

-Los alumnos

En el turno matutino, la secundaria cuenta con 800 alumnos de entre 12 y 16 años. Se encuentran repartidos en grupos de 50 alumnos en promedio. La población tiene aproximadamente la misma cantidad de hombres que de mujeres. Hay muy pocos alumnos con alguna discapacidad física, siendo en su mayoría discapacidades motrices temporales, por fracturas o cirugías.

Los alumnos pertenecen a familias que comúnmente oscilan entre la clase media baja y la baja. La composición de las familias es heterogénea, y es frecuente que los alumnos vivan con su papá o su mamá, y los padres y hermanos de alguno de ellos. Hay varios alumnos que no están a cargo de sus padres, sino de algún otro miembro de la familia extensa, como un tío o abuelo. Algunos alumnos tienen actividades en las tardes como trabajar de empacadores, auxiliares en el negocio familiar, los menos, toman clases de alguna cosa. Otros apoyan en las actividades de casa o pasan la tarde con otros chicos de su barrio.

-Los docentes

Los docentes constituyen uno de los grupos más numerosos de la comunidad escolar, después de los alumnos, alrededor de 50 integrantes. El sistema de educación secundaria asigna un docente por cada asignatura y es común que algunos impartan más de una asignatura. En la secundaria M. hay materias que carecen de maestro debido a que no les ha sido enviado por las autoridades externas a la escuela.

Cada docente cubre entre 12 y las 36 horas a la semana, permaneciendo en la escuela de acuerdo con las horas que impartan clase: algunos sólo unas horas al día, y no asisten diario, otros asisten sólo unos días, pero por varias horas y otros están todos los días, gran parte de la jornada. Dos docentes también son orientadores. Otros son asignados por la

Dirección como tutores o asesores de grupo, esto implica que están a cargo de un grupo en específico para estar al tanto del desempeño general del grupo y de los problemas de los alumnos que lo integran.

La mayoría de los docentes son normalistas, sobre todo los que tienen más de quince años de servicio. Generalmente son egresados de la Escuela Nacional de Maestros de Capacitación para el Trabajo, dependiente de la SEP, a la que ellos mismos distinguen como una escuela “rebelde y no dejada” ante las autoridades. La otra parte de los docentes son egresados de licenciaturas. A excepción de una docente, el resto tienen más de un año en la secundaria y “los que tienen más tiempo” han estado desde 28 hasta 40 años en el plantel. Algunos docentes a su vez fueron alumnos de la secundaria, y tienen ahora como compañeros a sus ex-maestros, a los que se refieren con aprecio y reconocimiento.

Algunos de los docentes participan en el programa de carrera magisterial y para puntuar en él, toman cursos que les promueve la SEP, ya sea en sus instalaciones o en los Centros de Maestros, o bien en otras instituciones como el Tecnológico de Monterrey o la UNAM por medio de becas que otorga la SEP. Otra forma de puntuar en la carrera magisterial es hacer actividades de apoyo para la escuela, como colaborar en la elaboración del Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE). Los que no están en carrera magisterial toman cursos según sus intereses. Un par de ellos están cursando estudios de Maestría por interés propio y también con sus propios recursos.

Si bien es requisito para entrar a laborar como docente en las secundarias diurnas estar titulado –ya sea como egresado de una escuela normal o una universidad–, algunos aún no presentan el título de licenciatura, pero están trabajando con un permiso especial. En algunas escuelas públicas existe, a la par de la vía estipulada legalmente para ingresar a la plantilla docente, la compra-venta de plazas y de horas clase, o su asignación como pago por apoyar a líderes sindicales o campañas políticas, e incluso por recomendaciones de personas en puestos de decisión más allá de la escuela.

Los docentes llegan a la escuela asignados por la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria del Distrito Federal. Esta asignación suele ser fortuita, salvo que cuenten con el apoyo de algún funcionario de la Coordinación, de la Inspección, o por la propuesta de la directora.

Una expectativa comúnmente expresada por los docentes es continuar siendo parte de la plantilla escolar de la secundaria hasta su jubilación, ya sea que tengan o no una actividad económica extra a la par de su trabajo en la escuela. Algunos también dan clase en otras escuelas, públicas en su mayoría, en las que cubren algunas horas matutinas o vespertinas. Otros tienen negocios u otras actividades lucrativas por la tarde.

Los docentes realizan diferentes funciones dentro de la escuela. Las más comunes son:

- Impartir clases. Las clases duran una o dos horas, de 50 minutos cada hora, a excepción de las de taller, que duran tres horas. Los docentes tienen su horario señalado desde el principio del ciclo escolar y deben estar en sus aulas a la hora que inicia su clase. Antes de presentarse en sus aulas, deben registrar su horario de entrada en el reloj checador que está en la pequeña antesala de la Dirección. Dado que es indispensable que los docentes chequen su entrada y su salida, es frecuente que sobre el reloj checador se coloquen las notificaciones que se requiere que éstos lean. Generalmente es la directora o las secretarías quienes usan ese espacio para difundir información.
- Participar en eventos señalados por los lineamientos de la SEP, como los simulacros, los honores a la bandera y la activación física. La participación de los docentes es variable, mientras algunos se involucran constantemente en estas actividades, otros se enfocan en dar su clase, y si tienen tiempo disponible, prefieren dedicarlo a calificar, tomar café o leer.
- Participar en comisiones con diversos fines, como elaborar el PETE (Plan Estratégico de Transformación Escolar) o los informes que deben enviarse a la Inspección, o bien, coordinar actividades entre los alumnos, como los concursos organizados por la zona escolar o los partidos de fútbol entre grupos.

- Vigilar a los alumnos durante el descanso de acuerdo con un rol de guardias, con la intención de evitar que entren a los salones, peleen o dañen las instalaciones.
- Participar en actividades especiales dentro de la escuela, como los festivales del día de la Madre, el día de la Independencia nacional, el aniversario de la escuela o la despedida de algún maestro o trabajador que se jubila. También se espera que participen en la elaboración de los periódicos murales con temas relacionados a un evento o fecha particular. El cuadro de honor está también a cargo de los docentes, quedando el diseño de éste a su libre creatividad. La dirección asigna las actividades en la que se requiere el apoyo.
- Participar en las comisiones extraordinarias para actividades indicadas por la inspección o la Dirección Operativa, y en eventos especiales como la limpieza de la escuela, o la asistencia a actividades fuera de la escuela. La participación de los docentes es voluntaria, y se les registra y reconoce por parte de la Dirección, dejando abierta la posibilidad de un apoyo posterior para su carrera magisterial, así como la obtención de permisos o concesiones especiales, bajo la lógica de que, si apoyan a la Dirección, ésta los apoyará. En caso de situaciones extraordinarias como los sismos, los docentes deben colaborar de manera obligatoria, ya sea como parte de las brigadas o apoyando en las necesidades del momento.
- Brindar información a los tutores o familiares de los alumnos que lo soliciten. Los familiares de los alumnos pueden ser convocados por orientación, trabajo social o los docentes, quienes, por medio de los alumnos, mandan un citatorio solicitando que se presenten; aunque también algunos familiares se acercan de manera espontánea. Generalmente los familiares acuden a la hora del descanso, aunque algunos lo hacen fuera de este lapso. Si el docente que solicitó el citatorio se encuentra en la escuela, es posible que requiera dejar al grupo en el que imparte clases para atender al familiar del alumno.

Los docentes están sujetos a la supervisión de la directora y de la subdirectora. Para supervisar la puntualidad de éstos, el control de grupo y el cumplimiento del rol de guardias en el descanso, se apoyan en los prefectos. Los maestros también son supervisados por los Jefes de enseñanza de la zona escolar que los visitan una o dos veces al año.

Los seis docentes considerados como informantes clave, quienes accedieron a compartir sus perspectivas y experiencias, y me permitieron acompañarlos durante algunas de sus actividades cotidianas dentro y fuera del aula, fueron:

-Berenice

Berenice comenzó estudiando ingeniería en la UNAM, pero al año de ingresar suspendió la carrera por motivos económicos. Tiempo después decidió hacer el examen para la Normal de Maestros, donde cursó la carrera especializándose en Ciencias Naturales, lo que la posibilitó para impartir Física, Química o Biología. Al concluir la licenciatura, hace nueve años, fue asignada a la secundaria, donde imparte Física a tres grupos de tercer grado, y Química a 3 grupos de segundo. Es tutora del 2° D. También participa en la elaboración del PETE, para lo cual se coordina con la directora principalmente, pero también con las secretarías y el contralor.

Berenice suele buscar por su cuenta cursos dentro y fuera de la SEP, algunos sobre didáctica y algunos sobre el desarrollo de los adolescentes, motivada en parte porque eso puntúa para carrera magisterial. Le gustaría estudiar una maestría en psicología y en el futuro ser orientadora. Junto con su esposo, quien es profesor de matemáticas en otra secundaria, da cursos de regularización en su casa para alumnos de secundaria.

Berenice vive cerca de la escuela, en la misma colonia que habitan varios de los alumnos. Incluso en su misma cuadra hay alumnos y exalumnos de la secundaria. Tiene dos hijos, uno de 6 y otro de 8 años, ambos acuden a una escuela primaria de la localidad.

Berenice es una profesora que participa frecuentemente en las actividades de la escuela, suele establecer una comunicación muy estrecha con los alumnos y padres de familia. Frecuentemente proporciona a los alumnos su número de teléfono, su Facebook y su mail,

para estar “al pendiente de ellos y saber en qué andan”. A menudo, también chatea con los alumnos para “aconsejarlos”. Asimismo, se comunica con ellos cuando nota que han faltado a la escuela. El resto de los docentes consideran que ella “habla mucho con los alumnos”.

A Berenice se le ve con frecuencia hablando con familiares de los alumnos, generalmente en la hora del descanso, pero también después de concluidas sus horas de clase. Lleva un registro escrito de los acuerdos que va estableciendo con los alumnos, a los que les llama la atención y usa ello para poner a los familiares al tanto. En ocasiones, según lo comenta ella y lo confirman otros docentes, incluso aborda a los familiares en la calle para hablarles sobre los alumnos.

-Estela

Estela es una profesora egresada de la Normal de Pachuca, aunque inició su formación en una escuela normal privada en Tampico. Ella es originaria de un rancho en Veracruz, pero ya lleva varios años viviendo en la ciudad de México, en donde ha tenido la oportunidad de ingresar a laborar en la educación pública, lo que era uno de sus objetivos de vida debido a la estabilidad laboral que tal trabajo ofrece. Su especialización es en Ciencias Naturales, por lo que puede dar clases de Química, Física y Biología. Actualmente, imparte Biología a 4 grupos de primer grado. Es tutora del 1° F.

Comenzó dando clases en primaria y en una nocturna con alumnos adultos, antes de ingresar a nivel secundaria. Desde hace 7 años trabaja en la secundaria M. Por el lapso de un mes, Estela fue profesora en otra secundaria, experiencia que ella identifica como algo que la “marcó” y que la hace apreciar trabajar en esta secundaria, pues considera que en la secundaria M. los alumnos “no faltan al respeto a los maestros” como en la otra escuela, que “los maestros no se tiran entre ellos” y, que en general, hay un “buen ambiente”.

Estela participa constantemente en cursos para actualizarse. Cada año toma dos y hasta tres cursos de los que oferta la SEP, aunque recientemente no lo ha hecho así, ya que acaba de nacer su hija. Vive lejos de la escuela, junto con su esposo que es abogado. Dice con

orgullo que durante su incapacidad sus alumnos le dijeron que la extrañaron, lo cual atribuye a que les gusta su clase y se llevan bien con ella.

Estela suele conversar con varios docentes, sobre todo a la hora del receso, y considera a Berenice como una buena amiga suya. Es receptiva con los alumnos cuando se acercan a contarle sobre sus asuntos, y algunos compiten por ayudarle a cargar sus cosas cuando cambia de salón. Estela se expresa muy bien tanto del director anterior como de la actual, resaltando que son personas amables.

Cuando los familiares de los alumnos buscan a Estela, ella los atiende y les propone distintas opciones para ayudar a que éstos no reprobren o mejoren su calificación, por ejemplo, presentando trabajos atrasados. También brinda su apoyo cuando las autoridades de la escuela le piden su colaboración para realizar alguna actividad.

-Carla

Carla es una de las docentes más jóvenes. Es egresada de la Normal de Maestros, con la especialidad en Geografía. Antes de llegar a la secundaria fue asignada a una escuela por una zona a las afueras de la ciudad, cerca de su casa, en la cual considera que los alumnos son muy groseros e irrespetuosos además de que eran un poco mayores de lo habitual. Después de trabajar ahí por dos años, logró su cambio a la secundaria M., la cual le gusta más porque dice que los alumnos son más tranquilos. Aunque le queda lejos de su casa, prefiere desplazarse hasta la secundaria que arriesgarse a que la asignen a una escuela como en la que estuvo laborando previamente.

Carla lleva un poco más de cinco años trabajando en la escuela, donde imparte Geografía a 4 grupos de 1er grado. Su grupo de tutoría es el 1° D. Los alumnos dicen que se trata de una maestra exigente. Si los alumnos no le presentan el trabajo diario, no los deja bajar al descanso y se queda con ellos hasta que lo terminan. Entre los docentes la consideran como una persona muy cumplida. Participa en aquellas actividades que se le señalan desde la Dirección y constantemente se le ve hablando con la directora respecto al desempeño de los

alumnos. Durante sus horas libres conversa con otros docentes, come o pasa calificaciones en la sala de maestros. Carla únicamente trabaja en la secundaria.

-Enrique

Enrique concluyó la Licenciatura en Educación Secundaria, y funge tanto de profesor de Formación Cívica y Ética como de Orientador. Como tutor está a cargo del 3ro. B, y como orientador está a cargo de alumnos de todos los grados. Enrique pasa la mayor parte de sus horas en la escuela ya sea dando clases o en la oficina de Orientación, la cual comparte en diferentes horarios y días con Fanny y Susy, las otras dos orientadoras. El trabajo se lo reparten entre los tres, pero por antigüedad, Enrique es quien coordina las actividades. Como orientador, pertenece al Servicio de Asistencia Educativa (SAE), lo que implica que no se le paga específicamente por dar clase, sino por cubrir un número de horas en el plantel.

Enrique comenzó la Licenciatura en Educación Secundaria en la Normal, años después de haber suspendido sus estudios en la ENAH por dificultades económicas, pues se casó muy joven. Al egresar de la Normal entró a la SEP y fue asignado a la secundaria hace ya diez años. Actualmente está concluyendo los créditos de una Maestría en Educación que él mismo se ha financiado.

Al ser orientador, Enrique tiene contacto con buena parte de los maestros, alumnos y varios familiares de los alumnos, así como con la directora. No obstante, fuera de las conversaciones sobre los casos de los alumnos, es raro que se le vea platicando con el resto de los docentes o con los alumnos, ya que suele estar con las secretarías.

Suele estar presente en varias de las reuniones de esta secundaria con familiares de los alumnos. También se le requiere cuando se encarga a Orientación que organice actividades como pláticas, reparto de materiales provenientes de la Inspección, planeación de actividades especiales que cuenten con la participación de los familiares de los alumnos, entre otras.

-Susana

Susana, "Susy", es profesora de Formación Cívica y Ética para tres grupos de 2° y dos de tercero 3°. Además, cubre algunas horas como apoyo en la oficina de Orientación. Es egresada de la Normal de Maestros y está interesada en retomar su trabajo de tesis, pues se ha quedado pendiente, por lo que trabaja con un permiso especial. Susy lleva cuatro años en la secundaria, y es su único sitio de trabajo, pues por las tardes cuida a sus dos hijos pequeños.

Susy suele bromear con los alumnos, lo que es común ver durante la hora del descanso o en los pasillos. Se muestra muy receptiva cuando los alumnos se acercan a platicar con ella y recuerda con detalle lo que le platican. Casi no se le ve platicando con el resto de los docentes, aunque es común verla atendiendo a los familiares de los alumnos, ya sea por asuntos de sus alumnos de asignatura o por situaciones del área de orientación.

Susy es creativa y suele esmerarse mucho cuando hay que adornar la escuela o hacer periódicos murales. Originalmente quería estudiar diseño, pero optó por la docencia por la seguridad laboral.

Con cierta frecuencia, Susy llega tarde a sus clases o falta a algunas de ellas, en especial de las primeras horas debido a que vive lejos y a actividades relacionadas con sus hijos, pero paga o compensa ese tiempo apoyando a la subdirección con actividades extras, como comisiones o participación en festivales, lo cual lleva a que se le dispensen sus retardos o faltas.

-Mónica

Mónica, "la teacher", "la teacher Mony" es profesora de inglés y es una de las maestras más jóvenes. Lleva cuatro años dando clase en la secundaria. Los alumnos suelen expresarse muy bien de ella, señalando que "es exigente, pero buena onda". La directora y la subdirectora la reconocen por tener un buen control de los alumnos, al grado de que cuando deben ambas ausentarse por asistir a alguna junta fuera de la escuela, Mónica se queda como responsable,

aunque por profesiograma tal responsabilidad debería recaer sobre el orientador. En general, los docentes también se expresan muy bien de ella.

Cuando no había subdirectora, Mónica fue un apoyo muy cercano a la directora, de tal suerte que la misma directora le comentó que le gustaría que ella fuera su subdirectora, pero el trámite para que eso se diera implicaba pedir dos maestros que ocuparan el lugar de Mónica, por la cantidad de horas que cubre. Antes de que pudieran realizar la gestión llegó la nueva subdirectora, designada por las autoridades externas al plantel.

Mónica participa constantemente en la mayoría de las actividades de la escuela, desde la formación, hasta los simulacros y los festivales. Los alumnos suelen buscarla para platicar durante el descanso. Constantemente se le ve riendo, bromeando con sus compañeros o con los alumnos. Es de los pocos docentes que se dirige a los alumnos con términos afectuosos como “peques”, “chaparritos”, “preciosa”, etc. Algunos no lo hacen porque dicen que es mal visto por las autoridades educativas, pero a ella le parece que es favorable para que los alumnos se sientan a gusto. Su comunicación con los alumnos es muy buena, de tal suerte que con gestos y miradas logra que los alumnos entiendan lo que les quiere transmitir.

Cuando no está atendiendo tutores o no tiene guardia durante el descanso, se reúne en la sala de maestros donde come y charla con los demás. Es tutora del 2ºC por petición específica de la directora, debido a que se le considera un grupo difícil.

-Los prefectos

Son tres prefectos y su función principal es vigilar que los alumnos estén dentro de sus salones y que, si no hay docente, se asigne a los alumnos “algún trabajo” que hacer. Otra de sus funciones es llevar a los alumnos que los maestros indiquen a Orientación, a la Dirección o a la Subdirección ya sea por una conducta que juzguen inapropiada, por algún malestar físico o porque son solicitados por orientación o trabajo social.

Los prefectos además de supervisar a los docentes, por indicación de la dirección o subdirección, también les transmiten mensajes de parte de éstas, no obstante, no entablan

confrontaciones con los docentes y si hay alguna dificultad, sólo lo notifican a la directora y la subdirectora.

Cuando hay docente en los grupos, los prefectos suelen permanecer en los pasillos para evitar que haya alumnos fuera de sus aulas. Cuando no lo hay, si el docente dejó trabajo, el prefecto entra al grupo a señalar la actividad a los alumnos y, en su caso, la firma cuando los alumnos la concluyen. Con frecuencia un solo prefecto necesita atender al mismo tiempo a dos o incluso tres grupos que no tienen docente; en dichos casos no entra al aula, sino que se limita a vigilar que los alumnos no se salgan del salón.

En la secundaria carecen de docentes para algunas asignaturas, ya sea porque quien ocupaba el puesto se cambió de escuela o se jubiló y la SEP no ha mandado remplazo. En esos casos, el prefecto es el que señala a los alumnos qué páginas de sus libros deben ir trabajando, para que al fin de bimestre eso les cuente para la calificación de la boleta. Ello da lugar a que se le pida a los prefectos que emitan calificaciones para evaluar a los alumnos, lo cual dos de los prefectos consideran como un abuso de parte de la autoridad, ya que les puede traer problemas con los familiares o con autoridades externas a la escuela. Una prefecta está de acuerdo en calificar e incluso en dar informes a los familiares de los alumnos.

A diferencia de los docentes que sólo están unas horas en el plantel, los prefectos están toda la jornada escolar, por lo que su contacto con los alumnos es muy frecuente. Los prefectos también pertenecen a los SAE, aunque su formación es menos especializada, pues les requieren contar con la educación básica concluida. Hay tres prefectos, uno por cada grado escolar. Éstos son:

-Hortensia

Tiene a su cargo los grupos de 1er grado. Lleva dos años en el puesto, anteriormente pertenecía al personal de apoyo (intendencia) y tiene estudios de secundaria. Suele vérselo en constante contacto con la Directora. Algunos alumnos de primero le tienen miedo, otros la

buscan. Hortensia suele ser enérgica al dirigirse a los alumnos. Con frecuencia es ella quien coordina la formación de los grupos tras el descanso y la activación física.

-Fernanda

Tiene a su cargo los grupos de 2do grado. Lleva tres años en el puesto. Es egresada de la carrera de Negocios Internacionales de la Escuela Superior de Comercio y Administración del Politécnico, pero por el momento no quiere un puesto que la absorba todo el día, pues tiene un hijo pequeño. Es frecuente verla de aula en aula, o llevando y trayendo alumnos de un edificio a otro. De los prefectos, es la más cercana a la directora y es muy común que participe en comisiones o tareas especiales encargadas por la Dirección o la Subdirección.

-Vicente

Es el prefecto con más tiempo en el puesto y está a cargo de los grupos de 3er grado. Comenzó la preparatoria, pero no pudo concluirla. Casi no entra a las aulas, sino que es frecuente verlo de pie en una orilla del pasillo, desde donde vigila que los alumnos no se salgan del salón. Es muy común verlo platicando con los docentes o leyendo el periódico.

-Las autoridades escolares

Son la directora y la subdirectora, quienes también se encuentran de tiempo completo en la escuela.

-La directora

El puesto de directora lo desempeña la Mtra. Carmen, quien es profesora normalista, y previamente ha sido maestra de primaria, después directora en ese mismo nivel y antes de la secundaria M., era directora en el turno vespertino de otra secundaria que, de acuerdo con su percepción, tenía alumnos más conflictivos y de difícil control que los alumnos de la secundaria M. En comparación, éstos últimos “son niños tranquilos”.

La función de la directora es la administración de los recursos materiales y humanos, a fin de que se cumplan los objetivos dispuestos para la escuela, tanto académicos como administrativos, así como la supervisión del personal. Entre sus funciones también está

promover la vinculación de la escuela con las familias de los alumnos y con la comunidad.

Asimismo, la directora es la máxima instancia facultada para atender y resolver los conflictos entre los miembros de la comunidad, siendo quien media y determina la ruta de acción.

La maestra Carmen dedica buena parte de su día a atender alumnos y a los familiares de éstos, generalmente por temas de disciplina, dificultades entre docentes y alumnos o los familiares de éstos últimos, peleas entre alumnos y en ocasiones, también peleas o discusiones entre familiares de distintos alumnos. Entre esto y el trabajo administrativo, suele salir poco de su oficina y con frecuencia se queda más tiempo de su turno, a fin de cumplir con los trámites y reportes que se envían a las instancias externas a la escuela.

Antes de ella, en el plantel estuvo un director que era muy estricto tanto con los alumnos como con los familiares de éstos, lo cual era visto por algunos docentes y miembros del personal como positivo. Constantemente comparan a la directora con este director.

-La subdirectora

Éste es el primer ciclo escolar de la maestra Claudia en la subdirección de la secundaria M., ya que antes desempeñaba el mismo puesto en otra escuela. Vive lejos de la secundaria y recién está familiarizándose con su entorno social. Ella también atiende a familiares de los alumnos con bajo rendimiento o conductas consideradas inapropiadas, realiza formatos y planeaciones de actividades escolares obligatorias por la SEP, elabora documentos administrativos. Además, lleva un registro de los alumnos que llegan tarde, que no cumplen con el uniforme o con el corte de cabello, emite citatorios y casi diario da una o dos vueltas por los pasillos del edificio de salones, a modo de supervisión.

La maestra percibe que le falta tiempo para sus actividades y no le es posible salir más tarde del trabajo, pues tiene una hija muy pequeña. Tiene la impresión de que los alumnos y sus familiares de la secundaria son muy difíciles de tratar, que no apoyan lo suficiente el trabajo de la escuela. Considera que la zona en la que está la escuela es “difícil”, por las familias de los alumnos y por el entorno del plantel.

Es raro ver a la maestra Claudia platicando con los docentes, salvo cuando les solicita apoyo en una actividad o les da una indicación. Incluso ella percibe que no habla tanto con la directora como le gustaría para coordinar mejor las actividades de la escuela.

-El personal SAE (Trabajo social y Orientación)

El área del trabajo social cuenta con una trabajadora social, Camila, quien tiene a su cargo actividades como la estadística de asistencia diaria, reportar a los alumnos impuntuales y a los que no traen uniforme. También tiene a su cargo la asignación de apoyos económicos a alumnos de muy bajos recursos, alumnas embarazadas y alumnos con discapacidad.

Camila asiste únicamente las tres o cuatro primeras horas de cada día, pues trabaja también en otra escuela en el mismo puesto, y el tiempo con el que cuenta es poco para hacer sus actividades. Tiene poco más de 10 años en la escuela. Entre algunos docentes, hay la percepción de que hace unos años su trabajo era muy eficiente, ya que se coordinaba muy bien con la orientadora que estaba en ese momento a cargo de Orientación y entre las dos áreas lograban ayudar a varios muchachos “con problemas”. A partir de que esa orientadora se fue, así como el director que la apoyaba, hay la percepción de que su área se volvió menos eficiente. Durante algún tiempo recibió apoyo de la maestra Berenice para sacar adelante los pendientes, pero, según Camila, ello no fue visto con buenos ojos por algunos maestros por lo que, aunque son muy buenas amigas y comparten muchos puntos de vista respecto a los alumnos, ambas decidieron que era mejor que Berenice no se involucrara en el trabajo de Camila.

Camila no lleva una buena relación con el área de orientación, pues dice que no se prestan al trabajo conjunto. En su percepción, no cumplen con su trabajo y, en particular quien está a cargo del área, no muestra auténtico interés en los alumnos.

-Los orientadores

En el área de Orientación participan tres orientadores: el profesor Enrique, que funge como coordinador del área, la maestra Fanny, quien recién tiene un año en la escuela, y la

maestra Susy. Entre las funciones que realiza primordialmente esta área están: el envío de citatorios, la atención a los familiares citados, el registro de reportes levantados a alumnos, la estadística de alumnos y familiares atendidos.

Los orientadores tienen distintos horarios, de tal forma que la mayor parte del tiempo sólo está uno de ellos en la oficina de Orientación. Quien tiene más horas asignadas a ese espacio es el profesor Enrique.

La mayoría de los profesores comparten la percepción de que Orientación no es un área resolutiva, y ante un problema prefieren resolverlo ellos mismos, acudir directamente con la directora o ignorarlo. Los orientadores señalan que muchas cosas de las que les piden corresponden a los docentes frente a grupo, y por ello no las atienden.

-Los asistentes de servicios (intendencia, portería)

Son cinco los trabajadores para la limpieza y el mantenimiento de todo el plantel. Algunos fungen como porteros a la entrada de la escuela, preguntando a quien quiera ingresar el motivo y reteniéndole una identificación. Ellos generalmente saben qué docentes están en las instalaciones y quiénes no han llegado o ya salieron. Según el organigrama, los asistentes deberían ser coordinados por un conserje, pero por el momento no hay nadie en el puesto, por lo que están bajo las indicaciones de la directora, quien dice que son el grupo más difícil de tratar en la escuela pues constantemente hay conflictos entre ellos y los docentes. Cuando faltan varios maestros y además falta algún prefecto, entonces la directora les pide que apoyen cuidando a los alumnos para que no se salgan de los salones.

-Las secretarias

Son un grupo de seis secretarias, que ocupan los escritorios que están fuera de la Dirección. Están a cargo de ordenar toda la documentación de los alumnos, capturar las calificaciones que les entregan los docentes, y llenar formatos para entregar a la inspección y a la dirección operativa. Éste es el primer ciclo escolar de las secretarias, pues todas llegaron a finales de mayo del año pasado tras la jubilación de las antiguas secretarias. Se llevan bien con

el contralor y con el maestro Enrique, y frecuentemente se les ve platicando o comiendo en una pequeña oficina cerca de sus escritorios, no obstante, casi no platican con el resto de los docentes. Al contralor, que también es parte del equipo administrativo, sí se le ve platicando con algunos de los docentes, aunque la mayor parte del tiempo está en el área de secretarías.

-La inspectora

La inspectora es asignada por la Dirección Operativa para hacerse cargo de la supervisión de una zona escolar, que en este caso está conformada por 15 escuelas, algunas públicas y otras privadas. Si bien la inspectora no se encuentra de planta en la secundaria, tiene gran influencia sobre las decisiones que se toman en la Dirección, pues es quien supervisa a la escuela y a la directora. La inspectora es quien pone a ésta al tanto de las actividades y trámites que requiere cumplir la escuela ante las diferentes instancias de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La Dirección está constantemente reportando a la Inspección sus resultados y las evidencias de las actividades hechas en la escuela para cumplir con las disposiciones. La inspectora, a su vez, reporta resultados a la Dirección Operativa, que tiene a su cargo la supervisión de las Inspecciones de varias Zonas Escolares. La Dirección Operativa y la Inspección son los enlaces que vinculan a la secundaria con la estructura de la SEP.

Análisis de la Información Recopilada

Según Salgado (2007) en la investigación cualitativa, el análisis de los datos representa la fase más confusa o complicada, por la cantidad y heterogeneidad de información que ha de procesarse y sistematizarse.

En el proceso de análisis retomé recomendaciones del Análisis en progreso en la investigación cualitativa de Taylor y Bogdan (1990), así como elementos del análisis de información del enfoque de la Teoría Fundamentada (TF), la cual considera que la base de la teoría es la información recabada por medio de las diferentes técnicas de investigación (Strauss y Corbin, 2002). La finalidad del análisis, de acuerdo con el objeto de estudio y el

paradigma hermenéutico, es descubrir el significado que las personas atribuyen a sus acciones (Angrosino, 2012). Para ello se requiere de un proceso inductivo que permita identificar patrones a partir del cúmulo de información recabada.

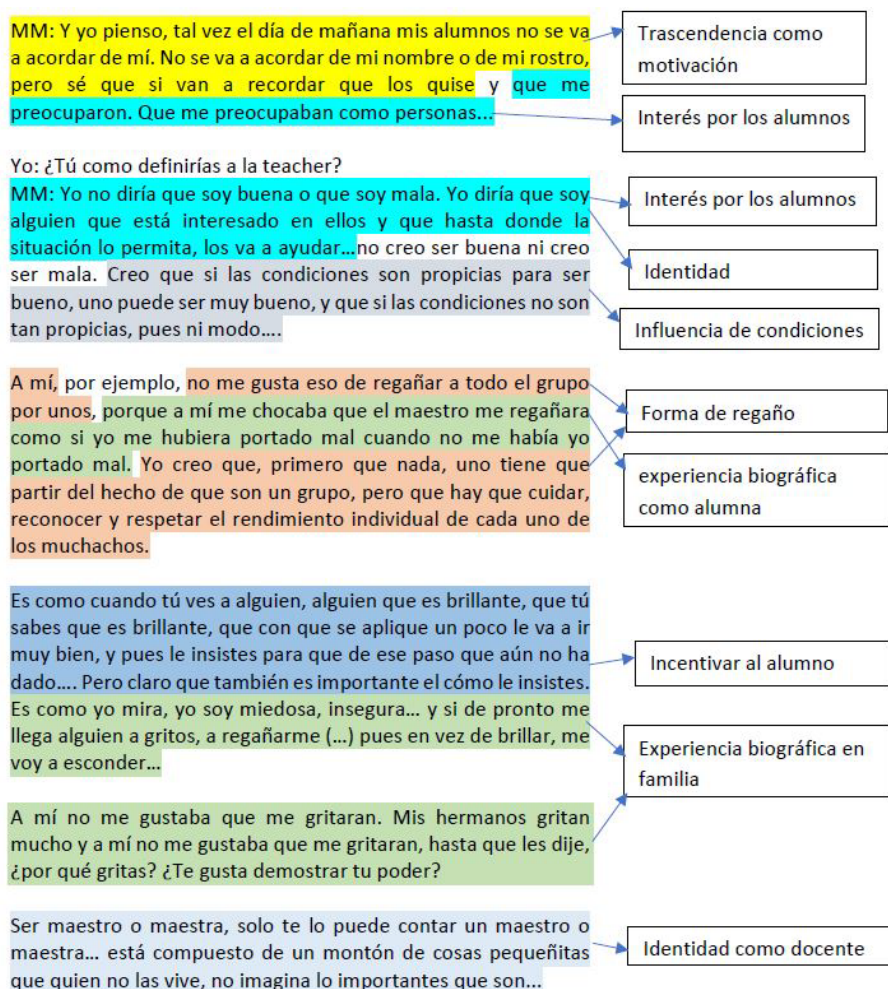
Lo primero que realicé fue ordenar la información obtenida a través de las distintas técnicas de recopilación. Transcribí las entrevistas, tanto las breves como las semiestructuradas, y ordené la información de los registros de observación realizados en diferentes momentos dentro de la secundaria. Contar con diferentes técnicas de recopilación permitió triangular la información. Una vez que tuve toda la información por escrito, partiendo de las recomendaciones de Campo-Redondo y Labarca (2009), realicé un análisis inicial de cada entrevista y de las notas del diario de campo, a fin de identificar conceptos, nociones o acciones implicadas o relacionadas con la convivencia, por ejemplo, las interacciones, el trato, expectativas sobre las relaciones interpersonales, las normas, entre otros.

Este primer acercamiento al material de análisis, sin categorías previas establecidas, dio pie a una propuesta inicial de categorías a partir de identificar temas recurrentes y regularidades en la información; lo que Hernández (2014) denomina codificación abierta. Codificar significa asignar etiquetas a segmentos de datos que representan de qué se trata cada segmento. La codificación es un proceso que permite pasar del texto difuso y desordenado a una organización que ayuda a identificar lo que sucede a partir de los datos (Richards y Morse, 2013). Implica un destilado que permite ordenar los datos y provee de un “identificador analítico para realizar comparaciones con otros segmentos de datos” (Charmaz, 2014, p. 4).

La Tabla 7 es un ejemplo del ejercicio de codificación inicial. A la izquierda se encuentra un fragmento de la entrevista a una docente, y a la derecha, el ejercicio de etiquetamiento inicial con base en el contenido de texto.

Tabla 7

Ejemplo de Codificación Inicial



Fuente: Elaboración propia.

En un siguiente momento realicé una comparación de los códigos, a fin de identificar si eran claramente distinguibles entre ellos o si su contenido se empalmaba. El propósito fue delimitar el alcance de cada código, definir qué abarcaría y diferenciarlo de manera clara del resto, para que fuera útil en el agrupamiento de la información. Este proceso de filtrado se denomina codificación axial (Hernández, 2014).

En un siguiente momento, realicé un nuevo análisis de la información y éste permitió, por un lado, probar los códigos establecidos y por otro, identificar si se requería reformular algunos de ellos. El filtrado de los códigos permitió también definir categorías que agruparan a

los códigos. Las categorías se fueron refinando con el proceso de análisis para que permitieran capturar de manera más fina la información.

La Tabla 8 muestra un ejemplo de la agrupación de códigos en categorías. En la columna de la izquierda se encuentran fragmentos de entrevistas a las docentes. En la columna de en medio se encuentran códigos a los que puede asociarse el contenido de la información de la columna de la izquierda. Cabe señalar que cada fragmento puede contener información susceptible de ser asociada a varios códigos, pero para fines del ejemplo sólo se mencionan los códigos relacionados con la categoría que se encuentra en la columna de la derecha, que alude a la experiencia biográfica del docente.

Tabla 8

Ejemplos de Algunos Códigos de una Categoría

Fragmentos de información	códigos	Categoría
Mtra. Mónica: A mí, por ejemplo, no me gusta eso de regañar a todo el grupo por unos, porque a mí me chocaba que el maestro me regañara como si yo me hubiera portado mal cuando no me había yo portado mal. Yo creo que, primero que nada, uno tiene que partir del hecho de que son un grupo, pero que hay que cuidar, reconocer y respetar el rendimiento individual de cada uno de los muchachos.	Experiencia biográfica como alumna	Influencia de la Experiencia biográfica. Agrupa información sobre experiencias biográficas que influyen en cómo se construye o desempeña su rol docente
Mtra. Mónica: Es como cuando tú ves a alguien, alguien que es brillante, que tú sabes que es brillante, que con que se aplique un poco le va a ir muy bien, y pues le insistes para que de ese paso que aún no ha dado.... Pero claro que también es importante el cómo le insistes. Es como yo mira, yo soy miedosa, insegura... y si de pronto me llega alguien a gritos, a regañarme (...) pues en vez de brillar, me voy a esconder... A mí no me gustaba que me gritaran. Mis hermanos gritan mucho y a mí no me gustaba que me gritaran, hasta que les dije, ¿por qué gritas? ¿Te gusta demostrar tu poder?	Experiencia biográfica familiar	
Yo: ¿De dónde salen tus ganas de enseñar? Mtra. Susy: Yo creo que desde la secundaria, porque yo nunca tuve apoyo de ningún maestro. A excepción de uno, del de taller. Teníamos orientador, teníamos médico escolar, teníamos trabajador social, pero yo nunca pude hablar con ellos, comunicarme.	Experiencia biográfica como alumna	

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, fue posible agrupar las categorías por la cercanía en su contenido, en tres ejes o dimensiones:

Eje 1. Identidad y Pertenencia. Este eje agrupó información que con la que se alude a elementos identitarios de los actores escolares, los cuales constituyen referentes para las interacciones. Así, reunió categorías relativas a la construcción de los roles, sus atribuciones y ejercicio, las jerarquías, la pertenencia a los colectivos y el trato entre los actores escolares en función de los elementos anteriores, entre otras.

Eje 2. Reproducción y Resistencia. Bajo este eje se agrupó la información relativa a las interacciones que establecen los docentes ante las condiciones, tensiones y demandas de su cotidianidad, y a la forma en la que responden a éstas. Incluyó categorías relativas a la autonomía docente, su respuesta a las imposiciones y disposiciones escolares, la atención a las necesidades de sus alumnos, entre otras.

Eje 3. Clima escolar. En este eje se agrupó la información relativa al clima o ambiente escolar y de aula. Incluye categorías relativas a las características psicosociales de las dinámicas entre los actores escolares, la percepción de los docentes sobre el clima escolar como circunstancia y como aspiración, sus acciones en función de estas percepciones y las implicaciones en su labor cotidiana.

A partir de la información categorizada en cada eje fue posible reconocer que las creencias relativas a la convivencia giran en torno a diversos elementos, como roles, normas, valores, entre otros, que entran en juego e influyen en las interacciones que conforman la convivencia.

Si bien los ejes fueron útiles para el análisis de la información, para presentar los hallazgos en la siguiente sección, fue provechoso recuperar una distinción que los docentes hacen de manera natural cuando hablan de la convivencia. Por una parte, aluden a cómo conviven o les gustaría convivir con los otros actores dentro de la escuela, y por otra, apuntan a su papel en la formación de los alumnos para la convivencia y las habilidades implicadas en

ella. Así, la información agrupada en los ejes se recupera en tres apartados: 1. La escuela como escenario de convivencia, 2. La convivencia entre los compañeros de trabajo, y 3. Vías para enseñar y aprender a convivir.

Capítulo III. Resultados

Convivir es trabajar, es integrar, es aprender, es escuchar...

(Maestra Susy)

Los hallazgos de la tesis permiten apreciar aquellos aspectos institucionales que operan como escenario de las interacciones entre los actores escolares, mismas que conforman la convivencia escolar; esto es, los roles, las jerarquías, los espacios en sus dimensiones física y simbólica, entre otros, y que se constituyen en referentes desde los cuales tales actores se relacionan. A ello hay que agregar que la convivencia, además de formar parte de sus narrativas y prácticas cotidianas, constituye un tópico que atañe a la formación escolar.

Desde una lectura microsituacional, se aprecia que en la forma en la que los docentes interpretan el rol desde el que se relacionan con los otros actores escolares –estudiantes, directivos, administrativos, profesionales, auxiliares y otros más–, convergen un conjunto de factores identitarios, biográficos, psicológicos, socio-ambientales, profesionales y del *ethos* escolar.

Como se señaló previamente, desde la mirada de los docentes la convivencia en la escuela abarca dos dimensiones que se tocan: a) una que alude a sus interacciones como trabajadores, considerando la escuela como su espacio laboral, y b) otra donde interactúan con sus alumnos –y también con los familiares de éstos–, considerando a la convivencia como un tema de aprendizaje y de formación.

Retomando la propuesta dramaturgica de Goffman, la escuela es el escenario en el que tienen lugar las interacciones entre el docente y otros los actores escolares. En éstas, las personas asumen como condición de entrada un rol específico, el cual consiste en un conjunto de atribuciones derivadas de las convenciones sociales, y lo proyectan en la forma en la que quieren ser vistos por los demás durante dichas interacciones. Las máscaras son “tipificaciones

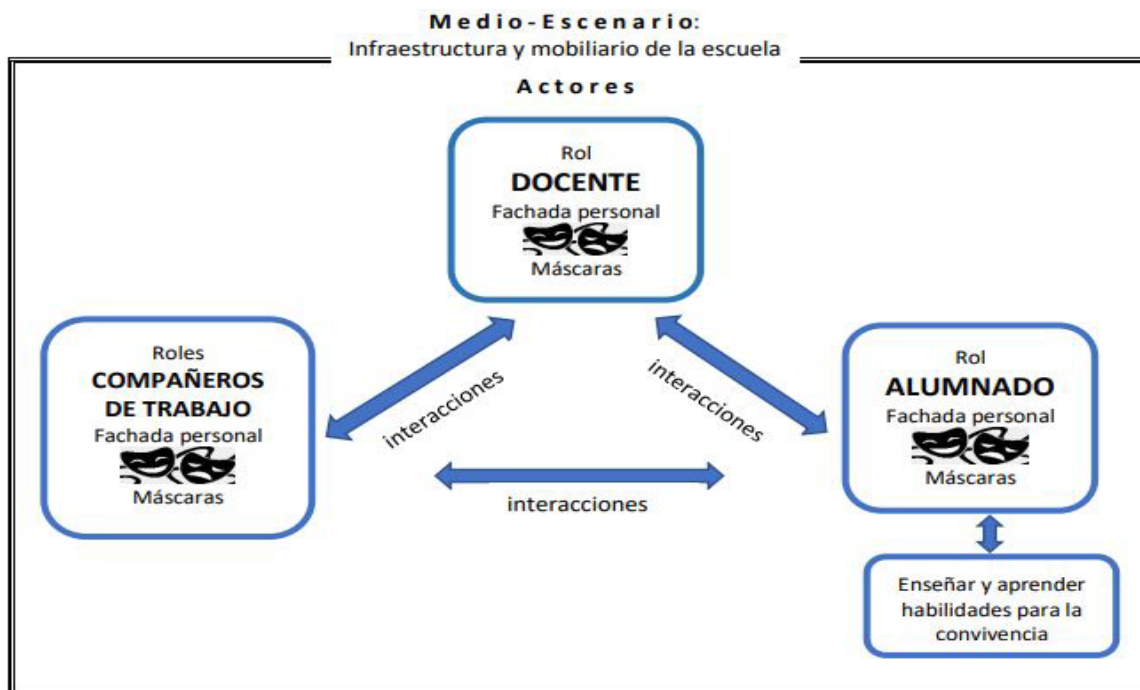
estereotipadas de los roles sociales” (Mercado y Zaragoza, 2011, p.161), usadas para el encuentro cara a cara, que representan el yo que se quiere ser y mostrar (Goffman, 1970).

Mientras que la interacción de los docentes con sus pares, autoridades y el resto del personal de la escuela está permeada por preocupaciones, intereses y tensiones laborales, las interacciones con los alumnos están atravesadas por nociones sobre los roles del docente y los alumnos, y sobre el aprendizaje de éstos últimos, en particular respecto a aquello que les permita convivir dentro y fuera de la escuela.

La Figura 6 presenta como escenario de las interacciones a la escuela, la cual incluye a la infraestructura del plantel y su mobiliario, y dentro de dicho escenario, a los actores escolares, quienes interactúan desde su rol, apoyándose en una fachada y empleando la máscara que muestran a los demás.

Figura 6

El Escenario y las Interacciones entre sus Actores: los Docentes, sus Compañeros de Trabajo y Alumnos



Fuente: Elaboración propia.

Considerando lo anteriormente señalado, este capítulo se divide en 3 secciones:

Los actores y el escenario de la convivencia. En esta sección se abordan referentes que son punto de partida en las interacciones que establecen los actores escolares, en particular los docentes, como los roles y las jerarquías, así como el espacio físico que sirve de escenario a los encuentros.

La convivencia entre los compañeros de trabajo. En esta sección el foco se coloca en las interacciones de los docentes con sus pares u otros compañeros del personal de la escuela.

Vías para enseñar y aprender a convivir. En esta sección se plantean diferentes situaciones y actividades por medio de las cuales los docentes abordan la convivencia como tópico de aprendizaje y en las cuales interactúan con sus alumnos.

Para ilustrar los hallazgos incorporé: a) descripciones de eventos observados, tomadas del diario de campo, b) fragmentos de las entrevistas breves (EB), las cuales surgieron primordialmente a partir de las situaciones observadas, y c) fragmentos de las entrevistas semiestructuradas (ES).

Los Actores y el Escenario de la Convivencia

Los Roles y la Jerarquía

Como organización, la escuela secundaria provee de un estatus a sus integrantes, esto es, les designa un lugar. Para definir este lugar, la institución cuenta con componentes como los roles que se organizan de forma jerárquica conforme al organigrama. Los roles y jerarquías son definidos por la estructura formal más amplia que es el sistema de educación pública, el cual, a través de sus distintas instancias establecidas al interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), emite las disposiciones que norman la función y organización de las escuelas. Asimismo, define los contenidos, los materiales y las orientaciones didácticas, así como las condiciones laborales de los trabajadores de las escuelas. Tales disposiciones se aterrizan en forma vertical desde las instancias sub-secretariales hasta las escuelas.

Comúnmente los miembros de las comunidades escolares tienen participaciones muy discretas en relación con algunos elementos del funcionamiento escolar, pero en general, éstas no inciden en aspectos significativos. Esta condición no es ignorada por los docentes y algunos lo expresan al aludir a los desafíos implicados al realizar su trabajo cotidiano:

[En esas instancias que toman decisiones sobre las condiciones y operación de las escuelas, están]...los que deciden desde su escritorio lo que nosotros tenemos que hacer y no tienen ni idea de las cosas a las que nos enfrentamos, de lo que necesitamos... de lo desgastante que es este trabajo.

(Mtra. Ma. Elena, Ofimática, EB)

Gramsci (1971) señala que la división entre los “que saben” y los “que ejecutan” sirve al Estado para mantener y legitimar su poder, al utilizarla para la producción de conocimiento que favorece a sus intereses, coadyuvando al enquistamiento político de ciertas élites hegemónicas. De forma coincidente Althusser (1971), así como Bourdieu y Passeron (2001), señalan que la facultad de algunos grupos políticos y económicos para determinar qué se debe aprender y cómo se debe aprender, se relaciona con el interés de legitimar y preservar el *statu quo* que les resulta conveniente y seguro.

Así, por medio de la educación escolarizada concebida según el esquema anterior, a las personas se les proporciona ciertos conocimientos pensados bajo un enfoque parcial y limitado, pero funcional política e ideológicamente; por ejemplo, guiados por criterios económicos. Al orientarla bajo estos criterios se espera que la educación sirva a las personas para integrarse productivamente al mercado laboral (Althusser, 1971) preservando el funcionamiento del sistema económico. El “qué saber” está relacionado con el lugar que el individuo ocupará en la sociedad capitalista y la escuela es la vía para transmitirles los conocimientos que requiere para ello. Además de la definición del conocimiento por abordarse, a las escuelas se les indican los enfoques educativos y estrategias a emplearse, así como características de las condiciones

físicas, administrativas, jurídicas, presupuestales y operativas que requieren observar para llevar a cabo dicha tarea.

Para algunos docentes esta relación no pasa desapercibida:

...el magisterio es un instrumento del gobierno a cambio de dádivas... a cambio de migajas, nosotros (los maestros) les ayudamos a reproducir el sistema que les funciona.

(Mtra. Helena, Historia, EB)

En este último extracto, así como en el previo, las docentes participantes apuntan que los docentes como colectivo están sujetos a presiones e influencias externas a la escuela, pero con repercusiones sobre su labor. En esta misma línea, otro agente que también constituye una influencia importante sobre la secundaria, sobre todo en su calidad de escuela pública, es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El sindicato es una instancia que tiene influencia tanto a nivel macro, es decir, a nivel de la política educativa, como a nivel micro, dentro de los planteles. Parte de su poder radica en su injerencia en el manejo y distribución de las plazas, así como en la definición de las condiciones laborales de los docentes. En línea con esa actuación gremial, un profesor relata su experiencia:

[En mi caso]...les di el dinero que me pidieron y me pude hacer de una plaza con 30 horas...

(Mtro. Valencia, Matemáticas, EB)

En las escuelas secundarias públicas en México hay un docente que funge como representante sindical y es quien notifica al resto los señalamientos del sindicato. Por ejemplo, les comunica sobre las propuestas o acciones que se deben apoyar, y en torno a cuáles deben ser rechazadas, y otros puntos, además de cumplir la función de orientador de los trabajadores cuando tienen un problema o dificultad particular, indicándoles a dónde dirigirse dentro del sindicato, con qué organismos tratar su asunto, etc. La percepción sobre el sindicato es ambivalente, ya que, por una parte, les brinda respaldo ante las autoridades del plantel y

educativas, pero también por otra parte les requiere de una cuota y apoyo en las causas que el sindicato considere propias.

Algunos docentes se refieren al sindicato así:

Maestra 1:

¡Uff! ese también es otro problema... los que en realidad se benefician del sindicato son los que están muy involucrados en él, o son representantes sindicales. Todos estamos sindicalizados porque en cuanto uno entra a la SEP, la cuota es obligatoria. Desde que uno llega tiene que entrarle al sindicato. Se supone que no es obligatorio, pero... ¿qué le hace uno?

Maestra 2:

Es de esas cosas que dicen que no son obligatorias en las escuelas, pero sí lo son, aunque no esté escrito.

El organigrama, la jerarquía relacionada con éste y los roles constituyen puntos de partida en las interacciones que se establecen entre los actores escolares. El funcionamiento de la SEP, en general, y de la secundaria, en particular, se apoya fuertemente en la asignación de roles y en la organización jerárquica de los mismos. Retomando a Goffman (2012; 1961), el rol es una condición de entrada, con una carga dinámica de convenciones y de atribuciones sociales que, en el caso de la escuela, se encuentran ligadas a un lugar jerárquico que entiende quien interpreta el rol, así como con quien interactúa. En la secundaria, el lugar jerárquico es un elemento cardinal para la relación entre las personas dentro de su microcosmos social, pues se despliegan conductas diferenciadas en función del estatus que ocupa la persona en la organización.

Asociadas al rol y al lugar jerárquico, hay conductas que se esperan, permiten u omiten dentro de la interacción. Vain (2018) señala que las expresiones de reconocimiento del lugar que ocupan las personas dentro de la estructura social se hacen visibles y cobran sentido a través de los rituales, en tanto que operan como marcadores verbales, gestuales, corporales y

objetual-espaciales de las presentaciones que tales sujetos ponen en juego al vincularse entre sí, mientras transmiten un mensaje de lo que son con respecto a los otros, y de lo que esperan que éstos les brinden en la interacción.

La vida cotidiana de la escuela secundaria está repleta de estos rituales o actos de reconocimiento hacia lo que es valioso; algunos son explícitos como los honores a la bandera cada lunes, y otros consisten en pequeñas conductas presentes en la interacción del día a día, como el ritual de los exámenes.

Goffman define al ritual como, un “acto formal y convencionalizado a través del cual un individuo manifiesta su respeto y su consideración hacia un objeto de valor absoluto o hacia su representación” (Goffman, *Les relations en public*; como se citó en Joseph, 1999, p. 36). Por medio de los rituales se transmiten mensajes y valoraciones culturales, constituyéndose, a través de su reiteración, en canales para la continuidad generacional de significados y prácticas (Bohoslavsky, 1986).

Los rituales incluyen expresiones conductuales sutiles presentes en las interacciones como la distancia interpersonal y la mirada. En la secundaria M., generalmente las personas mantienen una mayor distancia física con sus autoridades, a diferencia de con los pares o con los subalternos. No invadir el espacio personal es una forma de mostrar respeto; sobre ello, Goffman se refiere a los “círculos del yo” que marca cada persona y que los demás deben respetar, considerando que además de tal “espacio personal”, también están presentes otros “territorios”: el espacio físico o el recinto y el temporal (Goffman, 1970, p. 50-51; véase también Goffman, 1979).

La mirada también suele ser menos directa y sostenida con un superior, sobre lo cual Barbotin (como se citó en Martins, 2017, p. 321) señala una mirada insistente puede interpretarse como un desafío. Para Simmel, la interacción más esencial es cuando dos personas se miran mutuamente; en sus palabras, la mirada cara a cara constituye “la reciprocidad más perfecta que existe en todo el campo de las relaciones humanas” (en Simmel,

Sociología. Estudios sobre las formas de socialización; como se citó en Lambruschini, 2014, p. 6).

Lambruschini (2014) señala, retomando el análisis de Simmel de “la mirada cara a cara”, que la percepción del Otro desata sentimientos que pueden funcionar como “un puente mediante el cual llegamos al otro como nuestro objeto de conocimiento”, por lo que “las impresiones sensibles [...] condicionan conjuntamente nuestras relaciones con el prójimo” (p. 6). Así, actos tan sutiles como la distancia física y la forma de mirar pueden coadyuvar a confirmar la posición de los interactuantes en la situación.

Los rituales contribuyen a que los actores internalicen su posición en el espacio social (Vain, 2018); de modo que ello los predispone a esperar ciertos gestos, posturas y demás componentes del lenguaje no verbal y verbal por parte del interlocutor. Cuando hay incongruencias entre lo que se espera que realice una persona en función de su estatus, o la definición de la situación no es compartida por todos los actores (Goffman, 1970), las acciones de unos pueden generar desconcierto en otros. Por ejemplo, en una situación observada en que la directora se reunió con la inspectora, esta última dio a la directora un abrazo y un beso en la mejilla, lo que no es un elemento común en sus interacciones, desconcertando a la directora quien, después de un momento de vacilación, correspondió el gesto.

La forma de referirse entre los actores también refleja una diferencia en el trato según el estatus de la persona, por ejemplo, entre los docentes, prefectos y administrativos generalmente se refieren entre ellos por su nombre, mientras que a la directora y subdirectora se les menciona por su cargo, y muy pocas veces por su nombre. Otra diferencia que se observa en el trato a la directora respecto al resto de las personas es que se le suele ofrecer un asiento, se le otorga el uso de la palabra y en general no se le interrumpe, salvo cuando la intención es evidenciar públicamente un desacuerdo. Estas deferencias hacia la figura de autoridad también se observan en las instancias externas a la escuela, como la Inspección o la Dirección Operativa, y encuentran un eco en las escuelas.

Hay conductas en las interacciones que son permitidas de forma tácita a las personas que ocupan un lugar más alto, pero no a otras de un estatus inferior. En la secundaria M., se observa que la persona con mayor nivel jerárquico puede cuestionar a la de un nivel inferior, pedirle explicaciones, interrumpirla cuando habla, o no establecer contacto visual con el interlocutor de menor estatus mientras este último le dirige la palabra. No obstante, en sentido inverso, si tales conductas fueran desplegadas por la persona de menor estatus, podrían considerarse desatentas e incluso ofensivas. Estas distinciones en el trato asociadas con el estatus reiteran cotidianamente las atribuciones del rol de cada actor, así como la distribución desigual del poder entre los actores, donde unos supervisan o controlan a otros de quienes se espera disposición, docilidad y cooperación. La siguiente descripción de un evento observado en la oficina de la Inspectora, es útil para ejemplificar esta dinámica:

(La directora ha visitado a la inspectora en la Inspección para llevarle unos documentos. Antes de que la directora exprese el motivo de su visita, la inspectora se anticipa como se describe en la siguiente conversación).

Inspectora: Maestra, le llamé en la mañana y no estaba en su escuela.

Directora: No maestra, fui a la junta que nos convocaron en la Delegación, aquí le traigo los papeles.

Inspectora: Mmh... (revisa los papeles). Y, ¿desde cuándo sabía de este evento?

Directora: Apenas ayer nos avisaron...

Inspectora: ¿Y por qué no me avisó inmediatamente? Si no estoy yo, me deja el recado, así yo ya sé dónde está cada uno de ustedes. No que yo llamo, y no me saben decir donde está.

Directora: (apenada) Perdón, maestra...yo le dije a la secretaria, pero tal vez no fue ella quien le contestó.

Inspectora: (con tono amable, pero muy firme) No, seguramente no fue ella, de todas formas, no es ella la que me tiene que avisar, si no usted maestra.

Directora: (inquieta, baja la mirada, ladea la cabeza) Sí, maestra, discúlpeme por favor...fue la premura de tiempo... pero no volverá a suceder... tendré más cuidado.

Inspectora: Sí, eso espero. Yo lo hago por el bien de ustedes; así si algo pasa en sus planteles, yo estaba enterada de donde estaban ustedes. Es por su bien.

Directora: Sí maestra, yo entiendo, gracias. No volverá a pasar.

Excusarse u ofrecer disculpas es también una forma de mostrar reconocimiento (Goffman, 2006) a quien ha sido ofendido, e implica la aceptación de que hubo una conducta con la cual no se tuvo presente al otro, a sus atribuciones o condiciones. Ofrecer disculpas, de esa manera, restaura el balance que se perdió entre los involucrados, en el caso descrito, el balance entre la directora, como subalterna y su autoridad. Las excusas y muestras de cortesía son expresiones de la deferencia, las cuales Goffman define como el “componente simbólico de la actividad humana cuya función es la de expresar a alguien ateniéndose a las reglas la apreciación que se tiene sobre él” (Goffman, 1974, p. 50; como se citó en Lennon Del Villar, 2008, p. 49). De acuerdo con Goffman (1974), las deferencias se encuentran dentro de las “prácticas de figuración”, que son realizadas por la persona con el fin de que su copartícipe en la interacción mantenga su *faz*³ (status), considerando que *faz* es una traducción del inglés del vocablo *face*.

En la situación observada, la directora ofrece una disculpa a la inspectora y con ello acepta que está sujeta a la supervisión dentro de un sistema en el que supervisar a los subordinados, así como elaborar, reportar e informar a la autoridad, están fuertemente arraigados y normalizados. Conductas parecidas se replican de forma vertical, desde la posición de la directora y la subdirectora hacia los docentes, prefectos, administrativos y desde éstos, hacia los alumnos.

³ Para Lennon Del Villar (2008), el concepto de *faz* “Goffman [lo] define como ‘el valor social positivo que una persona reivindica efectivamente a través de la línea de acción que los otros suponen que ella ha adoptado en el curso de un contacto particular’” (p. 46).

En cada situación específica, los actores implicados tienen expectativas sobre el comportamiento de los demás participantes en el encuentro. Retomando a Goffman (Mercado y Zaragoza, 2011) hay una definición de la situación que es compartida por los actores, y en función de ella, cada persona actúa su papel para el Otro, desplegando conductas socialmente construidas, compartidas y atribuidas. En función de cómo sea definida la situación, cada actor tiene ciertas expectativas en relación con la actuación del Otro. Por ejemplo, el maestro tiene una expectativa respecto a la actitud que el alumno tendrá para él y, asimismo, respecto a la respuesta que emitirá. Las expectativas sobre el comportamiento de los actuantes y la presión para satisfacerlas contribuyen al mantenimiento de las prácticas de interacción, y, por lo tanto, de las dinámicas de convivencia.

Las interacciones se fundamentan en que cada participante distingue entre quién es él y quién es el otro con el que interactúa; en el caso de la secundaria, ello está primordialmente definido por la estructura institucional. Las pautas de relación asociadas al lugar que se ocupa en la estructura constituyen un mensaje implícito y a la vez poderoso que conduce a los actores a relacionarse con sus autoridades, pares y subordinados, ateniéndose al lugar que ocupan en dicha estructura. Este aprendizaje será transferido de la escuela a otros espacios de la vida social, cada uno con su estructura específica, pero con un funcionamiento bajo principios similares.

Además de los lugares oficialmente asignados por la organización escolar, existe también un reconocimiento no oficial, otorgado en la práctica por la comunidad escolar a algunas personas a quienes se les reconoce cualidades específicas. Por ejemplo, hay un especial reconocimiento en la secundaria a los maestros con más años impartiendo clases en el plantel, y que incluso dieron clase a los docentes actuales. También hay un reconocimiento a algunos docentes que se distinguen por el dominio de ciertas áreas de conocimiento. Ello se aprecia, por ejemplo, en el comentario de la maestra Mónica con relación a la maestra Helena, quien imparte Historia:

Yo la admiro mucho, ella expresa las cosas como con mucho conocimiento. Se ve que ha leído un montón. A mí me encanta que ella hable... yo le tengo mucho respeto...

Otros elementos considerados por los actores durante la interacción son las características del grupo al que pertenece la persona con la que se interactúa. Estas características –como sexo, edad, vestuario– Goffman (1970) las considera parte de la fachada personal. Por ejemplo, los docentes consideran la edad de sus alumnos para orientar algunos aspectos de su conducta ante éstos:

Los adolescentes son así, de que se dan cuenta de que ya tantito les permites y mira... se siguen [...] si me río, pero trato de poner siempre una expresión respetable a los chicos, que no se sientan asustados ni manipulados por mi autoridad... y yo pienso que esa es la mejor manera de que haya respeto... porque si yo me la paso jugando con ellos.... Imagínate...

(Mtra. Carla, Geografía, EB)

Si bien el análisis no ahondó en el género, algunos comentarios permiten apreciar acerca de ciertas nociones respecto a éste, particularmente con relación a diferencias en el trato de docentes hombres hacia alumnas o familiares mujeres, en general con el propósito de evitar conductas que consideran que podrían causarles problemas, como se refleja en los siguientes comentarios:

Hay señoras muy groseras, yo me contengo de contestarles porque son mujeres y no quiero que después digan que yo las agredí o les falté al respeto, pero algunas abusan de eso...

(Mtro. Enrique, Formación Cívica y Ética, EB)

Con las alumnas, lo menos que me les pueda acercar, y si ellas se me acercan, yo prefiero poner distancia, porque luego uno no sabe...Entre los malentendidos, y que hay (alumnas) malintencionadas... yo cuidó mucho eso...

(Mtro. Valencia, Matemáticas, EB)

El tema de la violencia de género, sobre todo hacia las mujeres, ha obtenido una mayor presencia dentro de la cultura, la política y la legislación y ha llegado a las escuelas en diferentes formas entre las que destaca, al menos en el discurso, la sanción a quien incurra en conductas discriminativas u ofensivas hacia las mujeres. Es posible que la inquietud que refieren los docentes previamente citados se relacione con ello. Cabe destacar que la mayor parte del personal de la secundaria son mujeres, y también suelen ser mujeres las familiares de los alumnos las que acuden a la escuela. De forma diferente sucede en el alumnado, donde hombres y mujeres se encuentran en proporciones similares.

En este marco, es factible que el género sea una fuente de matices o de variaciones en las interacciones, debido a la presencia de estereotipos, atribuciones socialmente construidas, etc. Para Goffman (1970), el sexo es parte de la fachada de los actores escolares, de las características o cualidades que portan y que pueden ser consideradas en las interacciones; a su vez, las interacciones pueden contribuir al mantenimiento o el cuestionamiento de los estereotipos, así como de los sesgos en el trato, expectativas y oportunidades derivadas de éstos.

La Construcción de los Roles

Dado que un punto de partida en la interacción es la definición de los actores, es necesario ahondar en cómo construyen el papel que interpretan y de dónde surgen los elementos que recuperan para la máscara con la que se presentan ante los demás. De acuerdo con Moreno (2019, párr. 8), Goffman en su “análisis teatral de la vida social” señala que cada actor interpreta su rol o papel en situaciones específicas, atendiendo a las expectativas de los otros y para ello, disponen de repertorios derivados de sus experiencias pasadas, desarrollando así una “máscara” para interpretar dicho rol. En una interpretación afín al planteamiento de Goffman, Mercado y Zaragoza, sostienen:

Al observar a las interacciones sociales como ‘representaciones teatrales’, Goffman enfatizó en tres puntos determinantes: el ‘medio’, la ‘máscara’ y el ‘rol’. El ‘medio’ se

entiende como el espacio donde se mueven los actuantes; la 'máscara' se interpreta como el elemento que portan los actores –sociales– y de la cual hay conciencia de portarla; y el 'rol' que desempeñan cada uno de los actores, se comprende como el 'papel' que representa la conciencia. De hecho, la conciencia que tales actores tienen de estos puntos los lleva a tratar de controlar las impresiones que generan ante el público espectador. (Mercado y Zaragoza, 2011, p. 166)

El papel o rol que desempeñan los actores escolares se vuelve parte de su identidad como personas. De acuerdo con Giménez (1997), la identidad implica una autopercepción del sujeto en relación con los otros, que se construye o se transforma con el reconocimiento intersubjetivo, es decir, cada actor escolar se atribuye a sí mismo ciertas cualidades, y ello a su vez se confirma o transforma a partir del reconocimiento de los otros. Los comentarios de la Maestra Hada y de la directora sobre la primera, ilustran esto último:

Yo soy la maestra que tiene más tiempo trabajando en la escuela: 42 años, y he visto de todo. Imagínate la experiencia que eso deja.

(Mtra. Hada, taller de Confección del vestido e industria textil, EB)

La maestra Hada es toda una institución en la escuela. [...] Es alguien que tiene toda la experiencia...

(La maestra Carmen, directora, hablando sobre la maestra Hada, EB)

El reconocimiento intersubjetivo entre los actores escolares contribuye a la construcción del sí mismo de los actores que ahí conviven. Dicho reconocimiento se confirma en las prácticas cotidianas dentro de la escuela, es decir, las conductas en las relaciones interpersonales abrevan del reconocimiento intersubjetivo y a la vez lo confirman. En la siguiente descripción, derivada de los registros de observación, se ofrece un ejemplo de cómo este reconocimiento se hace patente en las prácticas cotidianas. En la situación descrita, la prefecta Hortensia, quien tiene fama de ser muy estricta y de informar a la dirección sobre

aspectos del trabajo de los docentes, interrumpe una clase para dar indicaciones a los alumnos.

Durante la clase, la prefecta Hortensia abre la puerta. Mira a la maestra y ésta inclina la cabeza como saludo. La prefecta responde también a la maestra con una inclinación de cabeza y muy seria, con voz fuerte dice: 'A ver los que van a ir por sus mochilas, ahorita'. Unos cuantos alumnos se levantan y van hacia la puerta. La prefecta mira a un alumno que está sentado en la orilla de una ventana. Lo mira directamente, lo señala extendiendo el brazo y, con tono grave y voz fuerte, le dice, con expresión adusta: 'A ver tú, quítate de ahí, ¿sí?, por favor'. El alumno se levanta rápidamente y se sienta en su banca. La prefecta pasa la vista por el grupo. Los alumnos la miran, aquellos que estaban platicando de pie se sientan en sus bancas.

Giménez (1997) destaca la importancia de la narrativa biográfica del individuo sobre su historia y trayectoria de vida para la conformación de su identidad. En los comentarios, primordialmente de los docentes, pero también de otras figuras, se aprecia que sus experiencias biográficas constituyen un afluente valioso para la construcción de su identidad en general, y específicamente en su identidad como docentes, de la forma como asumen e interpretan su rol ante los demás. Ello concuerda con lo señalado por Rodríguez y Covarrubias (2021) respecto a que la identidad de los docentes se construye de manera histórica y con base a las relaciones y experiencias en los espacios de socialización. La construcción de su rol como docente implica un diálogo entre sus experiencias vitales y su contexto presente, dentro y fuera de la escuela, imprimiendo un sello particular en sus concepciones y prácticas sobre lo que constituye ser un actor en, por y para la escuela. La maestra Mónica, de inglés, lo expresa en estos términos:

Nuestros defectos como personas toman forma en el área profesional... yo creo que el maestro es el profesional que menos puede separar su personalidad de su profesión... Yo soy como soy como maestra, por como soy como persona.

De su experiencia biográfica, los maestros recuperan y resignifican las experiencias que vivieron como alumnos en los distintos niveles educativos por los que transitaron, incluyendo su formación inicial en la docencia; de ahí surge una percepción que les sirve para valorar o tomar distancia respecto a las prácticas de los que consideran buenos o malos maestros. De ello derivan, en buena medida, lo que quieren replicar en su propio ejercicio profesional y en las interacciones que propician en sus aulas. A continuación, se presenta lo narrado por dos maestras a este respecto:

Cuando yo estudié para maestra dije: 'voy a ayudar a mis alumnos y voy a ir a divertirme'. Yo no voy a ser la maestra impositiva de 'cállate', 'no hables'. Mis alumnos tienen la libertad de pararse, de decirme Susy, a mí no me dicen maestra, me dicen Susy. Hay libertad de pararse, de ir al baño... Avisan por la tarjeta porque si no, no los dejan salir. Pero hay libertad. Yo principalmente me vengo a divertir.

(Mtra. Susy, Formación Cívica y Ética, ES)

A mí, por ejemplo, no me gusta eso de regañar a todo el grupo por unos, porque a mí me chocaba que me regañaran como si yo me hubiera portado mal, cuando no me había yo portado mal. Yo creo que, primero que nada, uno tiene que partir del hecho de que son un grupo, pero que hay que cuidar, reconocer y respetar el rendimiento individual de cada uno de los muchachos.

(Mtra. Mónica, Inglés, ES)

También los mensajes que les transmitieron los docentes que aprecian muy importantes en su trayectoria, influyen en su noción del docente que quieren y pueden ser:

Si ayudas a uno, eres maestra... porque no le puedes poner toda la atención a 700 alumnos... pero si tú sacas a uno, eres maestra... Eso me lo dijo un maestro de la [Escuela] Normal. (...) El ser maestra para mí es poder dar, poder aportar un poquito a ese alumno.

(Mtra. Susy Formación Cívica y Ética, ES)

De igual forma, recuperan sus experiencias como estudiantes para hacer recomendaciones a sus alumnos, como en el siguiente ejemplo:

...en mi casa siempre padecimos de recursos económicos, y yo evitaba que mi papá y mi mamá gastaran, porque yo veía los gastos que teníamos. Y a veces la maestra de taller decía: 'Tienen que traerme este catálogo'. Y yo no lo llevaba porque no teníamos dinero y cuando me decían que por qué no lo llevaba, yo decía: 'Ay, se me olvido' [...] Yo por eso le digo a los muchachos: 'Valoren, aprovechen lo que hacen sus papás por ustedes...'

(Mtra. Carla, Geografía, ES)

La relevancia de las experiencias vividas como alumnos ha sido destacada como una influencia importante en las creencias y en el comportamiento de los docentes al desempeñar su rol (Díaz-Barriga y Hernández, 2002). Dichas experiencias pueden llevarlos a replicar las prácticas que consideran como buenas o positivas, así como a evitar las que consideran como indeseables. Un elemento que puede influir en que los docentes repliquen las conductas de sus propios docentes que consideran valiosas, es una forma de agradecimiento con éstos que se refleja como reciprocidad indirecta o intergeneracional. Es una manera de extender transgeneracionalmente los beneficios que consideran haber recibido en su momento, al proporcionarlos ahora a sus alumnos. Como lo expresa la maestra Mónica:

Yo pienso: '¿Qué hubiera sido de mí, si mis maestros no hubieran sido pacientes... o no me hubieran apoyado?'. ¡Quién sabe qué me hubiera pasado! Y, ¿cómo podría no querer ayudar a mis alumnos, si a mí (como alumna) me han ayudado tanto? A mí me han ayudado tanto... sería como una manera de regresar lo que yo he recibido...

(Mtra. Mónica, Inglés, ES)

En la reciprocidad una persona ayuda a otra y la última ayuda a la primera. Cuando la reciprocidad es indirecta, la ayuda que se recibió no se devuelve al que la otorgó, sino a un tercero (Acosta et al., 2014), en este caso de los docentes comentados, la devolución es de

forma intergeneracional. Carlos Lema (2015), alude a la reciprocidad indirecta intergeneracional en el marco de la *justicia generacional*, y señala que una generación se vuelve deudora no de aquella de la que ha recibido algo, sino de una siguiente que se beneficia de la devolución de la deuda.

Otro afluente importante para construir la forma en la que se ejerce el rol, primordialmente mencionado por los prefectos quienes no han estado sujetos a una formación como docentes, es la experiencia como padres. Esta experiencia representa un referente para valorar las acciones de los alumnos e interactuar con ellos. Ello se refleja en los siguientes comentarios:

Yo cuando trato a los muchachos, pues pienso en mis hijos y en cómo los crié y eso me ha funcionado con ellos [...] conmigo saben que derechitos, no se van a pasar de listos. Si se portan bien, la llevamos bien.

(Prefecta Hortensia, EB)

Yo pienso en cómo trato a mi hijo, y así trato también a estos muchachos...también quiero lo mejor para estos muchachos.

(Prefecto Vicente, EB)

Las experiencias biográficas y profesionales de los actores escolares también son fuente de creencias a través de las cuales interpretar su estatus y el de los demás dentro de la secundaria, así como a definir las situaciones y sus conductas durante la interacción.

Para algunos maestros, dedicarse a la docencia fue una opción temprana en su vida, mientras que, para otros, la decisión surgió “en el camino”. Como opción laboral, apreciaron a la docencia como una actividad estable y con prestaciones, y una vez ejerciéndola desarrollaron lo que llaman “una vocación sobre la marcha”, como lo relata una maestra:

Pensé: ‘Por algo pasan las cosas’; porque era mi sueño administración de empresas.

Pero, pus ya se truncó ahí lo que yo quise en algún momento, y dije pues voy a intentar acá y a ver qué pasa, si es el destino o qué... Y desde que entré a la normal superior,

mira... me dio el amor por la escuela, el amor por lo que yo hacía por lo que vivía [...] Valoro mucho mi trabajo... mucho. Mi familia, mi salud y mi trabajo, son mi principal pilar. Como que ya me acostumbré [...] y me gusta, me gusta mucho...

(Mtra. Carla, Geografía, ES)

Otro elemento importante para que las personas construyan su identidad y la forma en la que desempeñan su rol dentro de la secundaria, es la pertenencia a distintos grupos. Simmel (1977), señala que “la identidad del individuo se define principalmente –aunque no exclusivamente– por la pluralidad de sus pertenencias sociales” (Simmel; como se citó en Pollini, 1987, p. 32). Para Goffman, la pertenencia tiene un papel sustantivo en la definición de la persona, en la construcción del sí mismo del individuo, lo cual se posibilita al ser miembros de un grupo o comunidad en que se den procesos de interacción (Mercado y Zaragoza, 2011).

En ese sentido, la persona pertenece a su familia nuclear, a su familia extensa, a su grupo laboral, a un estrato social, a distintos círculos sociales, etc., y es esta pluralidad la que lo define y constituye dentro del marco de una sociedad. De acuerdo con Pollini, la amplitud de dichos círculos refuerza y redefine la personalidad. La secundaria M., en conjunto, es uno de estos grupos y al interior de ella se conforman pequeños grupos ya sea porque sus integrantes desempeñan un mismo rol, por afinidad de intereses o por amistad. Estos grupos pueden constituirse como espacios de cohesión y unidad, aunque su desarrollo y diferenciación de otros grupos dentro de la misma secundaria también puede acompañarse de tensiones o desencuentros.

La maestra Mónica, hablando sobre sí misma, ejemplifica esta multiplicidad de pertenencias como constitutiva de su identidad: “Yo soy muchas cosas: soy hija, soy amiga, soy ‘la *teacher*’... [entre otras más]”.

La pertenencia del individuo a un grupo o colectivo, según Giménez (1997, p. 13), “implica la inclusión de la personalidad individual en una colectividad hacia la cual se experimenta un sentimiento de lealtad”. De esa manera, la lealtad y la satisfacción en torno a la

pertenencia son rasgos muy presentes en el discurso de algunos de los docentes, así como de otros educadores. La pertenencia a un colectivo se aprecia como valiosa si se perciben cualidades positivas en dicho colectivo. En el caso de la maestra Hada, quien tiene muchos años en el plantel, destaca el valor de la escuela muy asociado a su trayectoria y al sitio que ocupa en la comunidad:

La secundaria es de las escuelas más emblemáticas de por aquí. Fue de las primeras y aquí han venido generaciones y generaciones de los habitantes de la colonia. [...] La escuela tiene muchos egresados, y varios con carrera. Yo he sabido de egresados que estudian medicina, ingeniería, química... que son abogados, maestros... hemos tenido muchos alumnos que sí han ido a la universidad... A mí me da gusto.

(Mtra. Hada, Taller de Confección del vestido e industria textil, EB)

Por su parte, la directora comenta:

Somos una secundaria de alta demanda. Los papás vienen a pedirnos lugar, pero no podemos recibirlos a todos. Estamos muy saturados, no podemos atender más. Yo creo que los papás insisten porque la escuela es reconocida por aquí.

(Mtra. Carmen, directora)

El valor que la persona otorga a la pertenencia a un colectivo puede influir en el compromiso que tenga con éste, lo que puede reflejarse en diversas conductas, según lo que la persona considere como expresión de compromiso. La directora, por ejemplo, suele trabajar más horas de las que señala su horario:

...lo hago porque me importa, porque esto es mi vida, a esto decidí dedicar mi vida y quiero que salga bien... quiero que se hable bien de la secundaria.

(Mtra. Carmen, directora)

La importancia que los docentes otorgan a pertenecer a la secundaria M. puede relacionarse con la satisfacción de la necesidad psicológica de vinculación, ya señalada por Deci y Ryan (2000) como una de las necesidades psicológicas básicas de los seres humanos.

De acuerdo con estos autores, la necesidad de vinculación (*relatedness*) es aquella que tienen las personas de sentirse significativamente conectadas unas con otras (p. 231). Los autores también señalan que, cuando un contexto educativo satisface las necesidades psicológicas básicas de los actores escolares de un modo integrado y sostenido, se favorece que éstos desarrollen una motivación intrínseca por involucrarse en las actividades de la escuela. Ese sentimiento de verse y reconocerse como parte de un colectivo, en el que se camina de una manera conjunta en una organización hacia la que se desarrolla apego, se aprecia en la siguiente expresión de una maestra:

Somos la Secundaria M. Y eso da orgullo.

(Mtra. Ana, Historia, EB)

La vinculación con la escuela también puede relacionarse con eventos de la historia familiar o con filiaciones establecidas en el entorno con vecinos, amigos y allegados; esto es, conecta con un pasado compartido en el cual la secundaria tiene un lugar significativo, y que se hace presente al hacer partícipes a sus hijos. Ello se refleja en el siguiente comentario de una madre:

Aquí estudié yo, aquí estudiaron mis hermanos... Mi papá fue albañil aquí cuando construyeron la escuela... por eso yo pienso, pues que aquí estudie también mi hijo... aunque ya haya cosas que han cambiado [...], pero me gusta que mi hijo venga ahora a mí misma escuela...

(Madre de un alumno)

La historia de la escuela, como un espacio físico y socialmente reconocible, genera un universo de significaciones en torno a su prestigio, visibilidad físico-territorial, tradiciones, sus emblemas y legados más preciados, los cuales son captados e incorporados por los actores escolares, como referentes que los identifican de un modo distintivo y perdurable. Un ejemplo de ello es la vinculación de algunos docentes con los emblemas que representan a la secundaria.

Los emblemas son símbolos gráficos que, de acuerdo con Šifta (2016), “tienen una carga emocional, fortalecen el sentido de pertenencia” (p. 150), esto es, sirven como presentación e imagen de un colectivo. En esa misma línea, Tejerina (1999) señala que constituyen elementos “capaces de dar significación social a las acciones de los individuos y convertir la significación en algo compartido” (p. 80), permitiendo así que los miembros de un colectivo se autoidentifiquen y, al mismo tiempo, sean identificados por otros.

(La maestra Hada y el maestro Uribe, quien al igual que ella, tiene más de 30 años en la escuela, conversan sobre lo que les gustaría que la sociedad de padres les diera de regalo el día del maestro).

Maestra Hada: A mí me encantaría una taza, aunque fuera medio corriente, pero que tuviera el escudo de la escuela.

Maestro Uribe: ¡Uy! Hace muchos años dieron unas de esas, ¿se acuerda? Yo puse la mía en la vitrina para que no se fuera a romper.

El tiempo de pertenencia a la secundaria puede favorecer que las personas se identifiquen con los emblemas, aunque algunos pueden ser más significativos para las personas, que otros. Por ejemplo, mientras que el escudo de la escuela es significativo para varios docentes, el himno de la secundaria no tiene la misma aceptación. Como ejemplo de ello, la directora solicitó que el himno fuera repasado por alumnos y docentes porque “es algo que caracteriza a la secundaria. Y la letra es muy bonita”. Al respecto de la indicación, la maestra Ana, quien tiene 8 años en la institución, comentó:

Pues yo no me sé el himno, y no sé qué tan importante sea que nos lo sepamos los maestros, pero es entretenido ir a ensayarlo con los demás profes.

Sobre el mismo tema, el Mtro. Pérez de Formación Cívica y Ética, quien tiene 16 años en la institución, comenta:

Yo no voy a ir a ensayar el himno... ¿Eso qué? Se canta nomás una vez al año. Ahorita se lo enseñan a los chamacos y mañana se les olvida. Igual nosotros, ¿para qué nos lo tenemos que aprender?

Algunos docentes consideran que ser parte de la comunidad o del barrio donde se encuentra la escuela es una ventaja, no sólo por estar cerca de su lugar de trabajo, sino porque les permite utilizar en sus clases ejemplos del entorno cercano, que es donde viven la mayoría de los alumnos. Así lo ilustra el siguiente comentario de una maestra:

La ventaja es que como yo soy de la colonia, yo les puedo platicar y poner ejemplos de cosas que ven y que saben –o que oyen– que pasa alrededor.

(Mtra. Berenice, Física y Química, EB)

En el caso de los docentes que no viven cerca de la escuela, algunos se dan tiempo para conocer la zona y las condiciones de los alumnos, ya que consideran que hacerlo es importante para entender de qué hablan los alumnos y las características del contexto en el que se desarrollan. Así se refleja en el comentario de la siguiente docente:

Yo vivo muy lejos [...], pero me fui a recorrer la zona [...] para ver por donde viven la mayoría de los alumnos..., y de los lugares que cuentan...

(Mtra. Mónica, Inglés, EB)

Otros prefieren no hacerlo ya que perciben el entorno como inseguro, lo que puede constituir una limitante para familiarizarse con el entorno de los alumnos y la realidad a la que se enfrentan. El siguiente comentario ilustra esta percepción:

Yo no conozco por aquí [...] el pesero me deja en la puerta de la escuela y no camino alrededor [...] se me hace una zona muy peligrosa...

(Mtra. Fanny, orientadora, EB)

En su comentario, la orientadora refiere a la zona en la que se encuentra la escuela como peligrosa. Cabe recordar que la secundaria fue señalada por autoridades externas como una de las más violentas de la zona, no obstante, en general los docentes señalan que es una

escuela deseable para trabajar y que los alumnos son más tranquilos con respecto a otros planteles. Para algunos de ellos, la violencia se encuentra en el entorno, incluso en la dinámica de las familias y de la comunidad, pero no refieren a la escuela como un espacio particularmente violento.

La importancia que los docentes brindan al entorno circundante se relaciona con la forma en la que conciben su propio rol y cómo consideran adecuado desempeñarlo. Conocer el espacio en el que los alumnos viven, además de que permite al docente generar recursos didácticos tomados de la realidad cotidiana del estudiantado, abre la posibilidad de que el docente tienda puentes desde la escuela hacia la comunidad. Por el contrario, que desconozcan el entorno en el que viven sus alumnos, limita su comprensión de los referentes culturales que rodean la vida de éstos y sus familias, y con ello, las posibilidades de comunicarse de una forma más significativa con ellos.

Como se comentó previamente, dentro de la secundaria las personas conforman pequeños grupos, primeramente, con aquellas con las que comparten el papel que desempeñan en la escuela, por ejemplo “los alumnos”, “los maestros”, “las secretarías”, “los asistentes de servicios”, “los directivos”, etc. Estos grupos también son un referente para que las personas desarrollen las máscaras con las que se presentarán en la interacción con los otros miembros del mismo grupo y de otros, incluyendo aquellos que son externos a la escuela como “los egresados” y los “familiares de los alumnos”.

Al pertenecer a la escuela y a los pequeños grupos al interior de ella, las personas comparten los diversos rasgos que conforman el complejo simbólico y cultural del grupo (Giménez, 1997), como sus prioridades, intereses, preocupaciones y concepciones. Este complejo conforma una realidad común para los miembros de dicho grupo social e influye en la forma de percibirse a sí mismos y a los demás, así como de interpretar las situaciones ahí vividas, lo que orienta la actuación de la persona en la interacción. No obstante, la aceptación de dicho complejo no es absoluta ni determinante, si no que la persona se apropia de algunos

elementos y deja de lado otros, construyendo en una forma personal su entendimiento sobre el ejercicio de su rol.

La maestra Berenice, refiriéndose a sus compañeros docentes, expresa:

Todos somos maestros, pero somos diferentes, cada uno tienen su estilo, su forma de ser maestro...

El ejercicio por el cual una persona le asigna un sentido particular, o matiza los elementos de su grupo, a fin de expresar con ello elementos de su personalidad, es caracterizado por Tap (1980) como el proceso de "identización" (como se citó en Giménez, 1997, p. 13). Ésta se refiere a la búsqueda y el uso de cierto margen de autonomía que tiene el participante con respecto a su grupo de pertenencia, es decir, que dicho participante es parte de un grupo, pero con elementos propios que lo diferencian del resto de los miembros. La maestra Berenice, en referencia a ella misma, señala que "A la mayoría de mis compañeros no les interesa acercarse a los alumnos... conocer cómo son, qué problemas tienen, a mí sí...".

Tales matices personales en el desempeño del rol son percibidos por el grupo al que se pertenece y pueden ser valorados de manera favorable o desfavorable. El comentario de la maestra Ana, con relación a la maestra Berenice, es un ejemplo de ello:

Ella es muy peculiar, tiene muy buen ojo, luego, luego pesca que un alumno no está bien o trae problemas. Y tiene facilidad para hablar con ellos, para acercárseles. De entre los maestros, eso es lo que a ella la caracteriza. A otros no se nos da.

Esta diferenciación con respecto al grupo puede relacionarse con la búsqueda de otra necesidad psicológica básica, también señalada por Deci y Ryan (1985): la necesidad de autonomía, que significa que las personas se sientan dueños o poseedores de un control sobre su comportamiento y con capacidad de decisión sobre sus acciones (Stover et al., 2017, p. 108). Juliana B. Stover et al. (2017) señalan, retomando a Deci y Ryan, que la autonomía involucra aspectos volitivos y que se relaciona con la experiencia de libertad y de integración del sí mismo, pero se diferencia de la independencia que implica no relacionarse con los otros.

En concreto, para ellos la autonomía es “ser capaz de elegir realizar una acción, sea el sujeto dependiente o independiente, colectivista o individualista” (p. 108).

En el caso de los maestros, vincularse a un colectivo satisface una necesidad de pertenecer, de relacionarse, pero también requieren satisfacer su necesidad de autonomía definiendo cómo desempeñar su rol y dándole su toque personal, su máscara, sin que ello implique dejar de pertenecer al grupo. Cabe mencionar que, si la forma en la que se desempeña la persona se desvía notoriamente de la común entre los pares o lo considerado normal dentro del *ethos* escolar, ello puede generar incomodidad en los otros actores.

En este sentido, algunos docentes señalan que se han visto en la necesidad de modificar o limitar actividades innovadoras, a fin de evitar dificultades o tensiones, ya que sus propuestas no concordaban con las prácticas escolares que ya están legitimadas por sus pares, las autoridades e incluso las familias de los alumnos. De esta manera, estas fuerzas inerciales que dotan de estabilidad a la organización pueden impedir el surgimiento de prácticas nuevas, potencialmente benéficas para los alumnos y para la comunidad escolar en general.

La Infraestructura y el Mobiliario

La infraestructura y el mobiliario de la secundaria tienen una carga simbólica para los actores escolares, y los significados compartidos al respecto les ayuda a definir las situaciones en las que interactúan y, por lo tanto, conviven. La disposición del espacio, la escenografía que plantea, enfatiza lo accesible, lo prohibido, lo permitido, lo que se desea mostrar, hacer público, y lo que no, entre otras cosas. La disposición del espacio, el mobiliario, la decoración, todo ello va a enmarcar las interacciones y a ser usado por los actores durante éstas, consciente o inconscientemente (Goffman, 1970).

El uso del espacio propicia que algunos actores tengan encuentros más frecuentemente que otros, por ejemplo, los alumnos tienen muy pocos encuentros con las secretarías o con el contador, mientras que su contacto con los prefectos es constante. La diferencia en la

frecuencia de los encuentros se relaciona con las convenciones y expectativas sobre las situaciones en que podrían participar los roles.

La relevancia del espacio físico como componente del ambiente que favorece o dificulta la interacción y el sentido de pertenencia ya ha sido destacado por Cadwell (1993). De manera similar, hay planteamientos a considerar con respecto a cómo el mobiliario y los materiales inciden de una manera positiva o negativa en las relaciones interpersonales (Jaramillo, 2007). La espacialidad es una dimensión significativa, un “contenedor físico” que enmarca y orienta la posición de los actores, qué lugar o margen de acción les corresponde de acuerdo con sus roles, identidades y jerarquías, y qué es lo permisible, lo indecible y lo compartido en las interacciones que ahí ocurren, al mismo tiempo que es un escenario cargado de comunicación, identidad y poder.

La organización del espacio físico en la secundaria no es azarosa, sino que se aviene a un diseño definido por la SEP. Este organismo señala las pautas específicas a seguir con respecto al estilo arquitectónico, dimensiones de los espacios, materiales, colores y disposición de las estructuras dentro del terreno de una escuela. Esta uniformidad está presente en las secundarias diurnas públicas, con algunas variaciones de acuerdo con los recursos disponibles de la SEP local y en atención al propio terreno en que se construye la escuela. En el caso de la secundaria M., la construcción en su conjunto tuvo que adaptarse a la presencia de cuevas en el terreno; no obstante, mantiene claramente las características de las secundarias públicas y con ellas, su arquitectura y distribución trasmite mensajes que puede decirse que son pautados oficialmente, respecto a la función formal de cada espacio en la organización.

Así, la secundaria posee espacios multifuncionales, como el patio, que además es parte de la imagen más pública de la escuela y un punto de congregación de la comunidad escolar para diferentes fines, tanto académicos, protocolarios, de esparcimiento durante los descansos y como punto de reunión en caso de sismo, entre otros. También están los espacios asociados con actividades específicas, como los talleres o el consultorio médico.

La distribución física de los espacios en la escuela apunta a establecer cierto control sobre las personas y sus encuentros al interior de ella. De manera que hay espacios destinados a que se congreguen sólo algunas personas, por un tiempo particular o restringido, y otros en donde se permite un flujo de personas más continuo. Por ejemplo, las oficinas de las autoridades, así como los servicios de asistencia escolar (consultorio médico, orientación y trabajo social), la sala de maestros, áreas administrativas y sanitarios para trabajadores se encuentran en un solo edificio a la entrada. Ello permite que los familiares o visitantes accedan a dichos espacios sin necesidad de pasar por el resto de la escuela, lo que es bien visto por las personas que trabajan en la escuela, en buena medida debido a una percepción compartida de que los familiares, al no comprender algunas situaciones o actividades que suceden en la escuela, pueden criticarlas; además de que favorece la seguridad de alumnos y materiales.

En esta zona que puede denominarse “de gobierno” tampoco suele haber flujo de alumnos, salvo al inicio o al final de la jornada. Los alumnos que van a esos espacios, generalmente lo hacen por propósitos muy específicos como una sanción, un malestar físico, o a buscar a algún docente a la sala de maestros. Por otra parte, la directora, los administrativos o la trabajadora social se mantienen primordialmente en ese espacio y esporádicamente visitan el resto de la escuela; únicamente la subdirectora se desplaza diariamente por la mayor parte de la escuela.

La sala de maestros es el espacio más grande dentro la zona de gobierno, ya que hay una mesa para 10 personas y los casilleros para que los docentes guarden sus cosas. Algunos docentes utilizan este espacio para comer, para calificar o para descansar entre una clase y otra. En general, se saludan y platican con una o dos personas, o bien, se mantienen en silencio entretenidos con sus celulares o trabajos.

El edificio de salones cuenta con tres pisos, cada piso corresponde a un nivel: 1ro, 2do y 3ro. Los alumnos de 1ro en el piso más alto y los de 3ro en el nivel más bajo ya que, de acuerdo con los prefectos, se debe a que “así controlan mejor a los de 3ro”. A la mitad del

pasillo de cada piso los prefectos tienen una silla desde la cual se sientan a vigilar y evitar que los grupos hagan mucho ruido, que los alumnos se salgan del salón, que los alumnos que van al sanitario lleven el pase del salón que los autoriza a hacerlo, y auxilian a los docentes que les piden su apoyo.

Los sanitarios de alumnos están al final de cada pasillo, mientras que el del personal se encuentra en el edificio de gobierno. Este último está en mejores condiciones que los de los alumnos, en los que faltan puertas, algunas tazas no sirven y no hay papel o jabón, pero a los alumnos no les está permitido el acceso al sanitario del personal, ya que se considera que no lo cuidarían. Algo similar sucede respecto a la biblioteca, la cual sólo se abre para tener juntas o para actividades muy específicas guiadas por los docentes, pues entre los educadores se comparte la idea de que, si el acceso fuera libre, los alumnos dañarían los libros o el mobiliario.

La disposición de la infraestructura y del mobiliario envía mensajes tácitos y constantes sobre lo que se considera importante y prioritario, como mantener el orden, la vigilancia, las expectativas que se tienen sobre el posible comportamiento de las personas en función del grupo al que pertenecen, y refleja las diferencias entre las personas, reafirmadas por el otorgamiento de concesiones en el uso de los espacios.

Las aulas cuentan con puertas, ventilas del lado de los pasillos y ventanas con vidrios que dejan pasar la luz, pero poco dejan ver hacia afuera, quizá en la consideración de evitar distracciones o de mantener cierta privacidad. Al interior hay una tarima sobre la que se encuentra el escritorio para el docente y el pizarrón, lo que parece compatible con actividades didácticas expositivas. Las mesas son individuales, así como las sillas, lo que permite desplazarlas en función de algunas dinámicas. Si bien esta opción de desplazarse en el aula abre posibilidades didácticas, los docentes señalan que el espacio del aula es insuficiente para poder acondicionar círculos o sentar a los alumnos en forma de herradura, usando dichas mesas, por lo que comúnmente se mantienen las filas o trabajan en equipos pequeños.

En los talleres, el salón de cómputo y el salón de música, la distribución es distinta, en función de las actividades específicas que ahí se realizan. Por ejemplo, el salón de música tiene gradas para el coro, el salón de cómputo tiene una computadora para tres o cuatro estudiantes y los talleres tienen mesas largas, máquinas o herramientas, dependiendo a que se oriente el taller. A diferencia de los salones, en los talleres no hay una tarima, ni escritorio, salvo en ofimática, y la distribución permite que los alumnos puedan realizar diferentes actividades al mismo tiempo mientras los docentes los asesoran individualmente, por ejemplo, en el taller de industria del vestido –antes denominada corte y confección– algunos alumnos pueden estar cosiendo, mientras otros cortan o hacen patrones.

En los talleres, la actividad se realiza de manera más autónoma por parte de los alumnos, cada uno a su ritmo y desplazándose constantemente de un sitio a otro, según lo que estén elaborando. Incluso, en ocasiones, escuchan música mientras trabajan. En relación con la convivencia, es posible advertir que los talleres brindan condiciones que en las aulas son mucho más restringidas, o que se establecen bajo cierta tensión por el espacio, la cantidad de alumnos, la dinámica y expectativa misma de cómo se espera una clase en aula. En los talleres, las condiciones abren posibilidades a otras estrategias didácticas, más personalizadas y a otras dinámicas de interacción durante las actividades.

En las paredes de la secundaria hay pizarrones dedicados a periódicos murales, que son una vía de comunicación formal de la escuela en donde se expone información que se quiere mostrar, hacer pública. Por medio de ellos se brindan avisos a los familiares, se abordan temas de los contenidos curriculares que los docentes consideran relevantes, y se distingue a los alumnos con buen promedio.

Fuera de los periódicos murales, los alumnos también colocan mensajes públicos utilizando las paredes, puertas y mesas, lo que es una práctica común, no obstante que puede implicar una sanción para quien lo haga. Los alumnos dicen que escriben en las bancas y puertas “de todo”, que “unos hacen dibujos o groserías, o acordeones”, señalan que “rayan

porque está aburrida la clase” o para que lo escrito sea leído por otros compañeros del aula, o del siguiente turno. En ocasiones los del turno vespertino “hasta responden, igual en la banca o en la pared”. Comentan que saben que hacerlo implica una sanción y que pueden ser enviados a orientación, además de que tendrían que lavar la banca, pero que los docentes casi no los “cachan”, “o sí te cachan, pero no dicen nada”. En la perspectiva de la subdirectora, ello refleja la falta de compromiso de los docentes para evitar el daño al mobiliario.

En las bancas hay trazos hechos con pluma, plumón o algún objeto filoso, que perfilan firmas, iniciales, corazones –con y sin iniciales en su interior–, gatos (juego), dibujos de contenido sexual, animales, personas caricaturizadas –algunas pertenecientes a la secundaria– groserías, instrucciones o preguntas que parecen ser parte de alguna actividad. Las palabras “te amo” aparecen constantemente acompañadas de nombres, y frases románticas como “zolo tu (sic) puedes hacer que mi corazón lata y se pare al mismo tiempo”.

A este respecto, la subdirectora expresa que estas bancas son casi nuevas (tienen seis meses) y que, dado que son de plástico, a diferencia de las anteriores que eran de madera, éstas no pueden ser lijadas y pintadas, sino que será necesario sustituirlas. Esto le preocupa porque, dado el sistema de presupuesto de la SEP para las escuelas, la secundaria no puede pedir recursos para sustituir las bancas hasta dentro de unos años. Por su parte, los docentes señalan que no es posible evitar que los alumnos rayen las bancas, y que no necesariamente lo hacen durante la clase, sino entre una clase y otra, cuando no hay maestro, además de que, mientras imparten clase, no les es posible dedicar tiempo a cuidar que no las rayen.

Esta comunicación subrepticia y escurridiza llevada a cabo a través de mensajes variados y entrecruzados por una vía no solo informal sino prohibida en la secundaria, es un terreno de expresión paralela y evasiva de la norma, una “válvula de escape” ante las rutinas del día a día, además de constituirse en modos de canalizar la inconformidad, el aburrimiento, las preocupaciones e intereses de los alumnos, al interior de un modelo organizacional que

deja pocos espacios formales para que los alumnos se expresen sobre lo que les preocupa o les interesa.

Si bien, la copresencia física entre grupos en la secundaria, esto es, que compartan espacios, no define por sí sola la intensidad y profundidad de los vínculos entre las personas, sí es un “marcador socioespacial” que incide en las oportunidades de convivencia y, por tanto, en el establecimiento de puentes entre los actores escolares, así como de intereses colectivos. La posibilidad –o imposibilidad– de cambiar sus usos para adaptarlos a sus necesidades específicas, para darles un sello personal, incide en la apropiación del espacio por parte de las personas que, por varias horas al día, habitan en él. En la secundaria M., la conformación y uso de los espacios no se define directamente a partir de las necesidades de los actores escolares, sino que está acotado por las instancias educativas externas al plantel, la supervisión de las autoridades y la necesidad de compartir las instalaciones con el turno de la tarde.

La Convivencia con los Compañeros de Trabajo

La relación entre los docentes y el resto del personal que labora en la escuela está fuertemente influenciada por el cumplimiento de las disposiciones, directrices y objetivos establecidos por SEP, en tanto que para los docentes la escuela, además de ser un espacio educativo, representa su espacio laboral. Día a día los trabajadores de la secundaria, entre ellos los docentes, tienen el reto de desempeñar su labor ciñéndose a disposiciones que bajan en línea vertical de las instancias educativas superiores a la propia escuela, lidiando con las presiones que éstas generan al interior de las escuelas, además de enfrentar las necesidades, condiciones y comportamientos de los alumnos y sus familias.

Algunas veces las disposiciones son abiertamente impuestas, constan en documentos y son sujetas a una supervisión también explícita, generalmente mediante autoinforme, envío de evidencias, como fotos, y visitas de la autoridad. Cuando las disposiciones irrumpen o invaden el trabajo del personal, particularmente el de los docentes, se generan tensiones entre éstos y las autoridades de la secundaria, sobre todo si los primeros consideran que ello les representa

una carga extra, dificulta o cuestiona su labor. El siguiente diálogo, extraído de una junta de Consejo Técnico registrada en el diario de campo, sirve para ilustrar esta situación. Durante la junta, la directora transmitió a los docentes las indicaciones de las autoridades educativas:

Directora: Maestros, nos llegó un oficio donde nos recuerdan que no debemos tener reprobados...

(Los maestros comienza a hablar al mismo tiempo. Un maestro levanta la voz por encima del ruido).

Maestro 1: Oiga maestra, ¿y de dónde le vamos a poner la calificación a los alumnos que no hacen nada?

Otro maestro le sigue:

Maestro 2 (con evidente molestia): Maestra, sabemos que hay alumnos que no merecen pasar. ¿Por qué vamos a pasarlos? Con esa disposición sólo les enseñamos a no esforzarse, ¿y los que sí trabajan? No es justo...

Maestra 3 (con tono irónico): Maestra, mejor que nos digan que calificación ponerles, o usted díganos que calificación les ponemos, ya que no vale nuestro criterio.

(Junta bimestral de docentes 1)

En el fragmento anterior se aprecia que la indicación transmitida interviene directamente en las decisiones de los docentes, que son parte de su trabajo. Aunado a ello, la indicación los despoja de un recurso que es cardinal en su trabajo en el aula, como es la asignación de calificaciones. En su percepción, la disposición prescinde de su juicio como docentes sobre el desempeño de los alumnos, y puede enviar a éstos un mensaje de descrédito hacia sus docentes. Actividades como ésta que, de alguna forma invaden el área de decisión o de acción de los docentes, y en las cuales no aprecian ventaja alguna, se constituyen en fuentes de tensión entre éstos y sus autoridades.

Otras disposiciones que suelen derivar en tensiones entre los docentes y sus autoridades son aquellas que afectan sus condiciones como trabajadores en términos de

horarios, cantidad de horas, sueldos, promociones, etc. La siguiente descripción es un ejemplo de ello. El evento descrito es una junta de Consejo Técnico en la que la directora comunica a los docentes lo que sigue:

Maestros, nos acaba de llegar un oficio donde se señala que ahora en las Juntas de Consejo Técnico, los docentes deben estar presentes a lo largo de toda la junta [...] y se les va a contar su asistencia para las oportunidades de carrera magisterial...

Un maestro (interrumpiendo a la maestra, poniéndose de pie y levantando el tono de voz): no empiece amenazándonos maestra, que no nos amenacen...

El carácter de obligatoriedad de las disposiciones no siempre es explícito, sino que en ocasiones son planteadas por las autoridades como sugerencias o propuestas. No obstante, en un contexto de limitada autonomía y en el que se valora positivamente el cumplimiento a las indicaciones de la autoridad, la obligatoriedad está presente, aunque de una manera velada. Un ejemplo de ello es la participación de la secundaria en los concursos inter-escolares. Si bien dicha participación se plantea, formalmente, como optativa para la secundaria, es decir, la directora podría elegir que la escuela participe o no, según convenga a las condiciones específicas de la escuela, la recomendación de la inspectora en el sentido de que la secundaria participe y además sea sede del evento, conlleva una imposición velada que la directora está consciente que no puede evadir, al menos no sin algún costo presente o futuro. El siguiente comentario fue realizado por la directora después de reunirse con la inspectora para hablar al respecto del concurso:

No es que uno tenga poca disposición a participar, pero es que la sobrecarga de trabajo en la escuela... Le pregunté a la inspectora si era necesario que participáramos y me dijo: 'Pues, no es indispensable Maestra, pero a mí me gustaría que su escuela participara'. ¿Qué entiende uno por eso?

La necesidad de cumplir con las disposiciones se transmite verticalmente dentro de la secundaria, descendiendo de las autoridades de la secundaria hacia los docentes, impactando

así en sus planes, expectativas y actividades. En esa línea, surge este comentario de la maestra Berenice, respecto a la participación en el concurso de dibujos sobre la educación vial:

Como tenemos que participar en lo de la educación vial, tengo que destinar clases para que se pongan los alumnos a dibujar los signos de vialidad, y luego voy a tener que dejar alguno de los grupos (a su cargo) para ser juez del concurso y ver qué dibujo se va a mandar a la zona escolar. Y no le veo el caso a ese concurso.

La imposición de actividades desde fuera de la secundaria, al no considerar las condiciones específicas del plantel, ni emanar de las necesidades de alumnos y docentes, con frecuencia implican que éstos ajusten sus actividades. Además, si ellos no perciben algún efecto benéfico procedente de dichas actividades, pueden considerar que lo solicitado es una pérdida de tiempo, pero que es necesario cumplir para reportar la participación y con ello evitar dificultades. Con respecto al mismo concurso de dibujos sobre educación vial, la subdirectora expresa:

Vamos a dejar varios grupos sin maestro, porque se necesita que estén los profesores como jueces de los dibujos, pero tienen que estar todos al mismo tiempo para llenar el acta que se manda (a la inspección) junto con el dibujo, y si no es en la misma hora, después algunos [profesores] terminan su horario y se retiran... eso implica sacar a los maestros de su clase, pero pues hay que hacerlo...

Las disposiciones que recibe la secundaria no sólo se circunscriben a cuestiones educativas, sino que también se aprovecha la cobertura de las escuelas públicas por parte de otras políticas públicas para llegar a las comunidades. Estas responsabilidades pueden ser percibidas como excesivas por parte de las autoridades de las escuelas o el profesorado, sobre todo si interviene en su trabajo y no están convencidos de su efectividad. Como dice la maestra Ana:

...que si (en la escuela) se tiene que hacer el programa para darles lentes a los niños, que si se tiene que hacer el programa de escuela extendida para que no estén solos en

su casa en la tarde y no se metan en drogas... que si el programa para que bajen de peso... como si todo el mundo dijera que todo le toca resolverlo a la escuela...

(Mtra. Ana, Historia, EB)

El siguiente diálogo, recuperado del diario de campo, también es útil para ejemplificar esta percepción. El diálogo tiene lugar entre docentes que se encuentran en la sala de maestros, quienes conversan sobre la posibilidad de que la escuela se vuelva de tiempo completo, lo que querría decir que en vez de que el horario sea de 7:30 a 14:40 hrs., sería de 7:30 a 15:30 hrs., si no se les ofrece comida a los alumnos, o de 7:30 a 16:10 hrs., en caso de que se incluyan alimentos:

Reunidos en la sala de maestros, se encuentran la maestra Ana de historia, el profesor Pérez de FCyE, y la maestra Ma. Elena (taller de Ofimática [antes taquimecanografía]).

El maestro Pérez habla con la maestra Ma. Elena respecto a que en su otra escuela ya les avisaron que van a entrar al programa de horario extendido y que hay rumores de que la secundaria también los será el ciclo escolar siguiente. La maestra Ma. Elena dice que eso de extender el horario es un abuso hacia los maestros, y que además es una simulación, porque en realidad no hay actividades definidas con los alumnos, lo cual sabe porque sus hermanos son docentes que ya están trabajando bajo ese programa. Comenta que no hay actividades definidas, que solo se le dice al maestro que organice algo con los alumnos, lo que él quiera.

El maestro Pérez asienta y dice que cada maestro hace lo que quiere: que hay quien se la pasa poniéndoles películas, o los sacan al jugar al patio, o quien los pone a hacer su tarea para el día siguiente. Pero no hay un plan, ni una asesoría sobre qué hacer.

Mtra. Ana: (con tono sarcástico): El chiste del horario extendido es hacer guarderías para los alumnos, bajo la idea de los políticos de que tenerlos guardados en las escuelas va a evitar que se metan las drogas y las pandillas.

Mtra. Ma. Elena: El chiste es nada más tenerlos ahí para que se entretengan, no hay nada diseñado [...] La idea del horario ampliado es seguir cargando a la escuela del trabajo lo que le tocaría [hacer] a los papás, haciéndola una guardería en la tarde.

Mtro. Pérez: Es un intento desesperado de que no los capten las drogas, es nada más que los entretengamos.

Los docentes tienden a cumplir con las disposiciones, aunque la forma en la que lo hacen puede variar dentro de cierto marco de autonomía (Contreras, 1997), influyendo en ello la concepción sobre su rol, sus recursos cognitivos y materiales, y su motivación. El siguiente comentario de la maestra Ana realizado en el marco de la conversación arriba citada, ilustra lo último:

[En mi otra escuela] Impusieron eso del horario extendido, pero ni dan materiales o nos dicen qué hacer con el tiempo... por eso hay quien nomás les pone una película o les da el balón y ya con eso los muchachos se entretienen... Yo dije: 'Pues si tengo que estar, voy a hacer algo bien con los muchachos'. Aunque en realidad en dinero ni está bien compensado [...]. Por eso quiero buscarles unos ejercicios de esos para que estudien mejor...

(Mtra. Ana, Historia, EB)

Evitar los costos de incumplir con las disposiciones puede detonar que el cumplimiento de los docentes sea artificial, inercial o veladamente inconforme, como se aprecia en el comentario de la Maestra Carla "a lo de sembrar los arbolitos no le veo caso. El tipo de tierra no da para eso [...] se van a morir [...]. Pero como me lo pidió la directora... y además van a venir de la inspección..." (Mtra. Carla, Geografía, EB)

Los docentes y directivos desarrollan formas de cumplir con lo solicitado, pero lo realizan de una manera pragmática y adaptativa, en función de las circunstancias en las que se desempeñan, los recursos disponibles, la persona que se los solicite, la relevancia de la actividad solicitada y la inversión de tiempo que les demande. Una maestra, con respecto a la activación física que debe realizar con los alumnos, 20 minutos una vez a la semana, dice lo siguiente:

Es una tontería, nadie deja de estar gordo con 20 minutos de ejercicio a la semana. Eso tiene que ver más con las medidas de casa, con la alimentación, con las actividades fuera de la escuela. Y yo no sé ni qué ejercicios ponerles. Si hubiera sido buena para el ejercicio, sería maestra de Educación física [...]. Ahí, medio los pongo a mover los brazos y ya. Yo sé que esos minutos no les sirven de nada en su salud; ellos encantados porque son minutos que pierden de clase...

(Mtra. Estela, Ciencias I, EB)

Si bien los docentes refieren que prefieren evitarse dificultades con las autoridades de la escuela, por su parte la directora y la subdirectora señalan que, en general, tratan de evitar confrontaciones con el personal. Esto se debe a que casi todo el personal está sindicalizado, es decir, pertenece a alguna sección del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), al cual pueden acudir aquellos que consideran vulnerados alguno de sus derechos o condiciones laborales. El sindicato es una instancia poderosa en la educación pública tanto a nivel macro, en la definición de las políticas educativas y laborales relativas a los trabajadores de la educación, como a nivel micro, ya que al interior de las escuelas tiene el poder suficiente para confrontar a las autoridades escolares. Si los docentes apelan al sindicato, las disputas con las autoridades escolares pueden requerir una importante inversión de tiempo y esfuerzo por parte de éstas, por lo que optan por evitar conflictos con el personal. El comentario de la subdirectora es ejemplo de ello:

Me enteré por los alumnos que el maestro de taller de dibujo, a fin de bimestre trae una ruleta y así les asigna calificación [...] que no les califica los trabajos parciales y ni hacen examen final. No vale la pena decirle nada, porque es echarse al sindicato....

Total, ya está muy viejito y a lo mejor no tarda en jubilarse.

Bensusán y Tapia (2013) señalan que, si bien no es posible observar de manera directa la relación entre el sindicalismo y el logro escolar, sí es posible identificar que algunos factores asociados al logro escolar acaban condicionados por la presencia sindical. El extracto previo es un buen ejemplo del condicionamiento mencionado por estos autores. En este mismo sentido, Carlos Elizondo (2011) señala que “De muy poco sirve gastar en educación si los derechos de los trabajadores del sector son más importantes que el derecho de los usuarios de los servicios, es decir, los niños, e indirectamente, los padres de familia” (p. 200).

Otro elemento o fuente de tensión entre los actores escolares es la supervisión, particularmente cuando ésta adopta algunas formas específicas que son percibidas como intrusivas o inadecuadas por los docentes. Ello ocurre, para poner un caso, cuando se involucra en dicha supervisión a aquellos a quienes los docentes no reconocen como sus autoridades, por ejemplo, los prefectos; aunque lo hagan a petición de las autoridades. En este sentido, un docente comenta:

La subdirectora cree que nos tiene que mandar a cuidar con los prefectos... y no necesitamos eso... somos adultos, sabemos cómo hacer nuestro trabajo... eso de que nos estén vigilando a ver qué hacemos y qué no, ni que fuéramos los muchachos... si quiere decirnos algo o pedirnos algo, que lo haga derecho, pero que no nos mande decir las cosas...

Si bien en términos generales, supervisar –o ser supervisado– es una práctica profundamente enraizada en el funcionamiento de las escuelas, puede ser incómoda para los docentes cuando perciben en ella cierto descrédito hacia su trabajo; resultándoles así invasiva o innecesaria. Al respecto, Jackson (2001) señala que los docentes pueden sentirse inquietos

ante supervisiones constantes de su trabajo: “Nuestros entrevistados mencionaron dos amenazas principales a la autonomía del profesor [...]: una se refería a la posibilidad de un currículum inflexible; la otra, a la eventual invasión del aula por superiores administrativos” (p. 163). El autor señala que no es la presencia física del que supervisa lo que los incomoda, sino su intención de “comprobar” o cuestionar lo que se está haciendo.

Las tensiones derivadas de las disposiciones impuestas al trabajo de los docentes ponen de relieve fisuras y zonas internas de conflicto en la organización, que tienen eco en las relaciones interpersonales y en la vida en común. Dado que para los docentes la escuela es su espacio laboral, lo que valoran como deseable o indeseable de la convivencia se relaciona en buena medida con que les ayude u obstaculice a cumplir con lo que consideran su labor. Si bien refieren que el foco de ésta es impartir clases, también incluye otras actividades como los concursos, las ceremonias, los festivales, las juntas de Consejo Técnico, las comisiones con sus pares, así como cumplir con un horario, entregar las actas de calificaciones, manejar a alumnos con conductas disruptivas, etc.; todo lo cual implica interactuar constantemente con el resto de los actores escolares.

En este sentido, las creencias de los docentes con relación a la convivencia se asocian con cualidades de ésta que consideran que les ayudan a cumplir con su trabajo, a hacerlo más fácil, a lidiar con las problemáticas del día a día, a desarrollar las actividades asignadas, así como a sentirse cómodos en la escuela. En general, estas cualidades son: el conocimiento interpersonal entre docentes y con el resto del personal, la disposición a facilitar que el trabajo fluya, el apoyo mutuo y la amabilidad. En contraparte, los docentes aluden a que la ausencia de estas cualidades en la convivencia dificulta la cotidianidad.

Conocimiento Interpersonal

Los docentes coinciden en señalar que la organización de los horarios y la cantidad de personas que laboran en el plantel limitan las oportunidades de conocerse y de interactuar, tanto entre docentes, como con los demás actores de la secundaria. En general, refieren que

existen pocos espacios formales para que compartan puntos de vista, propuestas y experiencias de su labor, así como para que tomen decisiones conjuntas respecto a ésta. Los siguientes fragmentos de las entrevistas ejemplifican lo anterior:

La misma forma en la que funciona la escuela no nos ayuda... [...] en lo que unos (maestros) entran, otros salen... con las secretarias, pues cada quien está en su espacio y con sus cosas... yo no conozco más que a la que le tocan mis grupos, a las otras nomás de vista...y en las juntas y reuniones, pues cada quien jala nada más con su grupito...

(Mtra. Berenice, Ciencias II y Ciencias III, ES)

O sea, si los conoces de 'hola, maestro'. Pero de ahí en fuera, nada más.

(Mtra. Estela, Ciencias I, ES)

En el primer extracto, se pone de relieve las dificultades que enfrentan para poder coincidir con el resto de los compañeros de trabajo, ya sea por cuestiones de horarios e infraestructura, o porque los intercambios se ciñen al mínimo indispensable relacionado con las actividades. No obstante, los docentes coinciden en señalar como deseable contar con oportunidades de encuentro e intercambio de experiencias profesionales, señalando que ello puede ser una vía para la mejora de su desempeño, en un reconocimiento tácito de la experiencia como una fuente de conocimiento valiosa. Compartiendo esta idea, una maestra comenta:

Deberíamos (los docentes) tener el tiempo para conocernos entre nosotros, [...] para compartir nuestras experiencias y aprender unos de otros, sobre todo de los que ya tienen más experiencia y más saben... pero no hay tiempo, no hay el espacio...

(Mtra. Carla, Geografía, ES)

La disposición a intercambiar experiencias entre los docentes podría ser aprovechada por la secundaria para fomentar el trabajo colaborativo. Al respecto de éste, Krichesky y Murillo (2018) refieren que el trabajo colaborativo constituye una "condición esencial para impulsar los

procesos de innovación y mejora en los centros educativos” (p. 137), ya que adecuadamente implementado, puede resultar estimulante para los docentes. Los mismos autores destacan que la reflexión compartida sobre las problemáticas y los retos de la práctica les permite aprendizajes conjuntos a partir del análisis de las experiencias, así como mediante la exposición de necesidades propias, detectadas a partir de las necesidades de los alumnos, lo que puede dar pie a acciones en beneficio de los alumnos, así como de crecimiento profesional de los docentes.

En la secundaria son pocos los espacios en que se convoca al colectivo docente, como las juntas de Consejo Técnico, las cuales cumplen una función más informativa que dialógica. Si bien en estas juntas también se conforman algunos grupos de trabajo para actividades específicas, suelen ser en respuesta a las disposiciones institucionales como programas especiales, documentos por entregar, entre otros, pero no surgen de inquietudes nacidas de los docentes, ni se abordan a profundidad sus necesidades o preocupaciones. De igual forma, la dinámica escolar dificulta la construcción de una gestión escolar en la cual la toma de decisiones considere la participación de todos los docentes.

En este sentido, se cuenta con pocos espacios para la construcción de la *colegialidad docente* (Jornet et al., 2016), la cual precisa de encuentros e intercambios que permitan compartir problemáticas, así como “opiniones sobre los objetivos educativos, y la conducta social y moral” (p. 132). La construcción de la colegialidad docente se orienta a favorecer que las escuelas sean espacios de práctica democrática como espacio laboral y como un espacio de formación para los alumnos.

Para Conde (2011a) entre las condiciones institucionales que favorecen la educación ciudadana está el trabajo colegiado, sobre todo si a través de éste se refuerza la participación de la toma de decisiones y la elaboración de planes de convivencia, lo que coincide con lo señalado con Jornet et al. (2016), con relación a construir, en un ejercicio colegiado, los objetivos de la escuela vinculados al ámbito de lo ético y lo moral.

El Apoyo Mutuo: “Hoy Por Ti, Mañana Por Mí”

Los docentes coinciden en que el apoyo mutuo es útil para llevar a cabo su trabajo. No obstante, la forma en la que se concreta este apoyo o lo que este apoyo significa depende la naturaleza de la situación específica. Por ejemplo, hay situaciones en las que es más probable que se brinde apoyo a un compañero que otras, como en el caso de que haya una vulneración de los derechos o condiciones laborales. Éste es un tema de interés compartido que, en general, genera el apoyo y la solidaridad entre los docentes.

Con los maestros, sí hay (apoyo), por ejemplo...un compañero que, por ejemplo, que algo injusto le esté pasando, pues ahí le entramos los demás a apoyarlo.

(Mtra. Estela, Ciencias I, ES)

La fuerza de los temas para congregar a los docentes en torno a cuestiones problemáticas o que causen inquietud entre ellos, radica en que aludan a intereses compartidos, a que las personas afectadas sean significativas para los docentes, o bien, que quien convoque sea una persona significativa para los demás.

Cuando los intereses no son compartidos y además implican una inversión importante de tiempo o esfuerzo para los docentes, la respuesta a la convocatoria o el involucramiento es menor, lo que puede constituir una limitación para proyectos compartidos. Sobre el particular, la maestra Berenice señala:

No somos un equipo unido, nos separamos, estamos separados, entonces ese es el problema. Acuérdate que divide y vencerás. Estamos todos divididos. El día que estemos todos unidos como grupo, otra cosa va a ser [...]. A lo mejor si medio me caes mal, pero si se trata de trabajar en equipo, trabajamos en equipo. Y sacamos adelante el barco de toda la escuela. Lo que yo veo es que siempre es: ‘es que yo no lo voy a hacer’, ‘es que yo no puedo’ y siempre ‘es que, es que...’ O sea, sí estamos muy divididos.

(Mtra. Berenice, Ciencias II y Ciencias III, ES)

Una limitación para el involucramiento, en la perspectiva de los docentes, es que éste implique alguna dificultad o riesgo en relación con su trabajo. Como señala una maestra:

Cuando se trata de organizar algo, de apoyarnos para sacar el trabajo, lo sacamos... pero cuando se trata de algo así de que ya haya riesgo para el trabajo, ahí si ya nada... 'No pues, mejor no arriesgo mi trabajo', y se echan para atrás.

(Mtra. Carla, Geografía, ES)

Los docentes que prefieren mantenerse marginales respecto a las actividades voluntarias propuestas por otros; de modo que consideran que circunscribirse a lo que les toca, les evita dificultades y desgaste personal. En ese tenor se expresa el maestro Enrique:

Yo creo que lo primero es que quede claro a quién le toca qué y de eso uno no se sale, porque si no vienen los problemas y el desgaste...

(Mtro. Enrique, Formación Cívica y Ética, ES)

Los docentes que aprecian que la colaboración y el intercambio de experiencias derivan en beneficios profesionales y personales, consideran que aludir a que "no les toca" como argumento de algunos docentes para mantenerse al margen, impide el enriquecimiento mutuo. En este sentido, la maestra Carla afirma:

Lo veo como apatía... como que nos detenemos mucho... con eso de que 'No, yo no la apoyo porque a mí no me toca...'. Yo lo percibo (el trato) como frío todavía... pienso que debe ser más apegado... 'Oye, ¿cómo te va en esto? Oye, te propongo esto... Oye, te sugiero esto'. No sé... nos falta ese enriquecernos de la experiencia de los que ya llevan mucho tiempo aquí. Y yo no lo veo así, si los conozco y si hay cortesía, pero de que se acerquen a platicar, no.... Digo, no quiero que me cuenten toda su vida, pero sí que... mira, había una maestra que ya falleció, de inglés, apenas me conocía, pero siempre me decía: 'Oye, si algo necesitas...', siempre estaba ahí apoyándome. Y yo decía '¡qué padre, esa maestra así, sin conocerme!, y así...', como que había esa disposición a dar, a dar sin esperar. Y yo luego le comentaba que a mí me cuesta

trabajo el inglés, y ella me decía: 'Carla, cuando quieras...', me trataba con tanta confianza que la verdad que linda... pero a otros maestros sí los veo bien despegados.

(Mtra. Carla, Geografía, ES)

A excepción de cuando hay intereses compartidos por todo el colectivo, el apoyo mutuo se suele expresar en grupos muy pequeños, los cuales establecen acuerdos o alianzas en las que se respaldan mutuamente. Pueden conformarse de 2 o 3 personas, frecuentemente unidas por amistad, aunque también puede ser por afinidad en metas comunes. Las personas de estos grupos se apoyan para transitar por la cotidianidad, ya sea cumpliendo con las actividades, evitando sanciones por no cumplir con ellas o proponiendo alternativas. Así lo describe la Maestra Mónica, refiriéndose a su grupo de compañeros:

Somos un grupito, hacemos equipo siempre, nada más somos la maestra Lolita, el maestro Jerónimo y yo, pero jalamos bien padre, para el trabajo y para el relajo.

La trabajadora social, por su parte, hablando de la maestra Mónica y sus amigos dice:

Es el grupito de Mónica, siempre que nos piden hacer algo por equipos o comisiones, ellos luego-luego se juntan.

La pertenencia a grupos por afinidad coadyuva a que los docentes se vinculen con la escuela. En estos grupos los maestros pueden encontrar apoyo, aceptación y reconocimiento, lo cual es necesario para que trabajen colaborativamente en un ambiente de confianza, sin temor a ser juzgados (Eirín-Nemiña, 2018). Ello, se relaciona con la satisfacción de la necesidad psicológica de vinculación (Deci y Ryan, 2000, p. 231), o lo que Maslow denominaría pertenencia o afiliación, así como de afecto, reconocimiento y respeto de parte de los demás (Maslow, 1991). Que el docente encuentre en la escuela oportunidades de satisfacción de sus necesidades psicológicas, puede motivarlo a involucrarse más activamente en ésta, sobre todo si el interés por los alumnos y la escuela es compartido con los miembros de su grupo.

En ocasiones el apoyo mutuo se concreta en una forma de complicidad o camaradería, mediante la cual se pueden agilizar algunas actividades que atienden necesidades o

dificultades personales en situaciones específicas del trabajo, pero que pueden implicar conductas que no están alineadas con las normas de la escuela, por ejemplo, que una persona permita que su compañero falsifique su firma a fin de agilizar algún trámite, o cheque su tarjeta de asistencia para evitar que se registre una impuntualidad o falta. A esta forma de complicidad le subyace la idea de que, como parte de un colectivo en que se enfrentan dificultades comunes, en cualquier momento se puede requerir de ese “apoyo”. Por ello, conductas como delatar a un compañero o exhibirlo, sobre todo ante las autoridades, no es bien visto entre los docentes. El siguiente fragmento ejemplifica lo anterior:

A veces un compañero no hizo la guardia porque no pudo llegar o lo que sea, pero uno se dice: ‘pues no digas nada: un día te va a tocar a ti... un día no vas a poder...’ (...) Así le digo a Berenice: ‘Tú no digas nada de los demás, un día a ti se te va a complicar y no te va a gustar que alguien diga...’. Eso es ser compañero.

El apoyo también puede concretarse en concesiones o permisos especiales, por ejemplo, la directora en compensación al apoyo de la subdirectora Claudia, le permite llegar después de su hora de entrada:

Es un apoyo para la maestra Claudia. Su niña está chiquita y tiene que pasar a dejarla al preescolar. También ella a veces se queda más rato de su hora de salida conmigo, a sacar pendientes. Así que bueno, pues nos vamos apoyando.

Las autoridades del plantel usan como recurso las concesiones a modo de compensación para quien les ayude a resolver situaciones urgentes o les brinden apoyo en actividades específicas para las que los recursos humanos o materiales de la escuela no son suficientes, por ejemplo, hacer limpieza general del plantel, participar en comisiones, concursos, etc. Las concesiones suelen ser días de permiso o cumplir menos horas de su jornada laboral por uno o algunos días. Estas prácticas, además de develar formas o motivos de interacción entre los actores escolares, permiten entrever condiciones que enfrentan las

escuelas derivadas de la forma en la que institucionalmente está determinada su organización y financiamiento, y cómo el personal encuentra formas de lidiar con ello.

En ocasiones, las concesiones o permisos otorgados a algunas personas pueden dar lugar a que otras tengan una percepción de injusticia derivada del trato diferenciado, particularmente si les genera alguna afectación.

La maestra Estela, hablando de las secretarias, dice:

Todo el tiempo, todo el tiempo están desayunando. Sube uno y no están; están desayunando... y no te atienden. Se llevan horas ahí. Y uno como maestro, tiene hora libre y 'Oiga maestro, que si puede ir a grupo, porque ya andan afuera...', y a uno no lo dejan descansar como a ellos.

Estruch (2008) advierte sobre las prácticas que, disfrazadas de compañerismo o solidaridad pueden abrir paso al corporativismo, esto es, a que se antepongan los intereses de los profesionales a los de los usuarios del servicio público del que se trate, en este caso, en el ámbito de la educación. Dicho autor señala que: "El funcionamiento interno de un servicio público puede llegar a ser cómodo y muy favorable a sus trabajadores, pero puede ser contraproducente para un servicio adecuado y de calidad a los ciudadanos que lo financian con sus impuestos" (p. 186). En el caso de la secundaria, algunas de estas prácticas, como las concesiones o los permisos informales surgen y se mantienen debido a la necesidad de conciliar los requerimientos institucionales, en ocasiones emergentes, con las necesidades personales, en el marco de un funcionamiento escolar burocratizado y habituado a una constante dependencia de las instancias externas a la escuela. Ello es un nicho para el surgimiento de prácticas informales reactivas a las necesidades inmediatas, que de una u otra forma permiten solventarlas.

En el apoyo mutuo entre los actores escolares está implicada la expectativa de reciprocidad, es decir, se espera que, si uno ha brindado apoyo, el receptor haga algo equivalente en retorno. La reciprocidad es un intercambio donde quien fue receptor de un favor

se ve impelido a devolverlo a quien lo otorgó, si bien no con el mismo favor u objeto recibido, si con algo que tiene un valor equivalente. La devolución puede tener diferentes motores, entre ellos, la culpa del que recibió el favor, la presión social del deber ser recíproco, y la idea de que, al ser recíproco, se asegura que pueda recibir otros favores en el futuro (Adams, 1965; Gouldner, 1960; Greenberg, 1968; Homans, 1961). Cuando una persona percibe que ha recibido algo de otra, hay mayor probabilidad de que esté en disposición de dar algo en correspondencia.

Un alumno, en mención a una maestra, dice:

Yo a la maestra si le hago caso cuando me dice que ya (deje de jugar en el salón) ... ella si ha sido buena onda conmigo, por eso luego-luego le hago caso... (...), con los otros (maestros) no...

(Un alumno)

Cuando alguien recibe algún favor o apoyo, pero no da algo en retorno, provoca el rechazo del grupo (Gouldner, 1960), y se le mantiene al margen de las actividades. De igual forma, algunos docentes señalan como negativo que las personas tengan poca disposición a recibir cuando se les ofrece algo, ya sea que la dádiva consista en la charla, el asiento o algo de comer, ya que recibir es parte de prestarse a compartir.

La maestra Estela se refiere a la relación de los docentes con las secretarias así:

Antes estaba mejor. Por ejemplo, estas secretarias entraron en mayo... pues... antes como que se prestaban más a la convivencia... así a platicar... Ahorita no, las actuales no [...]. Como que no se han prestado a conocernos.

El intercambiar experiencias, tanto laborales como personales y participar de eventos cotidianos como comer juntos, en general es señalado como deseable por los docentes. En contraparte, no hacerlo se considera como “prestarse poco a la convivencia”, y ello disminuye la posibilidad de crear vínculos.

Asimismo, se valora como deseable en la convivencia dentro de la escuela que entre los compañeros de trabajo haya disposición para facilitar el trabajo del otro, y en contraparte, se valora como indeseable la falta de disposición o flexibilidad para ello, lo que puede derivar en tensiones, dificultades y distancias entre las personas o entre los grupos.

La burocracia interna de las escuelas, que es reflejo y continuación de la burocracia institucional más amplia del sector educativo, conlleva a que las actividades diarias involucren a más de una persona para que una actividad pueda concretarse. En este marco, los docentes refieren como negativo que alguna de las personas dificulte dicho flujo, lo demore o ponga obstáculos, ya sea que estén justificados normativamente o no. Ejemplo de ello es lo que señala la prefecta Fernanda al hablar sobre los asistentes de servicio:

Uno no les puede decir nada a los de intendencia por que se enojan, que sólo si la directora y la subdirectora les dan la indicación, si no, no; pero ellos bien que van y te dicen que veas que no tiren basura o que mandes citatorio a los papás para que limpien lo que rayaron (los alumnos).

En contraparte, se valora como positivo que un compañero ayude a que las actividades “salgan” o “fluyan”, es decir, a que sean realizadas de forma rápida, que impliquen un menor grado de dificultad, y desde luego, que se evite agregar actividades adicionales a las esperadas. Este tipo de apoyo es muy bien apreciado, incluso por encima de que se tenga una buena relación personal, es decir, puede no haber una relación amistosa o incluso existir diferencias personales, no obstante, se estima como valioso que se facilite el trabajo o al menos que no se lo obstaculice, y lo contrario se valora como negativo. El comentario de la maestra Berenice refleja este ejercicio de valoración:

Bueno, a mí me imprimió las cosas y no las pudo pasar al archivo, entonces, ¿qué quiere decir eso? Que no quiere trabajar en conjunto [...] o sea, a lo mejor tú le caes mal como persona, y yo lo entiendo, pero el trabajo lo tienes que hacer...

(Mtra. Berenice, Ciencias II y Ciencias III, EB)

Con frecuencia, la burocracia escolar implica atender a flujos de comunicación poco claros, tortuosos, que a menudo dilatan la atención a las necesidades de los actores escolares. Ello deriva en que éstos dejen de expresar sus solicitudes, desconfíen de que sean atendidas o bien, decidan solventarlas al margen de los canales establecidos en formas que consideran más prácticas para resolver lo que se les presenta en la cotidianidad. Un ejemplo de lo anterior es lo comentado por el Mtro. Pérez:

Yo empecé a decir que no daba clase si no me limpiaban el salón, porque ya no sabía a quién decirle. Los de intendencia me decían que le dijera a la directora para que ella los mandara, la directora me decía que (le dijera) a la subdirectora, los de intendencia decían que sólo si les los pedía la directora... así que yo le dije al prefecto: 'Si no está limpio el salón cuando llegue, no doy clase'.

(Mtro. Pérez, Formación Cívica y Ética, EB)

Respecto al papel de la burocracia en el ámbito escolar, Bolívar-Botía (2010) señala que ésta puede ser un fenómeno amenazante y asfixiante para la autonomía de los docentes y directivos en el desarrollo de los proyectos educativos, ya que la estructura burocratizada imposibilita que éstos se consoliden y sostengan. Aludiendo a una dimensión más amplia Frías (2010), advierte que el número excesivo de órganos administrativos en el sistema educativo y, consecuentemente, el incremento en la burocracia escolar no siempre está suficientemente justificado e incide negativamente en la autonomía de las escuelas. La burocracia escolar, junto con las condiciones de la secundaria M. de personal, normas y recursos, suelen operar de un modo tal que colisiona con las necesidades y requerimientos de la gestión escolar y las tareas específicas de los actores, limitando oportunidades y dinámicas que podrían favorecer la colegialidad, la toma de decisiones y el compromiso compartidos, y una relación más democrática y ágil entre los actores que redunde en su beneficio y, sobre todo, en el de los alumnos.

Cordialidad: “En el Pedir Está el Dar”

La cortesía o amabilidad es referida frecuentemente como un elemento deseable en las relaciones entre el personal de la escuela. Goffman (1970) señala que los modales son parte de la fachada personal y son una vía para que los interactuantes muestren su disposición a la interacción y confirmen el papel o rol que tienen en ella. Los modales se expresan de forma verbal o no verbal, como el tono de voz, la mirada y las gesticulaciones, la posición del cuerpo, son parte importante de los saludos, las disculpas, peticiones y ofrecimientos, así como de las deferencias otorgadas a otros.

Los modales expresan reconocimiento y respeto hacia el Otro, y se manifiestan de diferente forma en función de la persona con la que se interactúa, su rol y el lugar jerárquico que ocupa, es decir, los modales ante una autoridad pueden ser diferentes que ante un par o subordinado. Por ejemplo, se observó que cuando la inspectora visita la escuela, a diferencia de otras personas, no hace antesala para ver a la directora, sino que ingresa directamente a su oficina, y ésta la recibe poniéndose de pie para saludarla y ofrecerle un asiento, le invita algo de beber, la secretaria casi de inmediato lleva café y galletas, y aún sin saber el motivo de la visita, la directora se la agradece. Por otro lado, cuando un maestro entra a la dirección, después de que la secretaria le avisa que puede pasar, la directora lo saluda sin levantarse y le ofrece un lugar para que tome asiento, al mismo tiempo que deja de hacer lo que está haciendo y lo escucha.

Los modales tienen un papel importante dentro de los rituales, los cuales son actos o marcos simbólicos que impregnan lo cotidiano sin que se hagan evidentes las bases y mecanismos que los sostienen. En la interacción los rituales reflejan la consideración que se tiene hacia los otros, así como hacia entidades, instituciones o expresiones culturales, resaltando, en muchas ocasiones de forma discreta, lo que se tiene por valioso o deseable.

El saludo que se dispensan las personas es un ritual muy importante, ya que tempranamente en la interacción, expresa el reconocimiento que se tiene del otro. Para

Goffman (1974; como se citó en Lennon del Villar, 2008), los saludos y las despedidas constituyen auténticas ceremonias, “la primera de las cuales sirve para mostrar que una relación está despejada de hostilidad, en tanto que en la segunda se manifiesta un resumen de los efectos que el contacto personal ha tenido sobre las relaciones e indica, además, su evolución futura más probable” (p. 47). Para los docentes, el saludo es un mínimo necesario, un punto de partida para desplegar interacción, que envía un mensaje sobre la disposición del que lo emite y su reconocimiento del otro. Al respecto, las maestras expresan lo que sigue:

Yo creo que, si vamos a estar en el barco por mucho tiempo, entonces yo creo que hay que saludarnos, tan siquiera...

(Mtra. Berenice, Ciencias II y Ciencias III, EB)

Yo tengo amigos, yo le hablo a todos y hago lo posible por llevarme bien con todos... hay unos que sí puedo decirte que son mis amigos, amigos, mi grupo cercano, y otros que bueno, pues trato de que al menos sea cordial la relación... [...] porque aquí estamos, porque trabajamos juntos, y a mí me encanta mi trabajo y sé que a otros también les gusta... y a mí sí me gusta llegar con gusto y que ese gusto se refleje en todo lo que hago, desde saludar a quien está fuera de la escuela, hasta lo que hago en el aula...

(Mtra. Mónica, Inglés, ES)

En contraparte, cuando el saludo se omite o no es acompañado de componentes de lenguaje verbal o no verbal que denoten reconocimiento, como el tono de voz empleado, la forma del contacto visual, ciertas inflexiones de la voz, ello es interpretado como una falta de respeto, como un mensaje de indiferencia o de rechazo. Uno de los asistentes de servicios, hablando de los docentes, y de otros actores de la escuela, expresa: “Aquí hay muchos que no nos saludan, y muchos maestros que no nos saludan, porque como nos ven que somos los de intendencia, pues nos ven así para abajo”.

En el ejemplo anterior se aprecia que el asistente interpreta y enmarca la omisión del saludo a partir de las características presentes en el contexto, como el lugar jerárquico y del grupo al que se pertenece dentro de la escuela, atribuyendo a ello el trato que se recibe o se otorga. En este mismo sentido Pilar, una secretaria, dice sobre los docentes:

Si nos piden las cosas bien feo, no nos respetan. No digo que me hablen bonito, pero sí que no me manden las cosas como si fueran los jefes. Pero suben y ni siquiera saludan, por eso les pusimos el letrero (un letrero sobre el reloj checador que dice que las personas educadas saludan). Se supone que son maestros y que deberían dar ejemplo de educación. Pero piden feo las cosas, entregan tarde... y se enojan si uno se los regresa porque está mal...

En el comentario anterior, además de apreciarse que el saludo se espera como punto de partida de la comunicación, destaca la expectativa de que los docentes tendrían la responsabilidad de dar ejemplo, como parte de su rol.

Así como en el ejemplo relativo al personal de intendencia, en este último fragmento también se insinúa la relación entre la forma en la que se hacen las solicitudes y el estatus de quien la realiza, implicando que los jefes mandan las cosas, no las piden. En organizaciones verticales, las concesiones otorgadas formal o informalmente a los puestos altos se concretan en situaciones tan específicas y cotidianas como pedir las cosas, reafirmando la distancia con respecto a los subalternos.

El comentario también deja ver que los intercambios relacionados con el cumplimiento de las responsabilidades laborales son permeados por las emociones de los actores, derivadas de la lectura o interpretación que cada uno hace de las acciones del otro, las cuales inciden en su disposición, apertura o flexibilidad durante la interacción.

Cuando una persona ha experimentado un trato cordial por parte de otra, es más fácil que esté dispuesta a atender las solicitudes de ésta, así implique actividades que no aprecie como útiles o relevantes. Un ejemplo de ello se aprecia en el comentario de una asistente de

servicios, a quien se le ha pedido que pinte los salones, aunque no hay pintura suficiente para ello:

...si yo sé que eso no es cosa de la directora... a ella también nada más le ordenan cosas, pero no le dan con qué... [...] Pero ella siempre pide bien las cosas, y uno hace lo que puede, pero la subdirectora... ella ni 'por favor' dice...

Por el contrario, la percepción de no recibir un trato amable o cordial genera emociones negativas, como el enojo o el desánimo, y aunque ello no implica necesariamente que se omita atender lo solicitado, impacta negativamente en la disposición de las personas para la actividad. Una maestra trata este punto así:

Aquí es como en todos lados: 'En el pedir está el dar' ... al final acabamos haciendo lo que piden, pero el ánimo no es igual si lo piden feo.

(Mtra. Susy, Formación Cívica y Ética. EB)

Vías para Enseñar y Aprender a Convivir

Así como los docentes poseen creencias relacionadas con la convivencia en la escuela como centro de trabajo, también las tienen respecto a la convivencia con sus alumnos, a cómo consideran que éstos aprenden a convivir y al papel que, como docentes, tienen en ese aprendizaje. Estos elementos se exploran a continuación, abordando las vías por las cuales los alumnos aprendan a convivir, identificadas con base en los discursos y prácticas de los docentes. Estas vías son: la educación familiar, la disciplina escolar, la información que se les proporciona en la escuela sobre los valores y conductas deseables, el modelamiento que realizan los maestros y el consejo que brindan a sus alumnos, y el ensayo y error en las situaciones de interacción. A continuación, se desarrolla cada una.

Educación familiar

De forma recurrente, los docentes apuntan que la dinámica de la familia es la principal influencia para que los alumnos aprendan a convivir. Los docentes distinguen entre lo que

consideran que le corresponde a la familia y lo que les toca a ellos, empleando los términos de “educar y enseñar”, en donde lo primero se refiere a formar a las personas en torno a las normas de convivencia, los límites, los valores que orientan la conducta hacia los demás, y lo segundo a los contenidos de las asignaturas. Un ejemplo de dicha distinción se refleja en el siguiente comentario:

[La educación]...viene desde casa. No puedes decir: ‘Escuela, te mando a mi hijo, tu edúcalo’.

(Mtra. Ana, Historia, EB)

Los docentes coinciden en señalar que educar a los alumnos es un terreno que le compete a la familia, mientras que a la escuela –a ellos– les toca dar continuidad sobre la base que la familia ya estableció, enfatizando que, en su perspectiva, la prioridad de la escuela es enseñar los contenidos conceptuales de las asignaturas. El siguiente extracto del diario de campo refleja un diálogo entre docentes, quienes comentan sobre lo que le corresponde a la escuela y a las familias:

Mtra. Ana: Sí, no le pueden estar cargando a la escuela todo. Quieren que les enseñemos, que lo cuidemos, que hagamos lo que sus papás no hacen.

Mtro. Pérez: Y no nos pagan para ser sus papás.

Mtra. Ana: No, pero esperan que nosotros nos hagamos cargo. Y hay cosas que no nos tocan, nosotros no podemos estarlos educando.

Mtra. Estela: Pues si traen ya valores, normas, les podemos dar continuidad, pero si no, pues se tratará de que aquí aprendan los valores que deberían traer [...]. Si los papás no educan dentro de la familia, entonces nosotros hacemos el doble de trabajo... y de todos modos es muy limitado lo que nosotros podemos hacer...

Aunque en general, los docentes coinciden en señalar que su papel es dar continuidad a lo que hace familia, algunos consideran que hay una corresponsabilidad entre escuela y la

familia, aunque mantienen que la responsabilidad prioritaria la tienen la familia. Si ésta no brinda esa formación, los maestros deberían proveerla. Al respecto, una maestra plantea:

Enseñar es dar los temas [...] aprendemos a convivir en la casa. Yo creo que ellos (los familiares) son los que ponen las reglas, las normas, y ya de ahí, nosotros somos portadores del conocimiento; pero ¿si no las tienen? entonces hay que guiarlos [...].

(Mtra. Susy, Formación Cívica y Ética, ES)

Estos docentes también reconocen que la idea de corresponsabilidad no es compartida por todos los docentes:

Ellos (los familiares) son los que tienen que poner las reglas, las normas... y tendrían que ir de la mano con nosotros, con lo que hacemos en la escuela. A veces, nosotros pasamos más tiempo con ellos. Y te voy a decir una cosa: un buen maestro, sí inculca ese tipo de conductas (de convivencia). Pero muchos maestros no lo ven así.

(Mtra. Berenice, Ciencias I y Ciencias II)

También es frecuente que los docentes señalen que los alcances o el impacto que ellos pueden tener en la forma en la que el alumno se relaciona con las demás personas, es menor que el impacto de la familia o los medios de comunicación a los que los alumnos están expuestos más tiempo, y en donde además hay figuras a las que los alumnos admiran. Para los docentes, estos factores tienen más influencia sobre los alumnos que lo que pueda decirseles en la escuela.

Aquí en la escuela no se cambia mucho la forma de convivir de los muchachos. Ellos ya traen su rollo y están en su rollo, y nosotros pues, no podemos hacer mucho.

(Mtra. Carla, Geografía, ES)

...lo que uno puede hacer es muy poco... la educación que traen los chavos es la que reciben en sus casas, de sus familias que los tienen todo el día... y además está la tele... la música, ¿has oído sus canciones? Con mucha violencia... y lo que aquí les digamos la verdad no les importa... ni se acuerdan...o nomás te hacen caso aquí por el

castigo, pero saliendo... [...] y si ni entre nosotros mismos (los maestros) nos podemos poner de acuerdo, menos con los papás...

(Mtro. Pérez, Formación Cívica y Ética, EB)

Al aludir a la influencia familiar como explicación de las conductas de los alumnos es posible inferir que los docentes consideran que los alumnos aprenden a convivir a partir de la exposición a las dinámicas que tienen lugar en sus familias.

Aquí vienen (los alumnos) a reflejar lo que en su casa aprenden...

(Mtra. Carla, Geografía, ES)

Un orientador, refiriéndose a una pelea entre dos alumnos, explica:

...se pelean porque en sus casas así ven que resuelven las cosas.

Autores como Escámez (2003) y Jackson (2001) han señalado la importancia de la familia como el primer espacio de socialización en donde se experimenta la regulación de la vida social. Escámez señala que en la familia es posible comenzar a sentar las bases para una formación ciudadana democrática y plantea la posibilidad de un vínculo virtuoso entre el ámbito familiar y la formación ciudadana, sobre todo si la familia adopta un estilo democrático de relación el cual permite un balance entre las necesidades de los hijos y el respeto a normas y pautas de comportamiento que:

... hacen posible la satisfacción de las necesidades de los demás miembros de la familia y de la sociedad; mantienen un núcleo básico de pautas y normas que es negociado y vuelto a negociar según las circunstancias y la progresiva madurez de los hijos. Animar a la independencia de los hijos y esperar que ellos actúen con madurez y respondan apropiadamente a la gente que les rodea y a las demandas sociales.

(Escámez, 2003, párr. 28)

La carencia de diálogo, de construcción de acuerdos entre la escuela y la familia para apuntar a objetivos comunes en la educación con relación a la convivencia, al reconocimiento del otro, al diálogo y a la participación, coadyuva a que los docentes perciban que su influencia

es limitada respecto a la de la familia, ya que no hay convergencia en los objetivos. Repáraz-Abaitua y Naval (2014), señalan que las escuelas más eficaces son aquellas que logran dialogar y establecer acuerdos con las familias, “de ahí que la escuela ayude a las familias para que participen en la educación de los estudiantes y, a la vez, que los padres conozcan aspectos de la educación que recibe su hijo y de su conducta en la escuela para poder colaborar con esta” (p. 23). Las autoras también señalan que, pese a que esto se ha advertido desde la investigación educativa, en general poco se hace desde las escuelas y las políticas públicas para promover dicho involucramiento de manera activa, aparte de mencionarlo como una aspiración conjunta, permaneciendo circunscrito a esfuerzos individuales de algunos docentes o directivos escolares, como sucede en la secundaria M.

Comúnmente, en la secundaria M. el contacto de los docentes con los familiares se da en momentos muy específicos y breves, por lo que hay pocos espacios para que los familiares interactúen con maestros de cada materia que cursan sus hijos. Únicamente en la junta de inicio de ciclo escolar se presentan la mayoría de los docentes que atienden a un grupo. Bimestralmente hay juntas en las que se entregan las boletas de calificación, en las cuales sólo está el docente que funge como tutor del grupo, por lo que los familiares suelen desconocer a los docentes, o bien los conocen, pero no interactúan frecuentemente con ellos. Sobre el particular, la madre de un estudiante dice:

Pues, bien a bien, yo no sé quiénes son los maestros de mi hijo [...]. A unos los he visto alguna vez, a la que más ve uno pues es a la tutora del grupo [...]. A otros nunca los he visto... No hay reuniones donde los padres podamos hablar con todos los maestros del grupo...

(Mamá de un alumno)

Por su parte, los docentes perciben que, en general, los familiares se involucran poco en el desempeño de sus hijos, ya que varios faltan a las juntas bimestrales para la firma de

boletas y no suelen contactar a los maestros, salvo en respuesta a un citatorio. Como dice una profesora, refiriéndose a esa disposición de los padres:

A la mayoría de los papás nada más los vemos en las juntas, y eso, no a todos... muchos no vienen sino hasta el último bimestre. Yo los mando llamar, pero no vienen... pues entiendo, algunos no han de tener el tiempo... pero de otros, es porque no les importa...

(Mtra. Estela, Ciencias I, ES)

Además, algunos docentes mencionan la presencia de tensiones en el contacto con los familiares o dificultades para lograr acuerdos o apoyo de parte de ellos; lo que puede influir en su disposición a reunirse o interactuar. Respecto de esto, el maestro Enrique señala:

Con los papás hay que ser muy firme, hay que hablarles claro. Ellos se van a poner del lado de sus hijos y hacen que uno quede como el malo o como el mentiroso [...] La verdad yo creo que soy buena onda, a veces me paso de buena onda, para lo groseros que son algunos papás...

(Mtro. Enrique, Formación Cívica y Ética, ES)

Bilton et al. (2018), haciendo una revisión sobre los conflictos y tensiones entre los padres y maestros, señalan que, aunque desde la investigación se ha promovido la colaboración de maestros y padres “como socios iguales”, poco sucede en la realidad ya que se asumen roles no necesariamente cooperativos. Ante ello, los autores sugieren que se deben plantear roles complementarios construidos a partir del acuerdo de docentes, familiares y alumnos. En el caso de la secundaria M., algunos factores que podrían coadyuvar a la falta de colaboración entre las escuelas y las familias pueden ser la falta de oportunidades para el encuentro, la cantidad de alumnos por grupo, los márgenes de los horarios, así como creencias de los docentes y de los familiares sobre el papel que cada uno tiene en la formación de los alumnos.

Normas, Sanciones y Reconocimientos

Las normas también son una vía mediante la cual los docentes y otros actores de la secundaria M. buscan orientar el comportamiento de los alumnos en las interacciones. Las normas suelen concentrarse en reglamentos escolares; los cuales, de acuerdo con Landeros y Chávez (2015), son documentos normativos que reflejan las prioridades al interior de la escuela y los principios éticos a los que se apunta en ella. Las autoras señalan que en los reglamentos “se ponen en juego las ideas, principios y supuestos que sostienen la convivencia escolar; los procesos mediante los cuales se establecen las normas y se garantizan derechos, y los contenidos específicos que se les da a asuntos como la libertad o la justicia” (p. 124). Por ello, los reglamentos constituyen piezas importantes en la formación y práctica de la convivencia democrática dentro de las escuelas.

Landeros y Chávez (2015) refieren que los reglamentos transmiten mensajes culturales y en este sentido, advierten que algunos reglamentos dejan de lado la participación o los derechos de los alumnos, centrándose en la prohibición de conductas o en señalar obligaciones: “Como dispositivo normativo y pedagógico, el reglamento envía mensajes a la comunidad escolar sobre los valores y derechos que se consideran centrales para esa escuela y sobre un conjunto de aprendizajes (hábitos, disposiciones y comportamientos) que se esperan de los estudiantes y de otros actores” (p. 124). Así, los reglamentos y su aplicación son dispositivos de análisis en torno a la ética que se pretende transmitir en las escuelas en relación con la conducta social.

Bajo esta idea, se observó que el reglamento de la secundaria M. prioritariamente plasma conductas obligatorias y prohibidas. Algunas de éstas se refieren a aspectos relativos a la presentación de los alumnos, como el corte de cabello, el uniforme, el maquillaje; otras, a los materiales que no deben ingresarse a la escuela, como teléfonos celulares, armas, drogas,

mientras que otros puntos del documento abordan conductas que debe mostrar el alumno. Por ejemplo:

- a) [El alumno] Deberá guardar respeto a maestros, autoridades, administrativos y personal de asistencia de servicios, así como a sus compañeros, dentro y fuera del aula.
- b) [El alumno] Deberá guardar la conducta adecuada durante sus clases y sin la presencia del maestro, permaneciendo sentado en su banca, para evitar accidentes y deterioros en el mobiliario.

Landeros y Chávez (2015) realizaron una clasificación de los reglamentos a partir de una amplia revisión del contenido de éstos, en función de sus tendencias o énfasis en su contenido. Siguiendo a las autoras, el reglamento de la secundaria M. se encuentra entre aquellos que, si bien presentan tanto conductas prohibidas como obligaciones, el énfasis está en las primeras y no hay una descripción amplia de las conductas esperadas, sino que algunas son planteadas de forma tan amplia que dejan espacio a la libre interpretación del lector. El reglamento tampoco alude a la capacidad de los alumnos para participar en decisiones de importancia o de reclamar derechos; lo cual, advierten las autoras, envía el mensaje que dichas acciones no son importantes ni normativamente, ni de facto.

Las normas de los reglamentos pueden apuntar a diferentes aspectos de la vida escolar, que de acuerdo con Sús (2005) pueden dirigirse a regular el aprendizaje, a ordenar el tiempo, espacio y formas de organización y “aquellas relacionadas con la convivencia, tendientes a pautar las fuerzas socioemocionales y las relaciones interpersonales entre los miembros del grupo y de éstos con el docente” (p. 989).

El reglamento de la secundaria M. es firmado por los alumnos y sus familiares al inicio del ciclo escolar, quienes se quedan con una copia. En la cotidianidad es muy frecuente que cuando se llama la atención a los alumnos o cuando se habla con los familiares debido a un citatorio, los educadores aludan a “hacer que se cumpla el reglamento”. No obstante, los

alumnos, sus familiares y los propios docentes suelen no recordar qué dice exactamente dicho reglamento, pero lo asocian con la aplicación de sanciones.

Además del reglamento general de la escuela, también es común que, iniciando el ciclo escolar, los docentes establezcan un reglamento específicamente para su clase. Éste puede elaborarlo el docente, o bien invitar a los alumnos a que participen en su elaboración. Los docentes que optan por involucrar a los alumnos refieren que ello tiene la ventaja de que, cuando se les llama la atención, se les recuerda que ellos mismos participaron en la definición de esas reglas, y que eso, de alguna forma, los presiona para que cambien de conducta. Quienes prefieren no involucrar a los alumnos señalan que no es práctico por el tiempo que implica y porque los alumnos no toman la actividad con seriedad.

La participación de los alumnos en la construcción del reglamento escolar, en la negociación sobre las evaluaciones, así como en las actividades que les atañen y, en general, en la toma de decisiones en relación con la escuela, es relevante para fomentar las habilidades de ciudadanía (Varnham et al., 2014). En este sentido es valiosa la creación de espacios tanto en la escuela como en el aula, para que los alumnos participen en estas actividades, además de considerar que las decisiones de los alumnos efectivamente sean tomadas en cuenta, ya que el caso contrario puede percibirse como una simulación por parte de los docentes o las autoridades del plantel, generando que los alumnos desacrediten a la participación como vía para exponer sus inquietudes e incidir en la institución.

Las normas establecidas en los reglamentos constituyen un punto de partida para la dinámica que se construye en cada clase. Si bien el docente es quien orienta, de forma explícita o implícita, lo que está permitido en la clase, la dinámica es producto de una constante negociación –no necesariamente explícita– de intereses, prioridades y significados entre alumnos y docentes.

Entre las normas que con mayor frecuencia están presentes en los reglamentos de aula de la secundaria M., se encuentran:

1. Llega a tiempo al salón
2. Mantén el salón limpio y ordenado
3. Trabaja en silencio
4. No comas en clase
5. Haz tu tarea
6. Respeta a tus compañeros
7. Trae tus materiales escolares
8. No traigas celulares
9. No digas groserías
10. Respeta a tus maestros
11. No bebas en clase
12. No mastiques chicle en clase

Como puede apreciarse en la lista mostrada, algunas de las normas aluden a conductas muy específicas, como llegar a tiempo al salón, mientras que otras están planteadas de forma muy general y de libre interpretación, como respetar a los maestros, lo cual puede aludir a conductas muy diversas. Algunas conductas enunciadas pueden estar inmersas en otras, como no decir groserías, y respetar a los compañeros. Esta forma de desagregar las conductas refleja lo que se considera sustantivo, aquello que se quiere enfatizar en las interacciones dentro de la secundaria, en la perspectiva de los elaboradores.

Algunas de las normas tanto del reglamento escolar como de los reglamentos de aula, son difíciles de implementar para los docentes; por ejemplo, lo relativo al uso del celular. El reglamento de la escuela señala:

No se permitirá que el alumno traiga radios, walkman, discman, IPod, teléfonos celulares, mp3, etc., ya que la autoridad los recogerá y serán entregados sólo al padre, madre o tutor y, en el caso de reincidencia, serán devueltos al final del curso escolar.

La prohibición se justifica en evitar distracciones y robos, los que además de la pérdida para el propietario, implica para los educadores atender la queja del alumno y de sus familiares. No obstante, estos dispositivos son importantes en la vida social de los adolescentes, y es común que los alumnos los lleven a la secundaria. Aunque el reglamento respalda a los docentes para recoger dichos dispositivos durante su clase, la mayoría prefiere sólo recordar a los alumnos que los mantengan guardados.

Mejor con eso (los celulares) no me meto. Yo nada más les recuerdo que no deben de traerlo, pero yo no me animo a quitárselos, porque luego se ponen muy bravos y si algo le pasa al teléfono, si se raya tantito o lo que sea, al rato ya tengo aquí a los papás enojados. Pero pues ellos ya saben que no deben mandarlos con celular, pero aun así lo hacen. Y hasta les compran unos bien caros y nada más los arriesgan a que se los roben o les peguen para quitárselos.

(Mtra. Estela, Ciencias I, EB)

Algo similar sucede con el señalamiento de que no se ingieran alimentos o bebidas en el aula, establecido en el reglamento escolar. Algunos docentes lo permiten porque consideran que ello no interfiere con las actividades de la clase, otros sí se apegan a la norma, ya que piensan que es parte de la disciplina que deben aprender los alumnos. Los comentarios permiten entrever que a las normas establecidas no les antecede el acuerdo entre los educadores, ni con los familiares y los alumnos, por lo que no empatan con las condiciones reales o con las apreciaciones de los involucrados, sino que factiblemente se encuentran alineadas con otros documentos normativos generados de forma externa a la escuela.

La falta de participación de las familias en la construcción del reglamento escolar, así como la libre interpretación sobre sus puntos puede llevar a tensiones entre los familiares de los alumnos y los educadores en general, y particularmente con los docentes, en torno a su aplicación. El siguiente comentario ilustra esta tensión:

Cuando uno quiere aplicar el reglamento, a veces en contra, pero muchas veces también a favor de sus hijos, como cuando alguien los lastima o les agarra sus cosas, ellos no quieren, que para no perjudicar al otro niño. No se dan cuenta de que le están quitando a su hijo sus derechos. Los mismos papás no quieren que se apoye a sus hijos.

(Mtro. Enrique, Formación Cívica y Ética, ES)

Según Ocejeda y Fernández (2006), un factor psicológico importante en la aceptación o el rechazo de las personas hacia las normas es su percepción de si éstas les permiten u obstaculizan alcanzar metas que consideran importantes. Otro factor es que las personas perciban que no hay coherencia entre las normas y sus valores éticos, o que consideren que las autoridades –quienes piden cuenta del cumplimiento de las normas– no son justas o no les brindan un trato respetuoso y digno. En la medida en que las personas juzguen que las autoridades toman decisiones justas y las tratan con respeto y dignidad, tendrán mayor disposición a obedecer las normas e incluso estarán dispuestas a aceptar resultados, incluso los desfavorables, siempre y cuando perciban que éstos se derivan de procedimientos justos.

Si bien el reglamento, señala las conductas que serán sancionadas, el criterio del docente en el manejo de la situación ocupa un lugar sustantivo. Por ejemplo, si durante la clase un alumno incurre en algo que el docente considera inadecuado, éste puede decidir reconducir la conducta del alumno con un gesto, o con una llamada de atención. En pocas ocasiones se observó que los alumnos fueran explícitamente desafiantes con el docente, no obstante, sí demuestran su inconformidad a través de su lenguaje corporal, o bien, susurrando algún comentario retador, pero sin que el docente pueda escucharlo.

Las sanciones y los reconocimientos son elementos estrechamente vinculados con las normas escolares. Respecto de las sanciones, Aguilera et al. (2007), a partir de un estudio de casos en México, señalan que en las escuelas hay diversidad de sanciones ante los problemas de disciplina entre las que mencionan los reportes, expulsiones de clase y suspensiones

temporales o definitivas, y cada sanción es aplicable por el educador según considere la gravedad de la falta. Por ejemplo, una falta menor de acuerdo con los autores es el uso incorrecto del uniforme ante lo que se suele levantar un reporte, llamar la atención o pedir que se corrija la situación. Como faltas graves mencionan la agresión física, el maltrato grave del inmueble o la introducción de drogas o armas, ante las cuales se aplican medidas como la suspensión temporal o definitiva. Las medidas más frecuentes en las escuelas, de acuerdo con los autores, son los reportes y las menos frecuentes son la expulsión, aunque las faltas sean muy graves.

Los encuentros entre los docentes y los estudiantes tienen lugar con mayor frecuencia en las aulas, y éstas son el escenario más recurrente de conflictos en lo interaccional y ético, en el marco de las inercias existentes y de la necesidad de seguir con el ritmo de la clase. En estas circunstancias es donde la norma se legitima por medio de su aplicación o se le desacredita al ignorarla e ignora su transgresión. Sobre esta concreción de las normas en el aula, Sús señala que:

El aula es el espacio donde se cristaliza el último nivel de especificación normativa [...]

Constituye las arenas donde se juegan y materializan las orientaciones provenientes de la política educativa tanto en el orden pedagógico-didáctico como en el político-relacional. Puede describirse como un escenario vivo de interacciones donde se intercambian —explícita o tácitamente— ideas, valores e intereses diferentes y, a menudo, confrontados. (Sús, 2005, p. 989)

Como se comentó, la sanción es un recurso planteado en los reglamentos para la regular la conducta. A este respecto, Jackson (2001) destaca que los eventos que derivan en sanciones hacia los alumnos no se relacionan tanto con cuestiones relativas al desempeño, si no que ocurren por conductas que transgreden las normas o las rutinas escolares, lo cual destaca la importancia de que el alumno se apegue a ellas.

Si bien la conducta en sí misma es el objeto de sanción, no es el único elemento que determina la aplicación de ésta: también entran en juego otros elementos de la situación específica que el docente considera al responder ante la conducta de un alumno en concreto, por ejemplo, las experiencias previas que ha tenido con ese alumno (o alumnos), el grupo en el que se encuentre, el momento específico de la clase o del evento dentro de la escuela en que sucede la conducta o conductas.

Las prácticas a las que los docentes y en general los educadores de la secundaria, esto es prefectos, orientadores, directora y subdirectora, recurren para sancionar a los alumnos son:

- a. El llamado de atención y el regaño
- b. Reportar al alumno en Orientación
- c. Enviar al alumno a Orientación
- d. Los castigos
- e. Los citatorios
- f. La suspensión

A continuación, se describe cada una de ellas.

El llamado de atención y el regaño. El llamado de atención verbal y el regaño son los recursos más utilizados para señalar a los alumnos conductas que se consideran indeseables o reprobables. El llamado de atención se dirige a disuadir al alumno o alumnos de que realicen una conducta, ya sea empleando únicamente elementos del lenguaje no verbal como miradas, el tono de la voz o los gestos, aunque también pueden implicar un reproche verbal breve y discreto, incluso con tintes jocosos. Cuando el reproche es más enérgico y serio, suele ser identificado por los alumnos y docentes como “regaño”.

En el campo educativo, los estudios sobre el llamado de atención o el regaño, desarrollados principalmente en países anglosajones, se refieren a esta conducta como reprimenda (“reprimand”), y se señalan que se trata de “la desaprobación verbal (un regaño o una amenaza) en respuesta a una conducta inapropiada” (Röcker, 2020, párr. 2). Este mismo

autor refiere que las reprimendas constantes en el aula pueden tener un impacto negativo en los alumnos, sobre todo en comparación con lo que pueden lograr los elogios o los reconocimientos del docente hacia los alumnos. Asimismo, destaca resultados empíricos que apuntan a que los alumnos ponen más atención en las explicaciones del docente y se concentran más en la actividad en aquellas clases donde los reconocimientos sobrepasan a las llamadas de atención.

Dado que el regaño es una práctica muy común la cotidianidad del aula, y por el impacto que tiene en el aprendizaje, en el clima escolar y en la relación interpersonal entre los alumnos y su docente, algunos autores como Lavery (2010) sugieren emplear estrategias que le den un sentido más constructivo, iniciando por estar atentos a posibles momentos o estímulos que den lugar a conductas indeseables, apoyarse inicialmente en señales no verbales y tratando de redirigir la atención del alumno al objeto o tema que interesa. Cuando se hace necesario indicar al alumno que suspenda una conducta, esto debe hacerse siempre sin perder la calma, de forma tranquila, justa y clara, para que el alumno sepa con precisión qué es lo inaceptable de su conducta. Además, siguiendo a la autora, es importante no comparar a los alumnos, ni hacer amenazas que no van a cumplirse, ya que ello hace perder credibilidad al docente, y cuando sea posible, debe tratar de hacerse de forma privada (Lavery, 2010). En ese sentido, es importante tener en mente que la finalidad de la intervención es constructiva, no debe atentar la dignidad del alumno, sino que debe ayudarlo a identificar con precisión lo que debe corregirse.

En las prácticas de algunos de los docentes de la secundaria M. estas consideraciones están presentes, como lo ejemplifica el siguiente fragmento:

A mí no me gusta gritarle (sic) a los alumnos. Es como cuando tú ves a alguien que es brillante, que tú sabes que es brillante, que con que se aplique un poco le va a ir muy bien, y pues le insistes para que de ese paso que aún no ha dado.... Pero claro que también es importante el cómo le insistes...Es como yo mira, yo soy miedosa,

insegura... y si de pronto me llega alguien a gritos, a regarme, pues en vez de brillar, me voy a esconder...

(Mtra. Mónica, Inglés, ES)

Coincidente con lo señalado por la docente en el fragmento anterior, y con algunas de las coordenadas planteadas por Lavery (2010), otros docentes también refieren tener ciertas consideraciones o cautelas al regañar al alumno, ya sea para dar lugar a que éste pueda hablar y exponga su perspectiva, o para evitar problemas posteriores que pudieran escalar hasta llegar al conocimiento de los familiares o autoridades.

La maestra Susy, hablando sobre los regaños en su clase, dice:

Quando se están pasando los chamaquitos, con otros, entonces ahí es cuando les llamamos la atención. De alguna manera tratamos de que las situaciones de conflicto se arreglen hablándolas 'a ver, que no te parece de tu compañero' y ya de alguna manera se desahogan. Pero fíjate que lo que sí aprendí de los chicos, es llamarles la atención en el momento y en el lugar adecuado. Porque si ellos piensan que los estamos intimidando frente a los chicos, también nos metemos en broncas.

El cuándo y cómo llamarles la atención, depende de quién sea, si es un chico que no conozco, tal vez lo aclare en ese momento, de tal modo que no se sienta intimidado... porque hasta de eso, se llegan a vulnerar los chamacos... entonces también a uno lo limitan por eso, así que uno tiene que buscar la forma. Si este chico es de los que casi no se mete en broncas, entonces 'ven, mira', en privado. Pero también es importante decirlo enfrente del grupo... porque así el grupo dice ¡ay! Hay que andarnos con cuidado.

En el ejemplo anterior, se muestra que llamar la atención no es un ejercicio mecánico de parte del docente, sino que hay varias consideraciones que tomar en cuenta, como las interacciones previas con el alumno específico y la situación particular en la que se da el

evento, y prevenir que otras personas del grupo repliquen la conducta inaceptable, a la par que también se considera importante evitar dificultades ulteriores.

No todos los docentes aluden a las mismas consideraciones al llamar la atención verbalmente, y ello es aún más evidente en el caso de las autoridades y de los prefectos; quienes dan menor oportunidad de réplica a los alumnos, y su lenguaje verbal y no verbal parece enfatizar quién tiene la autoridad dentro de la situación. Ello lleva a pensar que la forma que adquiere el regaño puede variar en función del rol de quien lo realiza, su máscara, los otros actores en la escena y la situación específica. No obstante, hay algunos elementos que suelen presentarse de manera común en la dinámica del regaño, por ejemplo, el incremento del volumen de voz de quien regaña, a la par que se emplea un tono más grave. Generalmente, quien llama la atención es quien inicia y mantiene el uso de la palabra, mientras que la participación del estudiante puede ir de limitada a nula. En ocasiones, también la persona que emite el regaño se aproxima hacia el alumno en cuestión, disminuye la distancia física con él, pero sin establecer contacto físico. Los matices pueden relacionarse con lo que la persona que regaña quiere proyectar dentro de la situación, por ejemplo, poder, control, apertura, etc.

El siguiente fragmento recuperado del diario de campo ilustra una situación en la cual la subdirectora regaña a un alumno porque escupió desde la escalera y la saliva cayó sobre ella:

En su oficina, la subdirectora está de pie frente al alumno quien también está parado y cabizbajo. Ella con un volumen alto de voz y con ritmo acelerado dice al alumno: 'Ya sabes que eso que hiciste estuvo muy mal, yo no sé por qué lo hiciste. Si fue por lo de tu chamarra, tú ya sabías que yo te la iba a devolver, ¿a ver, porque no habías pasado aquí por ella? No es para que hicieras lo que hiciste'. Sin esperar a que el alumno conteste, la subdirectora continúa: 'No tenías por qué hacerlo. Yo con la imagen que me quedo de ti es que eres un grosero. Además, si te quité la chamarra fue tu culpa. Ya sabes que no debes traer cosas que no sean del uniforme'. El alumno, quien mira hacia el suelo, dice de manera apenas audible: 'es que no fue por la sudadera'. La

subdirectora continúa: 'pues es que no veo otro motivo, porque yo no te he hecho nada como para que me agredieras así. Y lo de tu sudadera, tú sabías que podías venir a recogerla cualquier día. Es muy decepcionante tu conducta, y pues ya sabes, como ya te dijo la directora, quedas condicionado a irte (de la escuela) si haces otra de éstas [...]'. ¡Vete ya a tu salón!'. El alumno no dice nada y sale de la oficina.

El regaño es un recurso que también suele utilizarse en la dinámica familiar, lo que es un antecedente para que los actores que se encuentran ahora en el escenario escolar compartan la definición de la situación y la expectativa que se tiene de cada actor en ella. En el ejemplo anterior se aprecia que quien regaña hace preguntas sin la intención de que sean contestadas, o si lo son, la respuesta es rápidamente desestimada o desoída. Asimismo, hay una descalificación de la conducta, pero también de la persona, además de que se adviertan las consecuencias que habrá si la conducta se presenta de nuevo. En algunas ocasiones, también se busca generar vergüenza o culpa en la persona regañada, aludiendo a que las demás personas van a tener un mal concepto de la persona regañada.

Una maestra regaña a un alumno por aventar su cuaderno desde el tercer piso. El alumno le dice que no lo hizo para pegarle a nadie, sino porque estaba con un compañero que le dijo: 'A que no lo avientas...'. La maestra le dice: '¿Qué crees que van a decir de ti tus papás, las demás personas?... pues que no tienes criterio y que haces lo que tus compañeros te dicen...'

En los regaños frecuentemente se desestiman las demandas, percepciones o preguntas de los alumnos, lo que además de dejar sus solicitudes sin atender, representa para éstos poco interés de los educadores en sus percepciones o necesidades. Ello se aprecia en las siguientes notas de campo:

Fuera de un aula, la alumna acusa a uno de sus compañeros con la maestra que está indicando a los alumnos que entren al salón: 'Maestra, [nombre de un alumno] me está pegando en la espalda con el cuaderno'. La maestra, seria, contesta: 'Y seguro tú no

estaban haciendo nada... si ya te conozco'. La alumna insiste: 'No maestra, en serio, yo estaba escribiendo. Si quiere pregúntele a los demás'. La maestra contesta: 'Pues yo sé que tú también lo molestas'. '¡Pero no estaba haciendo nada!', dice la alumna, visiblemente incómoda. '¡Ya, ya!' –la maestra, alza la voz, desvía la mirada y agita una mano señalando hacia el interior del salón–. 'A mí no me la vas a hacer. ¡Métete ya!'. La gira la cabeza y se mete al salón.

En el pasillo, una alumna es empujada por otro alumno. La alumna le dice a la prefecta, quien se encuentra cerca: '¡Maestra, me está empujando!', refiriéndose a su compañero. La prefecta mira a la alumna, le señala el maquillaje que ésta última trae puesto, así como un adorno que trae en el cabello, y dice con tono sarcástico: 'Y tú, mira qué bonita te ves con esas tonterías'. La alumna se queda callada y baja la cabeza.

La dinámica tradicional del regaño, sobre todo cuando adopta formas muy inflexibles y rigurosas, suele limitar a la posibilidad de que se establezca un diálogo entre los actores, así como a la oportunidad de que se acompañe al alumno en un ejercicio de reflexión auténtica sobre la conducta que se considera inaceptable y sus implicaciones más allá de lo inmediato; lo que sería útil en el desarrollo de habilidades para la convivencia democrática (Conde, 2011a).

En la dinámica del regaño también puede incurrirse en faltas de respeto hacia la persona regañada, irónicamente, al pretender mantener la disciplina a través de la cual se espera enseñar a convivir a los alumnos. No obstante, como deja entrever Clare Lavery (2010), es posible remontar las situaciones tensas o problemáticas en el aula mediante estrategias que nivelan el diálogo y que apuntan a un mejor encuentro entre los involucrados, que favorezca la situación inmediata, así como el clima del aula.

Reportar al alumno en Orientación. En ocasiones, parte del regaño incluye decirle al alumno que se le va a reportar en Orientación. Esto consiste en que el docente, después de la clase, pase con el orientador y le indique la falta en la que incurrió el alumno, lo que hace que

se le levante un reporte. Cuando el alumno junta 10 reportes, ya sea por parte de un solo maestro o de varios, se manda llamar a su familiar a través de un citatorio. En la perspectiva de los docentes, esta medida no es efectiva ya que no implica consecuencias inmediatas para los alumnos.

Enviar al alumno a Orientación. Los docentes también pueden optar por el recurso de sacar al alumno de la clase y seguidamente pedir al prefecto que lo lleve a la oficina de Orientación. En ocasiones es el propio docente quien lo hace a falta de un prefecto cerca. También pueden llevarlos a la Subdirección dependiendo de lo grave que se considere la situación, o de que no haya personal en Orientación. El detonante de que se implemente esta medida puede ser una falta pequeña, pero recurrente, sobre la que ya se había advertido al alumno o una falta grave. Las diferencias entre los educadores emergen al determinar lo que es grave y lo que no lo es, así como qué tan frecuente debe ser una conducta para que amerite realizar dicha medida. Al respecto, uno de los orientadores dice lo que sigue:

Yo tuve que hablar con la directora porque hay maestros que mandan aquí a orientación cosas que no. Hay maestros que mandan niños por comer chicle o porque se están riendo en el salón. Eso no es para orientación, eso lo deben de arreglar en el salón.

(Mtro. Enrique, Formación Cívica y Ética, EB)

Generalmente, los docentes no utilizan esta medida a partir de un solo evento con el alumno, sino que suele haber de forma previa algunas llamadas de atención. Como dice una profesora:

Primero hablas con ellos... no en la clase, después...y ya si lo vuelve a hacer entonces si lo reportas, pero no a la primera...

(Mtra. Estela, Ciencias I, EB)

Ello se debe, en parte, a que sacar a un alumno del salón es un tema de tensión entre los docentes, orientadores y directivos, ya que implica que dicho alumno no tome clases y que alguien se haga cargo de él. La directora solicitó a los docentes que recurran a esta medida lo

menos posible debido a que cuando no hay orientador, el alumno se queda sin clase y entonces algún prefecto debe quedarse con él, descuidando otras de sus actividades. Algunos docentes expresan que la solicitud demuestra poco respaldo hacia ellos, dado a que hay alumnos que les dificultan dar la clase, pero no pueden sacarlos, y ponerles un reporte no es efectivo. Frente a ello, algunos docentes afrontan la situación enfocándose en los alumnos que están poniendo atención. Como expresa un maestro:

Yo trato de que a todos les interese la clase, pero hay alumnos que con nada uno los motiva. Y yo no me puedo estar deteniendo. Pues yo le enseño al que quiere aprender y los que no, pues nada más que no me den lata, por que como tampoco los puedo sacar, luego nada más me distraen a los demás o se ponen pesados. Pero uno está atado de manos, porque tengo que retenerlos en el salón. Lo malo es que cómo uno no les puede hacer nada, pues los alumnos aprenden la impunidad, que pueden hacer lo que sea y que no pasa nada. Y aunque luego uno los mande a orientación, ahí tampoco les hacen nada, hasta que juntan varios reportes. Cómo no hay sanciones inmediatas, los alumnos se confían.

(Mtro. Valencia, Matemáticas, EB)

Entre las conductas que pueden derivar en el envío de los alumnos a Orientación están: ignorar señalamientos directos por parte del profesor en relación con alguna conducta específica, insultar a un compañero o ser agresivo con él, pelear en el aula, no llevar el material para trabajar en la clase de manera recurrente, y burlarse o alburear al docente. Al igual que los regaños, además de la conducta, la medida que se adopte tiene que ver con el grupo del que se trate y con las experiencias previas que se tengan con el alumno (o alumnos) involucrado(s). Sobre el particular, una docente señala:

A [nombre del alumno] sí, a la primera que hace, le hablo al prefecto, si no, no me deja dar clase.

(Mtra. Estela, Ciencias I, EB)

Los castigos. Los más frecuentes son asignarles tareas extras, quitarles minutos de los recesos o bajarles puntos sobre alguna calificación parcial o final. En general, el castigo se relaciona con el tipo de falta, por ejemplo, cuando el alumno ha incurrido en conductas que son consideradas *bullying* o acoso escolar y el caso ha llegado a la subdirectora, el castigo suele ser que el alumno realice una investigación sobre en qué consiste el *bullying*, elabore un cartel sobre el tema mismo que será colocado en el periódico mural y que vaya a los salones que se le asignen para exponer el cartel a sus compañeros. Si el alumno no lo quiere hacer, se le dice que puede ser suspendido.

En general, los educadores concuerdan en que el castigo es adecuado y que funciona, refiriéndose a que, al menos por un tiempo, el alumno deja de hacer la conducta por la que fue sancionado. En lo que discrepan es respecto a la razón por la cual funciona: unos opinan que el alumno al investigar sobre el tema aprende que lo que hizo está mal, otros señalan que es la carga de hacer una tarea extra lo que los disuade de seguir actuando de ese modo; para algunos se debe a que los alumnos prefieren evitar el regaño en casa o a que les da vergüenza exponer en los salones su cartel. Sobre este punto, algunos expresan sus dudas, ya que mencionan que, en ocasiones, al ser castigados de esta forma, los alumnos obtienen cierto prestigio entre sus compañeros, además de la posibilidad de evitar un par de horas en clase. A este respecto, Jackson (2001) señaló que hay actos que pueden parecer criticables desde la perspectiva de los docentes, pero elogiados para los alumnos y viceversa.

Los educadores en general y los docentes en particular, consideran que los reportes y castigos son necesarios para regular la conducta de los alumnos y mencionan que las familias deberían brindar su respaldo cuando se toman estas medidas. Una maestra señala que:

Para que lo que la escuela hace funcione, tiene que haber el respaldo de casa. Si no, no importa si se le suspende o lo que sea. El castigo sirve para enseñar valores, siempre y cuando en la casa se resalte que es un castigo. Es como la tarea. Yo dejo

tarea para reforzar lo que vimos en la escuela, en la casa, pero si en la casa no lo apoyan, no lo respaldan, pues no sirve...

(Mtra. Susy, Formación Cívica y Ética, EB)

En el comentario es posible entrever que los castigos se aprecian como una vía para que los alumnos adquieran valores, lo cual es deseable, y por ello la familia debe respaldar la medida. No obstante, consideran que este respaldo suele ser poco o nulo, y refieren que incluso la familia llega a descalificar la medida ante los alumnos. Como indica una maestra:

Si [los alumnos] ven que no pasa nada, pues no hacen caso; tienen que ver que haya consecuencias de su conducta, al menos que vean que uno los reporta. Lo malo es que los papás no ayudan, no les llaman la atención... hasta se enojan con uno o con el orientador porque les decimos que su hijo no cumple o no hace caso... [...] Algunos papás sí se involucran y les quitan el celular o las fiestas... o hablan con ellos...

(Mtra. Carla, Geografía, ES)

Desde la perspectiva de los docentes, la falta de respaldo de parte de las familias transmite un mensaje a los alumnos que pone en entredicho su juicio como docentes. No obstante, aun sin el pleno respaldo de las familias, los castigos son considerados por los educadores como necesarios para la regulación de la conducta, ya que ofrecen resultados rápidos para afrontar las situaciones, como se refleja en este comentario de la prefecta Fernanda, sobre la conducta de los alumnos: “Desde que entraron aquí al aula, la maestra de inglés los amenazó con bajarles puntos en su materia y mira, tranquilos...”

Si bien los educadores comparten la noción de que el castigo es útil para regular la conducta de forma relativamente rápida, no obstante, su implementación poco ahonda en el origen de la conducta y deja de lado oportunidades importantes para contribuir al desarrollo de la consciencia moral autónoma de los alumnos, y contrariamente, confirma la necesidad de la sanción para el cumplimiento de la normas sociales o éticas.

Los citatorios. Son reuniones que solicita un docente, directivo, orientador o trabajador social para hablar con los familiares de alumno, generalmente con éste último presente. Es una medida a la que se recurre cuando el alumno ha acumulado varios reportes, o bien, tiene un solo reporte, pero éste se debe a una conducta considerada como grave. Es frecuente que a estas reuniones no acuda el docente que hizo el señalamiento, ya que si la cita tiene lugar cuando esta frente a grupo le implica dejarlo, o bien puede suceder que los familiares del alumno se presenten en un día que el docente no asiste a la escuela. Adicionalmente, algunos docentes no se sienten cómodos hablando con los papás, por lo que prefieren que sea el orientador quien lo haga.

A partir de los lineamientos de la secundaria establecidos en el Acuerdo Secretarial 98 (SEP, 1982; en sus artículos 25 y 26), se deriva que quienes estén a cargo de hablar con los familiares citados sean los orientadores, en su condición de coadyuvantes de la asistencia educativa ante los docentes y directivos, pero dado el número de alumnos a los que se les extienden citatorios, y al hecho de que los orientadores no siempre están disponibles, al llegar los familiares pueden ser atendidos por la directora, la subdirectora, la trabajadora social o el docente tutor del grupo.

Una desventaja de que en estas reuniones no se encuentre presente el docente que puso el (o los) reporte(s), es que no se cuenta con los detalles de las situaciones específicas y puede derivar en que los alumnos perciban que se les inventan cosas. En las juntas, el orientador suele pedir a los familiares que “hagan algo en casa” en relación con el desempeño o conducta de sus hijos, con la expectativa de que esto se traduzca en una llamada de atención, la prohibición de alguna actividad lúdica, una supervisión más estrecha del cumplimiento con sus tareas, la revisión constante de sus cuadernos, libros y mochilas, o que acate las pautas establecidas en relación con el uniforme o el corte de cabello. En ocasiones los familiares no reciben de buen grado los citatorios lo que da lugar a tensiones entre éstos y los educadores. Al respecto, una orientadora menciona lo siguiente:

Los papás se enojan si uno los manda llamar, como si uno lo hiciera por gusto... Yo, ¿para qué voy a querer a los papás aquí? Muchos se acaban poniendo del lado de sus hijos, como si uno les estuviera inventando cosas... Si uno los manda llamar es para darles el reporte y avisarles lo que andan haciendo sus hijos y que luego no vayan a decir que aquí (en la secundaria) nunca se les notificó nada...

(Mtra. Fanny, Orientadora)

Cuando los familiares no asisten a tres citatorios seguidos, una medida para presionarlos para que se presenten es retener la mochila de sus hijos en orientación o en trabajo social. La mayor parte de las veces la medida funciona y los familiares de los alumnos asisten; no obstante, algunos se molestan. En general, los familiares señalan que la causa de su inasistencia es la falta de tiempo, aunque algunos además consideran que los llaman para resolver cosas que son responsabilidad de la secundaria, por ejemplo, la conducta de los alumnos dentro del aula, como lo refleja el siguiente comentario:

A mí me hacen venir a perder el tiempo, yo tengo que trabajar. Si mi hijo no les hace caso o no hace lo que le piden, es algo que debería ver ellos, ellos son los maestros, son lo que están en la escuela. Yo no puedo hacer nada.

(Mamá de un alumno)

Comentarios como el anterior remiten nuevamente al tema de la corresponsabilidad entre escuelas y familia, y a la influencia que tienen las creencias de ambas partes respecto a lo que corresponde a cada una, para que dicha corresponsabilidad se operacionalice de forma factible para ambas partes, que favorezca el aprendizaje, la formación ética, social y en general, el bienestar del alumno.

Una forma de castigo donde también se cita a los familiares, consiste que uno de ellos permanezca toda la jornada en el aula, sentado al lado del alumno. La intención de este castigo es que el alumno se sienta avergonzado ante sus compañeros, que el familiar supervise el trabajo del alumno y le sirva de contención. En algunas ocasiones tiene el efecto esperado,

aunque en otras el mismo familiar se pone a platicar con los alumnos o distrae al estudiante en cuestión durante la clase. Éste es un castigo infrecuente, generalmente impuesto por los directivos, que no es del agrado de los docentes debido a que no les es cómodo que los familiares entren al aula, además de que no tienen claro cómo deben tratarlos dentro de ésta. Consideran que la familia debe apoyar desde casa, no dentro de la escuela y que además los pone en riesgo de que sus actividades o su personal sea objeto de críticas por parte de los familiares.

La suspensión. Consiste en que el alumno no asista a la escuela por un máximo de 3 días, y tenga actividades escolares que desarrollar en casa. Su aplicación es muy infrecuente, ya que es una medida controversial que la inspección no ve con buenos ojos. Eso se debe, por un lado, al riesgo de que los familiares de los alumnos se inconformen con este tipo de castigo e interpongan quejas contra los directivos escolares, quejas que potencialmente pueden escalar e involucrar a las autoridades de la inspección y de la zona escolar. Por otro lado, las autoridades escolares también tratan de evitar las suspensiones debido a que hay alumnos que no tienen quien los cuide o supervise en casa durante esos días, tornándose la medida más en un premio que en un castigo. Por ello sólo se aplica en situaciones consideradas graves, por ejemplo, lastimar intencionalmente a un compañero, introducir droga o armas, o desafiar abiertamente a un educador. Durante los días de suspensión se solicita a los docentes del alumno que le dejen actividades para que las realice en casa.

Landeros y Chávez (2015), respecto a los castigos, advierten que hay una vaguedad en el manejo de las sanciones, es decir, que una misma sanción puede ser aplicada ante conductas diversas, y ponen como ejemplo que una suspensión pueda ser consecuencia de faltas relacionadas con el uniforme escolar, al igual que por discriminar a un compañero. La falta de proporcionalidad entre la falta y el castigo impuesto puede enviar un mensaje poco claro sobre la gravedad de ésta y sus consecuencias.

En el caso de la secundaria, si bien hay sanciones que claramente se destinan para situaciones graves, como la suspensión, es cierto que otras medidas como llevar a los alumnos a orientación, ponerles un citatorio, llamarles la atención, bajarles puntos, etc., pueden ser el resultado de conductas variopintas y depende, en buena medida, del juicio de la persona que determina la sanción. De acuerdo con las autoras, esto puede enviar mensajes confusos a los alumnos en torno a cómo se concreta el reglamento en la cotidianidad, que puede dar pie a que concluyan que la aplicación de la norma, así como de las sanciones, está a discreción de la autoridad presente en ese momento y no deriva del contenido o relevancia de la norma en sí misma, lo cual dificulta que se aprecie una relación de justicia entre la transgresión a la norma y la consecuente sanción.

El siguiente extracto describe la aplicación de una sanción a un grupo de alumnos por su participación en una práctica denominada “la hueviza”, e ilustra la interacción entre familiares, alumnos y la subdirectora, durante una reunión convocada por ésta:

A la hora de la salida, afuera de la secundaria, algunos alumnos aventaron huevos frescos a un alumno y le dieron golpes en la cabeza denominados ‘zapes’. A esta práctica se le llama la ‘hueviza’ y se aplica a los alumnos que cumplen años, si bien no es siempre, si sucede en más de una ocasión por ciclo escolar. Dado que el alumno del cumpleaños sufrió una lesión en un ojo, su mamá acudió a la subdirección. Dicho alumno no acusó a ninguno de sus compañeros, dice que no vio quién fue. La subdirectora pidió a algunos docentes que indagaran qué alumnos participaron y éstos señalaron a diez alumnos de los treinta que se rumora que estuvieron involucrados.

La subdirectora reunió a los alumnos y mandó llamar a sus familiares para hablar con ellos, ponerlos al tanto de la situación, de la sanción asignada y pedirles su respaldo. Los alumnos señalados decían que, si bien habían estado ahí, no habían aventado huevos, ni golpeado a su compañero.

La subdirectora comenta que la sanción consiste en una suspensión de tres días, la realización de un trabajo sobre el bullying y que los familiares se comprometan a que la próxima vez que sus hijos estén involucrados en un evento así, los van a llevar al Ministerio Público. La mayoría de los padres de familia se muestran molestos porque consideran que a sus hijos se les está acusando injustamente, ya que el alumno lesionado no identifica a quienes le pegaron. Señalan también que, si el castigo es por andar en la bola, entonces lo justo es que se castigue a toda la escuela, no nada más a sus hijos.

Ante ello, la subdirectora afirma: 'Pero sí estuvieron involucrados, ellos le pegaron. Los vieron unos profesores'. Los familiares preguntan: '¿Cuáles profesores? ¿Por qué no están aquí?'. La mamá de un alumno señala: 'Yo no digo que está bien lo que hicieron, pero a mí, si no me demuestran que mi hijo fue de los que le pegaron, yo no voy a castigarlo'. La subdirectora responde que cada quién como papá, sabe la clase de hijo que educa y que si uno no reconoce de lo que su hijo es capaz 'Al final del día es al padre al que le va a doler más. Finalmente, en la escuela los tenemos un ratito, pero ustedes los van a tener toda la vida'.

Un alumno levanta la mano para pedir la palabra, pero al no otorgársele la hablar, la baja. La subdirectora y los familiares se interrumpen entre ellos.

'Maestra, yo quisiera preguntarle...', dice un papá. Una mamá lo interrumpe y dice: 'Precisamente, yo sé qué hijo crié y mientras no me comprueben que mi hijo le pegó, para mí esto es injusto'. 'Maestra...', insiste el padre de familia. La subdirectora retoma la palabra dice: 'Pues yo solo les aviso que éstas son las disposiciones para sus hijos, así que, por favor, me firman estos acuerdos'. 'Yo no voy a firmar nada', dice otra mamá. El padre que quería intervenir deja de insistir.

Una mamá más señala: 'Es que eso de la hueviza ya es una costumbre. Lleva años y se seguirá haciendo. Así se llevan los muchachos, no es nada nuevo. Yo tampoco estoy de acuerdo y no voy a firmar'.

La subdirectora dice: 'Pues es algo que se debe de parar y eso es lo que queremos lograr'. Las mamás inconformes intercambian miradas de descrédito. Una de ellas dice: 'pues me llevo a mi hijo suspendido, pero no firmo nada'. 'Como quiera señora', le contesta la subdirectora. Las madres inconformes salen con sus hijos. Otros familiares que han permanecido en silencio durante la sesión firman y sólo preguntan la fecha para entregar el trabajo sobre Bullying y el formato en el que se debe presentar.

Una vez que se retiraron los familiares, la subdirectora señala: 'Lo más difícil son los papás. Por eso los muchachos son así. Aquí en la escuela les podemos decir muchas cosas a los alumnos, pero llegan a su casa y ve otras cosas. Y para muchos papás que (sus hijos) se agredan, que se lleven pesado, que se peleen es normal. Yo acabo de llegar aquí, y ya he visto cómo la población de papás es muy difícil'.

En la descripción anterior se refleja que la implementación de la sanción ocupa un lugar central por encima de la reflexión en torno a lo sucedido. La forma en la que cada actor interpreta su rol en la situación y se muestra ante los otros actores, dificulta el establecimiento del diálogo, de la reflexión conjunta y propositiva para resolver la situación de una forma más profunda y valiosa en términos de la formación de los alumnos. La autoridad parece esperar que la participación de los familiares consista en apoyar la sanción ya determinada, lo que algunos de los familiares hacen. Los alumnos están ahí pero no participan, sólo se les hacen preguntas específicas sobre lo sucedido, pero no se les otorga mayor espacio en la interacción.

El desencuentro de posturas entre autoridades y familiares impide apreciar que de ambos lados hay voces que concuerdan en que no se trata de una conducta deseable, pero como el centro de la discusión es la sanción, la coincidencia se diluye. Queda también fuera la posibilidad de discutir o reflexionar sobre la costumbre en la que se enmarca el evento

específico, y su significado e implicaciones para el colectivo escolar. La atención se enfoca selectivamente en elementos disciplinarios de orden práctico como la detección de culpables y el establecimiento de la sanción. Al final, la reunión no logró –y quizá no era su propósito– que se estableciera un diálogo entre los actores y las participaciones tampoco derivaron en acuerdos para la toma de decisiones.

La disciplina escolar parece priorizar el mantenimiento del control sobre la conducta de los alumnos, así como reafirmar las posiciones de autoridad-subordinado, y si bien se pretende enseñar respeto, las prácticas que se emplean implican dinámicas de interacción en las que hay una falta de reconocimiento del otro, y falta de empatía o atención hacia sus necesidades e intereses.

En el interés de mantener el control, los docentes y prefectos en ocasiones permiten que los alumnos establezcan sus propias dinámicas de regulación de conductas dentro del aula. Éstas consisten en que el grupo, o al menos algunos alumnos, establezcan una norma y a quien la transgreda, el resto del grupo le abuchea o se le dan zapes (golpes en la cabeza). Las conductas que se llegan a sancionar en estas dinámicas son salirse del salón, equivocarse en algún ejercicio, o hablar si se ha acordado no hacerlo. Si bien estas dinámicas efectivamente logran contener ciertas conductas, también pueden generar ambientes intimidantes o incómodos para algunos alumnos. No obstante, el docente o prefecto pueden no intervenir en tanto que da resultados inmediatos, e incluso pueden justificar la dinámica como una forma en que los alumnos se involucran en la disciplina. En los siguientes comentarios, realizados por prefectos, se aprecia lo anterior:

En el pasillo, afuera de un aula que no tiene maestro, el prefecto dice ‘En este grupo, aunque no tenga maestro no se salen. Lo malo es que se zapean mucho. Lo que hacen es cantar la (canción) del candadito y cuando se quedan callados, al primero que hable, lo agarran entre todos a zapes. Pero bueno, al menos no se salen’.

Desde el pasillo, escucho que en un salón gritan a coro: '¡Puto!'; el prefecto comenta 'Ah, es que esa modita traen (los alumnos). Como en el fútbol. Cuando alguien contesta mal o resuelve mal un ejercicio en el pizarrón, así le gritan'. Y explica:

'Depende con qué maestro estén, algunos si les bajan puntos, otros los dejan, no les dicen nada. Y cómo el profesor es el que está a cargo, pues yo no me meto'.

La practicidad, esto es, la obtención de resultados de forma ágil y con una menor posibilidad de dificultades, parece ser importante para los docentes –y educadores en general– en el momento de decidir respecto a si implicarse o cómo implicarse en las interacciones que suceden entre los alumnos. Ello puede asociarse, por una parte, a que se prioriza evitar conductas por encima de formar habilidades, y por otra, a la parcelación de las responsabilidades que caracteriza a la organización escolar y se refuerza por el *ethos*, donde la atención y responsabilidad respecto a las interacciones de los alumnos se atribuye a una persona en particular, según el lugar y la situación específica, y no se asume como un proyecto compartido por los educadores. Si bien en algunos espacios es claro que la responsabilidad recae sobre el docente, por ejemplo, en el aula durante la clase, en otros espacios la ambigüedad da lugar a que los educadores se mantengan al margen o con el mínimo involucramiento.

La siguiente es una descripción retomada de las notas de campo, sobre un evento en el salón de música al que acudieron los grupos de 2do año, con la finalidad que se presentara el grupo de los seis alumnos participantes del proyecto de la SEP llamado "Mediación escolar", así como la docente que coordinaba la actividad.

Entran los alumnos corriendo al salón, algunos se empujan para sentarse primero. Sus docentes de grado los acompañan. Los alumnos se cambian de lugar, y ríen. Un alumno le dice a una de las niñas del grupo de mediadores que está al frente del aula: '¿Qué, ustedes nos van a hacer show?'. Los alumnos ríen y gritan: 'Ya, ¡que

se encueren!'. Los seis alumnos del grupo de mediadores se miran mutuamente, nerviosos e incómodos.

La coordinadora de la actividad voltea a ver a los docentes de cada grupo, quienes permanecen sentados en silencio. Ella levanta la voz y dice a los alumnos: 'A ver jóvenes, ya guarden silencio porque sus compañeros prepararon una representación para ustedes'. 'Y, ¿ellos por qué?', grita un alumno... 'Ahorita les explican, pongan atención'. Los alumnos mediadores comienzan a presentarse. El ruido en el aula hace difícil que se escuche lo que dicen los alumnos que se están presentando. Se escuchan gritos: '¿Qué? ¡Ni se oye!', 'Pues, cállense', dice la coordinadora, 'Pues, que hablen fuerte', dice un alumno. La coordinadora hace una señal a los alumnos para que continúen con la representación que habían interrumpido. Los alumnos siguen. Una alumna dice: 'Me llamo Rosa' y un alumno desde su lugar grita: '¡Pues Rosa-me-el-cacho!'. Se escuchan las carcajadas. La alumna, incomoda, voltea a ver a la coordinadora. Ésta, a su vez, voltea a ver a los docentes de cada grupo, quienes continúan en silencio. La coordinadora grita: 'A ver ya jóvenes, tienen que respetar a sus compañeros o se regresan a sus salones'. Los alumnos bajan la voz.

La coordinadora indica con un gesto a los alumnos mediadores que la presentación siga. Al finalizar, la coordinadora les explica que esos alumnos están capacitados para fungir como mediadores de conflictos entre sus compañeros y una alumna dice: 'Y, ¿ellos por qué? ¿Por qué no yo?', 'Porque ellos recibieron una capacitación', contesta la coordinadora. '¡Uy!', 'Ay si...', exclaman algunos alumnos. 'Bueno, pues eso es todo, regresen a sus salones', indica la coordinadora. Los alumnos se levantan corriendo nuevamente se empujan para salir rápido del aula. Los maestros salen al final de los alumnos.

La coordinadora me dice con indignación: '¿Ves? A los maestros les vale cómo se porten los alumnos. Mientras no sea con ellos, en su clase, les vale. Y el maestro P.,

ni porque es de Formación Cívica y Ética. No son ni para decirles que les van a bajar puntos, ¡nada!

Se voltea hacia los alumnos del grupo de mediadores, 'No les hagan caso, eh. Ya saben cómo son', 'yo pensé que el grupo de tercero iba a ser más difícil que éstos', dice una alumna. 'Es que depende del maestro', le contesta la coordinadora. 'Ya ves a éstos...', y mueve la cabeza. 'Bueno voy a ver qué grupo sigue', y sale de aula.

La forma de conducirse de los docentes de los grupos que asistieron a la presentación podría relacionarse, como lo planteó la coordinadora, con el hecho de que no estaban en su clase, y a que había una coordinadora de la actividad, a quien quizá consideraron responsable. También puede deberse a que, en su perspectiva, no se requería alguna reacción de su parte. La coordinadora de la actividad quedó expectante de su apoyo y, a su vez, los alumnos esperaban el apoyo de la coordinadora. La falta de reacción dejó vulnerables a los alumnos mediadores y abre la puerta a que la omisión por parte de la autoridad –quien tiene un peso sustantivo en la definición de lo prohibido y permitido– puede ser interpretada como una velada aprobación a la dinámica entre los alumnos.

Fuera de las aulas los docentes tienden a implicarse de modo más pasivo en las interacciones entre los alumnos a diferencia de cuando están en el aula; lo cual puede relacionarse con que este espacio representa su escenario principal de actuación, el que está claramente asignado, mientras que en los demás espacios su responsabilidad no es tan explícita, excepto que tengan una asignación o comisión específica en éstos, como la comisión de vigilancia de patio a la hora del receso. Su función consiste en estar en el patio principal e intervenir en caso de que haya peleas entre los alumnos, particularmente si implican violencia física, evitar que dañen el inmueble o que se metan a los salones. Se concentran principalmente en el patio central, lo cual deja sin cubrir otros espacios, en los que los alumnos comentan que se dan algunas peleas o donde unos alumnos les quitan dinero a otros. Ello coincide con lo que Díaz-Aguado (2005) advierte respecto a los espacios escolares que pasan

desapercibidos por los educadores como factor de riesgo para que algunos alumnos sean víctimas de acoso escolar.

En términos generales, se puede señalar que en las prácticas relacionadas con la disciplina dentro de la secundaria hay una tendencia a priorizar el control desaprovechando los conflictos como excusas para practicar el diálogo, la empatía y el hecho de hacerse responsable sobre las acciones propias y el impacto que éstas causan en los demás. Esto puede relacionarse con el interés por lograr resultados en lo inmediato, sin que se aprecie que la relación estudiante-autoridad en la escuela es un continuo extrapolable hacia la relación ciudadano-autoridad a la que se aspira, al menos, en el discurso educativo.

En el evento previamente descrito cabe destacar la expectativa de la coordinadora sobre el involucramiento del docente de la asignatura de Formación Cívica y Ética, lo cual se comenta más adelante. También llama la atención la actividad para la que se convocó a los grupos, que es parte de un programa de la SEP que pretende fomentar en los alumnos la resolución pacífica de conflictos a través de la mediación, para lo cual un pequeño grupo de alumnos participan en un taller sobre qué es la mediación y cómo se realiza. El tema de los talleres y las clases dirigidas a incidir en las relaciones interpersonales entre los alumnos, también se explora más adelante.

Regresando a los mecanismos reglamentarios, cuando la visión de éstos se enfoca en lo punitivo desvía la atención de los educadores y de los alumnos en la utilidad de la norma como herramienta para el beneficio colectivo. Asimismo, deja de lado oportunidades valiosas para el desarrollo moral, el reconocimiento y valoración del Otro, el diálogo, el respeto y la participación, todos ellos elementos sustantivos en el desarrollo de la personalidad democrática. Ello apunta a la necesidad de analizar las prácticas disciplinarias y los reglamentos, su función, contenido y aplicación desde una perspectiva más amplia que trascienda al control y apunte a la creación de oportunidades para el ejercicio de habilidades democráticas, así como desde el ejercicio democrático de la autoridad.

Conde (2011a) enfatiza que el hecho de que las normas o reglas tengan sentido para la comunidad escolar en la que se aplican y que se logre valorar e identificar su contribución al bienestar de la comunidad, es una condición necesaria para el desarrollo de una cultura de la legalidad, de una relación con la norma jurídica que favorezca su eficacia y la participación de las personas en la construcción de las normas.

La misma autora destaca la importancia de aprovechar las oportunidades que surgen de la cotidianidad escolar, para que “el alumnado comprenda el sentido de las reglas, desarrolle y ejercite su capacidad su capacidad legislativa, comprenda los mecanismos legítimos de vigilancia de su cumplimiento y de sanción y se comprometa en el respeto a las normas” (Conde, 2011a, p. 40), por convicción, así como para que valoren la utilidad de que existan autoridades encargadas de su justa aplicación.

Lograr lo anterior implica que los educadores de la escuela, entre ellos, los docentes, tendrían que poder participar en la revisión de las normas, hacer un ejercicio reflexivo y crítico en torno a ellas, para posteriormente orientar a los alumnos para que también valoren su utilidad en la vida en conjunto dentro de la comunidad escolar. El énfasis debiera estar en aprovechar las oportunidades para que los alumnos tengan la posibilidad de reflexionar sobre su conducta, y en torno a la norma, así como sobre las consecuencias de respetarla y no respetarla, pero no en abstracto, sino sobre las situaciones reales y desde un punto de vista crítico. La finalidad de ello es crear las situaciones para que el alumno desarrolle la convicción de comprometerse con el respeto a los derechos humanos y “valore la existencia de autoridades que lo protegen, así como los instrumentos para hacer valer sus derechos” (Conde, 2011a, p. 42). Ello implicaría que el ejercicio de la autoridad por parte de los educadores debería permitir que los alumnos apreciaran cómo dicho ejercicio deriva en bienestar para la persona y para la comunidad, colocando la base de la disciplina en “la autorregulación, en la convicción, en la orientación por parte del profesorado y en mínimos controles externos” (Ibíd.).

Reconocimientos. Al igual que las sanciones, los reconocimientos forman parte sustantiva de la dinámica escolar y mediante ellos se apunta a elogiar o distinguir una conducta considerada aceptable. A diferencia de las sanciones, los reconocimientos no están referidos en los reglamentos. Jackson (2001) señala que el sistema de gratificaciones se relaciona con el currículo oficial pero mucho más con el currículo oculto, ya que lo que subyace a muchos reconocimientos es que el alumno entienda qué es lo que se espera de él conforme a los códigos de la escuela en relación con las tareas y actividades ritualizadas, aunque pareciera que se fincan únicamente en el desempeño en el terreno académico: “¿A qué se refieren los profesores cuando dicen que un estudiante trata de hacer su trabajo? Señalan, esencialmente, que cumple las expectativas del procedimiento de la institución” (Jackson, 2001, p. 73).

Así, en la secundaria los reconocimientos suelen ir asociados al cumplimiento con las actividades indicadas por el maestro y a que participen en los rituales escolares en la forma en la que se les señala. Además de ello, suelen otorgarse de forma primordialmente individual, lo que sutilmente destaca o encumbra el esfuerzo del individuo, por encima del esfuerzo colectivo.

En la secundaria M. hay acciones de reconocimiento o de felicitación hacia los alumnos que se expresan de forma pública, como seleccionar a los alumnos con buen promedio para la escolta o para que tengan participaciones especiales en las ceremonias de honores a la bandera o en eventos de la escuela. También se colocan los nombres y fotos de los alumnos que, conforme a sus calificaciones, ocupan los primeros lugares de cada grupo en el cuadro de honor, que es un pizarrón colocado en el área de gobierno, donde pueden verlo los familiares. Estas acciones son rituales que de forma explícita reconocen o destacan a los alumnos cuya conducta, desempeño o habilidades personales concuerdan con lo que la escuela señala como deseable. El reconocimiento puede darse en el marco de ceremonias escolares que sirven para dar cohesión al grupo⁴ (Vain, 2018).

⁴ Para Vain (ejemplificando ello desde el contexto argentino), las ceremonias son actos que “refuerzan representaciones: la patria somos todos, y siempre lo fuimos. Todos somos argentinos, amamos a la

Otras formas de reconocimiento son más discretas y cotidianas, suceden dentro del aula y adoptan diversas formas de acuerdo con la dinámica del grupo, el docente y la actividad concreta. La forma más común consiste en breves comentarios que hacen los docentes a los alumnos como parte de la retroalimentación durante las actividades, utilizando frases como “muy bien”, “bien hecho”, “lo que dice su compañero es importante/interesante”, entre otros. La siguiente descripción procede del registro de las notas de campo:

En el aula, Berenice monitoriza el trabajo de los alumnos de lugar en lugar. Con uno de los alumnos se detiene y le dice: ‘Mira que bien te está quedando’, refiriéndose al dibujo que el alumno está haciendo. Voltea hacia mí y dice en voz alta, de tal forma que el alumno escuche: ‘Él tiene mucho talento para dibujar, yo ya se lo he dicho’. Mira al alumno y le pregunta: ‘¿Verdad que ya te había dicho?’, el alumno asiente y le sonríe.

En general, conforme se sumergen más en la vida escolar, los alumnos identifican lo que deben hacer para ganarse el reconocimiento Como lo señala Jackson (2001), “La mayoría de los alumnos aprenden pronto que los premios se otorgan a los que son buenos. Y en las escuelas ser bueno consiste principalmente en hacer lo que manda el profesor, o al menos simular hacerlo” (p. 66).

Los maestros configuran su propia manera de dar reconocimientos, algunos de forma más personalizada y detallada que otros, en función de que consideran el efecto que tienen en los alumnos. Sobre ello, se recupera el siguiente comentario de la maestra Susy:

A los alumnos que trabajan, con darles una firma, un número, a ellos los hace sentir bien. Hay alumnos que no te entregan nada. Porque no pueden, o por lo que sea... con ellos me tomo el tiempo de ponerles un recado...un ‘¡Tú puedes!’, este ‘¡Échale ganas! Yo te voy a calificar, siempre y cuando, me entregues...’.

bandera, cantamos el himno, somos parte de un mismo proyecto... queremos la misma familia, creemos en el mismo dios; estos arbitrarios se instalan sutilmente en nosotros” (2018, p. 310).

Otra forma en la que el docente reconoce o destaca cualidades del alumno, es encargándole actividades que lo distinguen del resto del grupo de forma positiva. Por ejemplo, que explique algo a sus compañeros, que se haga cargo de una actividad específica dentro del grupo, como pasar lista, o que ayude a los compañeros que tienen dificultad en alguna actividad particular. Sobre este tema, Martín (2011, p. 61) a partir de un estudio sobre prácticas docentes, señala que actualmente los profesores incorporan con más frecuencia el elogio social dentro de sus clases para destacar el esfuerzo y el buen comportamiento de los alumnos, aunque también advierte que para que el elogio funcione debe ser dosificado, no rutinario y podría agregarse, auténtico.

En ocasiones, cuando un docente destaca el trabajo de algún alumno, surgen burlas o comentarios de descrédito por parte de sus compañeros. Esto puede derivarse de que el reconocimiento verbal hacia el alumno implicó de alguna forma, cierto demérito del trabajo de otro u otros alumnos. Ejemplo de ello es un maestro que muestra al grupo el trabajo engargolado de una alumna y dice en voz alta: “Así deberían de entregar sus trabajos, no que me entregan hojas sueltas, ni una grapa le ponen”, lo que suscitó comentarios de los alumnos señalando que la alumna es su consentida, o que le hacen las tareas sus hermanos mayores. Si bien el reconocimiento pretende un efecto positivo, la forma y el contexto en el que se expresa puede provocar efectos indeseables en el ambiente del aula, como que el grupo se incomode y busque incomodar a la persona reconocida.

Jackson (2001) ya se refería a este efecto negativo en los siguientes términos: “La mayoría de los docentes se muestra sensible al hecho de que acumular elogios en un alumno puede suscitar evaluaciones negativas por parte de la clase” (p. 65); por lo que se requiere cuidar que el elogio o el reconocimiento contribuya a generar un ambiente de mutuo respeto, donde se fortalezca la autoestima del alumnado como personas con dignidad y derechos que deben ser respetados, y que asimismo ellos deben reconocer y respetar en los demás.

El reconocimiento por parte de los docentes, así como el que promuevan entre sus alumnos, puede contribuir a que éstos reconozcan su valía dentro del grupo como colectivo, su capacidad de contribuir al beneficio común, más allá de centrarse en la competencia y el éxito individual. Ello implica que el docente mismo aprecie estas cualidades como dignas de reconocimiento y valiosas para la vida en comunidad.

Información sobre los Valores y las Conductas Deseables

En el discurso y las prácticas de los docentes, se aprecia que consideran que brindar información a los alumnos sobre los valores y las conductas sociales deseables promueve que las desarrollen. La información se les brinda en diferentes modalidades; entre las que destacan materiales, por ejemplo, periódicos murales, trípticos, posters, y también actividades especiales como pláticas o talleres, y las clases, particularmente, las que se imparten en la asignatura de Formación Cívica y Ética.

Es muy común el uso de materiales, sobre todo escritos, para abordar o impartir temas relativos a conductas deseables, valores de ética civil o democráticos. En el caso de los periódicos murales, hay uno que se destina para escribir los valores del mes, o las efemérides. Generalmente se alude a valores como respeto o responsabilidad y se coloca una definición o algún ejemplo al respecto, relacionado o no con el espacio escolar. La dirección asigna al grupo que tendrá a cargo la colocación cada mes, y el docente a cargo de dicho grupo designa a los alumnos que participarán en él, o pide que se propongan voluntariamente. En general, los educadores la aprecian como una actividad que coadyuva a la formación de los alumnos, al ponerlo en contacto con la información sobre el tema en cuestión e involucrarlo en su elaboración.

A diferencia del periódico mural, los trípticos son materiales que no están presentes de forma constante en la escuela, sino que dependen de que los provea la inspección, alguna asociación, o bien, que los elabore algún grupo como parte de sus actividades, en particular, en el marco de la asignatura llamada Formación Cívica y Ética. Algo similar sucede con los

posters, los cuales también son provistos por la Inspección relacionados con alguna campaña específica, o esporádicamente, por alguna asociación que los haya donado a la escuela. En general, los trípticos y posters abordan el *bullying* o violencia entre los alumnos a través de la presentación de ejemplos o de descripciones de conductas características y, en ocasiones, también de sus consecuencias para la víctima.

Las pláticas y talleres se realizan de forma ocasional, la mayor parte de las veces indicados por la inspección y eventualmente son ofrecidos a la secundaria por otras instancias u organizaciones, por ejemplo, la Alcaldía o asociaciones civiles. En los talleres y pláticas participan algunos grupos o alumnos específicos elegidos por la autoridad escolar, como sucedió en el evento descrito previamente sobre el taller de Mediación. Generalmente, las pláticas y talleres giran en torno a evitar la violencia entre los alumnos. La preponderancia del tema de la violencia escolar en los talleres, trípticos y posters puede relacionarse con la importancia que ha tenido ese asunto en los últimos años.

El alcance de estas acciones se ve acotado porque son esporádicas, porque participan en ellos una pequeña proporción de alumnos, docentes o familiares de los alumnos, suelen ser de corta duración (días, semanas), y porque su contenido no considera las prácticas y características específicas de la escuela, sino que los temas se abordan sin particularizarlos con respecto a las características de la secundaria M. Además, los objetivos de los talleres no logran integrarse en un proyecto escolar de largo aliento dentro de la secundaria, compartido por la mayoría de los docentes. Estas condiciones llevan a que tengan una escasa repercusión en las prácticas escolares en su conjunto; no obstante, el esfuerzo de los alumnos y docentes que se involucran en ellas.

El énfasis en el tema de la violencia escolar por encima de otros relativos a las interacciones dentro del plantel es compatible con la noción restringida de la convivencia escolar, cuyo foco está puesto en la eliminación de la violencia (Conde y Gutiérrez, 2015);

dejando de lado elementos que de forma más integral apunten a la convivencia democrática dentro del plantel.

En relación con las clases, comúnmente entre los docentes y prefectos hay una expectativa respecto a que la materia de Formación Cívica y Ética enseña a los alumnos “a relacionarse con los demás”, “a respetar”, “valores”, etc. De igual forma se espera que los docentes que la imparten muestren un destacado interés por la conducta de los alumnos, en comparación con el resto. Por su parte, los docentes de FCyE señalan que los temas que desarrollan debería ser una responsabilidad de todas las materias y no sólo de la suya; ya que, si bien consideran que la asignatura tiene cierto alcance, también apuntan que éste es limitado, como lo expresa la Mtra. Susy:

La materia de FCyE tiene algún alcance, pero hay que ver que es una hora de 7 al día... aquí tienes 12 maestros, FCyE no puede ser la única responsable...

Yo creo que la materia sirvió de excusa para que los demás dijeran: ‘Eso le toca a Formación Cívica y Ética’, y no es una responsabilidad nada más de la materia o nada más del profesor de profesor de FCyE, más bien es responsabilidad compartida, o debería de serlo.

En la secundaria M. las clases observadas de FCyE se desarrollaron de forma muy similar a otras asignaturas en las que el énfasis de las actividades didácticas está en identificar, relacionar o distinguir conceptos de los temas revisados, sobre todo apoyándose en las actividades del libro. Con frecuencia, durante las clases los docentes piden a sus estudiantes que lean las actividades del libro y resuelvan los ejercicios, comenten la definición de algunos conceptos o que digan en sus propias palabras algunos planteamientos de los textos. En ocasiones también les pide que realicen exposiciones, de igual forma, con base en el libro de texto, pero solicitando que busquen más información complementaria.

Una estrategia recurrente en las clases de FCyE es que los docentes relacionen los conceptos de la asignatura con situaciones conocidas por los alumnos, y piden a éstos que den

algún ejemplo de lo que significa el concepto; no obstante, no siempre se profundiza en las situaciones o experiencias narradas por los alumnos, ni se reflexiona colectivamente en torno a ellas. Por ejemplo, en una clase donde se abordó el tema del *bullying*, el alumno a cargo de la exposición mostró la definición, la maestra preguntó si alguien había sido víctima de una situación así y varios levantaron la mano. A la par algunos alumnos comenzaron a reír y a hablar entre ellos, y la maestra ya no abrió espacio para que los alumnos participaran, sino que les dijo que bajaran la mano y pidió al alumno que exponía que continuara con el tema. Una vez concluida la exposición, la maestra les pidió que resolvieran un ejercicio en el libro y con ello concluyó a la clase.

Uno de los elementos que los docentes señalan como limitante para establecer dinámicas en las que los alumnos participen compartiendo sus experiencias personales o sus reflexiones, es la cantidad de alumnos y el tiempo con el que cuentan, aunque comentan que sí conocen dinámicas de aula que promueven la expresión de los alumnos, algunas aprendidas en cursos. Sobre ello, la maestra Susy afirma:

Los cursos que nos mandan a tomar no están mal... hay algunos buenos..., como el de 'Eduquemos para la paz' ... tiene unas dinámicas bien bonitas para que los alumnos reflexionen y sean empáticos... pero esas actividades (del curso) no se pueden hacer en la realidad aquí en la escuela son hasta 50 alumnos por grupo, no hay ni espacio para que se sienten en círculo, ni tiempo para oírlos opinar o participar...

(Mtra. Susy, Formación Cívica y Ética, ES)

Estos cursos son generalmente organizados por la SEP. La dirección de la secundaria, dependiendo del curso, abre la invitación a los docentes o pide a específicamente a alguno o algunos que asistan, a veces porque el contenido del curso se relaciona con la asignatura del docente o con alguna actividad a su cargo, o bien porque éste no haya asistido a cursos durante un tiempo. En la perspectiva de los docentes, el contenido de estos cursos es

interesante, pero no siempre es factible de llevarse a cabo en la escuela, dadas sus condiciones de trabajo. Al respecto, la Mtra. Helena dice:

De cursos ya estoy hasta acá (pasa un dedo sobre su cabeza), tengo un montón así de copias que nos han dado en los cursos a los que nos han mandado (levanta una de sus manos de la mesa y la eleva a la altura de su barbilla). Algunos son buenos, y como nos los dan como si nosotros fuéramos los alumnos, se pone interesante. Pero ya en la escuela no se pueden hacer. Yo luego retomo algunas actividades, y más o menos las adapto, pero no es igual...

(Mtra. Helena, Historia, EB)

Los maestros de FCyE consideran que dicha asignatura logra transmitir valores y pautas de conducta a los alumnos, en función de que les proporciona elementos para identificar los conceptos abordados. La maestra Susy, comenta sobre la asignatura de FCyE que ella imparte, que “En sí está dirigida a la formación para la vida, que es lo que se llevan de la materia. O sea, no se van a llevar concepto, bueno, no la definición, pero sí que lo puedan identificar”.

Siguiendo con esta idea, y de manera similar a lo comentado previamente sobre los materiales, se aprecia una tendencia a abordar las relaciones interpersonales que conforman la convivencia a un nivel declarativo, considerando que ello favorece que los alumnos se aproximen a los valores revisados en el curso y que orienten su conducta por ellos.

Si bien la materia de FCyE pone sobre la mesa conceptos importantes para la formación ciudadana como la conducta ético-civil o democrática y relacional (Latapí, 2003), no obstante, en los comentarios de los docentes se aprecia que ello da lugar a que se considere que dicha formación es terreno exclusivo de la materia, como lo advierten Allard y Neumann (1990; como se citó en Schmelkes, 1997).

Esta creencia dificulta apreciar a la formación para la convivencia democrática como un proyecto colectivo de la escuela, que permita, como lo señala Conde (2011a), que las clases de las diferentes asignaturas y en la escuela en su conjunto ofrezcan:

una experiencia vivencial en la que el alumnado ponga en práctica su capacidad de analizar y juzgar las normas que se aplican en su entorno; proponga normas justas, apegadas a los principios democráticos y a los Derechos Humanos; identifique de manera autocrítica las leyes y los derechos que no respeta; analice las consecuencias de no respetar las normas y denuncie los delitos, las faltas administrativas y las faltas de respeto. (Conde, 2011a, p. 41)

Ello entraña importantes desafíos para los docentes, en tanto encargados de una o varias asignaturas, como parte de la escuela como proyecto compartido. Implica cuestionar sus propias nociones en relación con lo que es necesario ofrecer a los alumnos para su formación, en relación con la función misma de la experiencia educativa, y desde ahí valorar y gestionar la interrelación entre las asignaturas y los actores para generar dicha experiencia.

El Ejemplo

Una vía más que algunos docentes consideran que contribuye a la formación de los alumnos con relación a valores y conductas implicadas en la convivencia, es el ejemplo, es decir, lo que muestran a los alumnos con su conducta en la relación con ellos y con las demás personas. Subyacente a ello, está la creencia de que la exposición de los alumnos a ciertas conductas, en este caso modeladas por el docente, abre la posibilidad de que las aprendan. Con base en ello, algunos asumen una responsabilidad respecto a desplegar conductas que, en su perspectiva, es deseable que sean replicables en la convivencia dentro del aula, o bien, reflejan valores que son importantes en la formación de sus alumnos, como se aprecia en el siguiente comentario:

Yo también tuve que ser responsable con ellos (los alumnos). Para enseñar responsabilidad tienes tú que ser responsable con ellos. Tienes que predicar con el ejemplo.

(Mtra. Susy, Formación Cívica y Ética, ES)

Bajo la creencia de que el comportamiento del docente puede ser imitado por los alumnos, algunos docentes aluden a que el maestro debe ser consciente y responsable de éste. En palabras de la Mtra. Mónica: “Un maestro debe ser responsable de todo lo que hace, especialmente de lo que hace frente al alumno”.

Algunos dejan entrever que se asumen como una suerte de modelo para que los alumnos se conduzcan guardando ciertas cualidades en la interacción, en primera instancia en la relación docente-alumno, pero también con eco en la relación entre alumnos. El siguiente comentario de la Mtra. Carla es un ejemplo de ello:

Debo cuidar la imagen que yo puedo proyectar. Porque si yo empiezo a llevarme pesado con ellos (los alumnos), pierdo ese respeto, como que ya se pierde esa línea entre el alumno y el maestro... como que ya les vale. Los adolescentes son así, de que se dan cuenta de que ya tantito les permites y mira... se siguen... y entonces de alguna manera... y es que a lo mejor los chicos siempre me han visto... ‘Es que es muy seria’, o cosas así... Si me río, pero trato de poner siempre una expresión respetable a los chicos, pero que no se sientan asustados ni manipulados por mi autoridad, y yo pienso que esa es la mejor manera de que haya respeto... porque si yo me la paso jugando con ellos.... Imagínate...

(Mtra. Carla, Geografía, EB)

En el comentario anterior se aprecia que la docente cuida su conducta ante sus alumnos, conforme a su rol y además considera que son adolescentes; lo que conlleva ciertas expectativas en torno a su conducta. Si bien, no todos los docentes entrevistados consideraron que su comportamiento tiene alguna influencia en la forma en que se relacionan los alumnos,

quienes lo hicieron destacaron que los comportamientos propios, en su perspectiva, modelan conductas deseables, relacionadas con valores como la tolerancia, la solidaridad o el respeto.

Los comentarios de dos maestras ejemplifican lo planteado:

Yo fomento la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad entre los muchachos... cuando en mi grupo los chicos no entienden algo, le pido a los que tienen mejor promedio: 'Oye, apoya a tu compañero'; 'Sí, maestra'. O luego cuando empiezan: 'Ay que qué tontería contestó el compañero', yo digo: 'Oigan, tenemos derecho a equivocarnos', y luego yo hasta les digo: '¡Ay!, me equivoqué', para que vean que yo también y que no pasa nada. Yo les enseño valores porque les enseño a que respeten a sus compañeros, a que no los llamen por apodos, y les digo: 'Yo no les pongo apodos'; les enseño a que los ayuden cuando necesitan...

(Mtra. Carla, Geografía, ES)

Yo intento enseñarles para la vida, a ser responsables, el tomar decisiones... lo que son valores a final de cuentas: ser participativos, ser solidarios...[...] uno como maestro luego hace comentarios en el salón sobre otros maestros... 'Que este maestro tal, que este lo otro', y eso no debería ser ... por ejemplo el otro día los muchachos me preguntaban que quien me caía mal de la escuela, y yo les dije: 'a mí, nadie' y es la verdad, 'a mi nadie de la escuela me cae mal'. Y los muchachos me dijeron: 'Es que al de matemáticas le cae mal tal y tal y nos dijo, y al otro maestro, fulano y fulano', y yo digo que eso no. Digo no le enseñas las cartas a los jugadores. No tienes por qué evidenciar, no es el ejemplo que debemos dar. O sea, no nos llevamos bien, en efecto, no nos llevamos bien. Pero no le vas a ir a tirar al aula, con los alumnos a los que les da clase. En el momento en que los alumnos vean que estamos integrados, otra cosa va a ser...

(Mtra. Susy, Formación Cívica y Ética, ES)

Si bien algunos docentes explícitamente distinguieron conductas con las que consideran que llevan a sus alumnos hacia comportamientos deseables, hay otras conductas que no mencionaron pero que realizan en el aula cotidianamente, modelando formas de relación interpersonal. Dichas interacciones transmiten mensajes sobre el valor que se le otorga al otro con quien se interactúa y la consideración en la que se le tiene a través de matices en el lenguaje verbal y no verbal; los cuales tienen sentido para los interactuantes. Si bien las cualidades de las interacciones varían dentro de cada grupo, con cada docente y alumnos en específico, a continuación, se describen características recurrentes de algunas de estas interacciones, identificadas a partir de los registros de las clases observadas.

Un primer momento en la interacción entre alumnos y docente comienza con la llegada de este último al aula. Comúnmente, entre una clase y otra, mientras no hay docente en el aula los alumnos se levantan de sus lugares para platicar entre ellos, mostrarse sus celulares, asomarse al pasillo o por las ventanas. Cuando el docente entra, los alumnos paulatinamente se van a sus lugares; la prontitud con la que lo hacen es diferente según el docente a cargo de la clase y la dinámica que se establece en cada grupo en particular.

Al entrar los docentes al aula e incluso desde el pasillo, son abordados por algunos alumnos, generalmente para comentarles algo relacionado con la materia, de corte personal, o hacerles una solicitud. La respuesta de los maestros varía: algunos se detienen e intercambian breves comentarios con aquellos alumnos que se les acercan, mientras que otros docentes continúan caminando hacia el escritorio mientras piden a los alumnos que vayan a sus lugares. Quienes dedican más tiempo al intercambio con los alumnos refieren que es una forma de mostrar interés en ellos, lo que en su perspectiva favorece un buen ambiente en la clase, así que les parece importante hacerlo, aunque les requiera tiempo. Los maestros que prefieren no detenerse mencionan que se debe a que es importante aprovechar el tiempo de su clase desde el inicio para poder desarrollar las actividades de la sesión. Una de las maestras cuya clase fue

observada, prefiere pedir a los alumnos que, si quieren, la busquen para platicar después de la clase o en el descanso.

Los docentes cuya clase fue observada, suelen llamar a casi todos los alumnos por su nombre. Al dirigirse a ellos, generalmente emplean una voz firme, pero amable; por momentos suben el volumen de voz para que sobresalga entre las voces de los estudiantes, sobre todo cuando hay muchas conversaciones simultáneas o bien cuando llaman la atención a algún alumno. Los docentes interactúan más frecuentemente con aquellos alumnos a los que les llaman la atención, los que hacen bromas, los que participan más activamente en la clase, los que les piden ayuda o bien, a quienes el docente solicita su apoyo para algo en específico. Con el resto de los alumnos, la interacción es más esporádica o breve.

Durante el seguimiento que los docentes brindan a los alumnos mientras realizan las actividades asignadas, algunos se les acercan a observar sus avances, mientras otros desde el escritorio o desde el pizarrón les pregunta cómo van o les indican que les lleven el trabajo para revisarlo. Quienes permanecen sentados en el escritorio comentan que esto les permite avanzar con pendientes relativos a ese o a otro grupo, y que además desde el escritorio tienen una visión completa de lo que pasa en el aula, mientras que acercarse y caminar entre las filas les impide ver qué hacen los alumnos a sus espaldas. Cuando los docentes permanecen en el escritorio, frecuentemente los alumnos se levantan a mostrarles o consultarles algo, ante lo cual algunos docentes les piden que pasen uno por uno para no perder visibilidad del resto del aula, mientras que otros los dejan acercarse como deseen.

Por su parte, los docentes que monitorizan a los alumnos acercándose a ellos, comentan que esto les permite apreciar directamente el avance en su trabajo, ponerles más atención y tener control sobre lo que hacen, así como evitar que se la pasen platicando o viendo el teléfono celular. A este respecto, Cubero (2004) señala que el lenguaje no verbal de los docentes, esto es, “el contacto visual, la proximidad física, el desplazamiento por el aula, la

expresión facial y los gestos” (p. 6), comunican a los alumnos mensajes que coadyuvan al control de su comportamiento.

En las clases observadas, en general, los alumnos no parecen incomodarse por que los docentes se acerquen a sus lugares, incluso algunos les solicitan que se acerquen para consultarles algo o pedirles apoyo.

Los docentes más requeridos por los alumnos son los que suelen establecer contacto visual con éstos, o expresan interés a través de su lenguaje no verbal, es decir, se detienen a su lado, se inclinan ligeramente hacia ellos, escuchan sus dudas y les brindan respuestas sencillas y puntuales.

La participación voluntaria de los alumnos varía entre las clases, lo que puede relacionarse con la presencia de condiciones que les permitan sentirse cómodos con el docente y con sus compañeros. Por ejemplo, en la clase de inglés la docente frecuentemente menciona que no hay que burlarse de los errores de los que participan, ya que a ninguno le va a gustar que se burlen de él cuando le toque participar. Este comentario parece favorecer que los alumnos se animen a participar. Cuando este tipo de condiciones no son tan claras o constantes, o bien no hay una reconvención cuando se transgreden, la participación voluntaria se concentra en unos pocos alumnos.

El trato que brinda el docente a sus alumnos es sustantivo para generar un clima de aula propicio para el aprendizaje, lo que probablemente se debe a que dicho trato puede permitir a alumno sentirse valorado, reconocido y sin temor a la crítica, incentivando así su involucramiento en las actividades, o en el caso inverso, el clima del aula puede contribuir a que se sienta incómodo, inseguro y carente de motivación en las actividades. Sin omitir el impacto de factores socioculturales, organizacionales y ambientales más amplios, el papel del docente en la configuración del clima escolar entre los estudiantes es clave. De acuerdo Manota y Melendro (2016), en el docente recae la responsabilidad de que el grupo aprenda a

relacionarse, y la percepción que tienen los alumnos de las relaciones entre ellos influye en el clima del aula y en el logro de los aprendizajes. En palabras de los autores, los profesores:

cumplen una función muy importante para el desarrollo integral de los alumnos a través de relaciones interpersonales de calidad. De alguna manera, ser tutor 'significa siempre protección y cuidado, orientación y guía' [...]; de ahí que se plantee que los problemas de indisciplina dentro de una clase pueden predecirse a través del nivel de competencia afectiva interpersonal del profesor [...]. La conducta del alumno no dependería por tanto exclusivamente de la materia de estudio, sino que variaría en función de su percepción del clima de aula en situaciones concretas, y su éxito académico no dependería sólo de él, sino de otros factores, entre ellos y de forma relevante, de las actitudes y comportamientos de sus profesores. (Manota y Melendro, 2016, p. 57)

Desde una perspectiva de la convivencia acorde a los Derechos Humanos, la protección y el cuidado por parte del docente, a la que aluden los autores, es fundamental para enfatizar la dignidad de las personas durante las actividades en el aula y en la escuela (Conde, 2011a, p. 36). Ello destaca la relevancia de que el docente reconozca en el aula y en la escuela aquellas situaciones que puedan vulnerar la dignidad de los alumnos, no sólo a fin de frenarlas, sino de utilizarlas para que los alumnos reflexionen sobre las afectaciones que éstas tienen en el bienestar de la persona y del colectivo, y acerca de los modos de transformarlas.

En todas las clases observadas constantemente hubo risas y bromas. Las bromas y los chistes son parte de los estímulos asociados con el humor (Carbelo y Jáuregui, 2006, como se citó en Montañés, 2018) y, de acuerdo con Montañés, el humor es un recurso pedagógico y didáctico que coadyuva a "crear un clima positivo y divertido, modifica aspectos interpersonales e intrapersonales como los afectivos, sociales y cognitivos, y favorece la salud física, emocional y mental de profesores y alumnos, además de servir para motivar el esfuerzo educativo de ambos" (pp. 132-133). El uso que dan los docentes a las bromas, así como la forma en que actúan ante ellas, transmiten mensajes sobre la valoración que se hace del otro, y la

consideración que se le tiene. Las bromas son utilizadas por docentes para diferentes fines, por ejemplo, para relajar a los alumnos o atraer su atención. Una maestra, hablando sobre las bromas que hace al iniciar su clase, dice:

Primero, (son) para liberar tensión. Porque luego los alumnos vienen bien acelerados. Llegan acelerados. Lo hago con el fin de que se concentren. O sea, ya se rieron tantito, y ya se pueden concentrar en la actividad, eso yo lo he notado. Más que nada es concentración y liberar tensión. Y funciona más en las últimas horas.

(Mtra. Susy, Formación Cívica y Ética, EB)

Los docentes también recurren a las bromas para ejemplificar algo, promover la imaginación del otro, ridiculizar a una situación o a una persona, desviar la atención sobre algún tema, o bien para demostrar agudeza o inteligencia. En las bromas se ponen en juego referentes compartidos y significados locales, así como acuerdos implícitos en la dinámica de comunicación entre los interlocutores sobre lo permitido y lo prohibido cuando se bromea. Ello influirá en cómo el docente y los alumnos interpretarán una broma, es decir, si la broma será percibida como graciosa, incómoda o inadecuada. En general, los docentes consideran que las bromas favorecen un buen ambiente en el aula y que los alumnos los perciban como adultos empáticos, cercanos y divertidos. No obstante, si las bromas interfieren con el desarrollo de las actividades de la clase, es factible que el docente decida reorientar la situación con una llamada de atención. Como refiere una maestra:

Yo creo que de alguna manera se crea un ambiente de confianza (en el grupo). Cuando no hay confianza yo creo que los chicos dicen: 'no hablamos, porque la maestra se enoja'. Entonces, yo creo que de alguna manera los chicos sienten que les doy ese espacio... entre broma y broma, pero si estamos trabajando, pero tampoco me confío... yo les digo: 'cuando estamos trabajando, estamos trabajando'. Y luego si me han visto enojada. Porque les digo, tampoco se vale que estamos comentando algo y luego...luego se quieren seguir y eso tampoco se vale... y ya entonces les dijo: '¡Ya

bueno!, ya cállense, ya estamos trabajando’, o luego hasta ellos mismos se callan entre ellos. A mí no me gustaría que digan: ‘¡Pinche vieja!’. Yo he escuchado que ellos dicen: ‘Es que a tal maestro le tenemos miedo’, y eso a mí no me gusta... no me gusta que me tengan miedo.

(Mtra. Carla, Geografía, EB)

Las bromas también pueden ser utilizadas para controlar a algún alumno y disuadirlo de alguna conducta, por ejemplo, llevando al absurdo alguna acción que éste realiza o señalándola con cierto matiz sarcástico. En ocasiones, la broma no parece incomodar a los alumnos, pero, en otras puede contribuir a que haya tensión entre los alumnos y el docente, sobre todo si se ridiculiza u ofende al alumno o alumnos en cuestión.

También entre los alumnos puede haber bromas que den pie a burlas que los incomoden o los avergüencen. En ocasiones, el docente hace algo para parar este tipo de bromas o chistes, mientras que, en otras lo deja pasar, ya sea porque considera que no es grave la situación, que corresponde a los alumnos arreglarla o aprender a responder ante ella, o bien, porque asume que intervenir le implicará consumir tiempo de la clase o desviará la atención de los alumnos de las actividades que están realizando en la sesión. Cuando esto sucede, la actitud pasiva del docente es percibida tanto por el alumno avergonzado como por otros, como una falta de interés o de consideración hacia ellos. El siguiente es un diálogo entre unas alumnas que ejemplifica lo último:

Alumna 1:

Hay muchos maestros que ni cuenta se dan de lo que pasa en el salón. Como hay alumnos que se paran y le rodean el escritorio, pues ni alcanzan a ver lo que pasa. El otro día le estaban torciendo el brazo a D, y el maestro ni cuenta se dio.

Alumna 2:

A veces sí ven, pero ni dicen nada. Como con los apodos, las burlas y las groserías. Se supone que eso es agresión y violencia psicológica, pero los maestros los oyen en su

clase y no les dicen nada. Y pues los que hacen eso ya saben que nos les va a pasar nada.

Alumna 1:

Yo creo que, para prevenir el bullying, los maestros tendrían que estar atentos a los que pasa en el salón.

Alumna 2:

...pero también les tendría que importar... si no, aunque lo vean...

Díaz-Aguado (2005), quien ha estudiado ampliamente la violencia escolar, señala que los docentes pueden ser fomentadores activos y pasivos de condiciones de riesgo para que este fenómeno se presente, por medio de ciertas conductas, algunas sutiles. Por ejemplo, cuando ante una situación de violencia entre los alumnos la respuesta de los docentes es insuficiente o indiferente, se envía un mensaje de apoyo a los agresores y de normalización de la situación. La autora también afirma que la pasividad o indiferencia de los docentes se relaciona con la posición de enfocarse sólo en impartir los contenidos de la asignatura a su cargo, excluyendo de su atención cualquier otro asunto colateral. Esta dinámica no sólo anula al alumno avergonzado y lo deja sin atención, también abre la puerta a la repetición de la conducta por parte de los agresores.

Además de lo señalado, la falta de respuesta de los educadores transmite el mensaje de indisposición o incapacidad de éstos para brindar protección a los alumnos, lo que contribuye a configurar una percepción de desconfianza hacia las autoridades y sus mecanismos de acción. Ello tiene eco en la formación ciudadana, ya que es un antecedente para cimentar la desconfianza en las instituciones y en la percepción de vulnerabilidad ante su falta de respaldo (Conde, 2011a, p. 49). Por el contrario, las experiencias en el aula y en las escuelas deben propiciar la confianza en las autoridades y en su capacidad para brindar seguridad.

Una razón para que los docentes decidan no intervenir en las situaciones de tensión entre los alumnos debido a burlas o faltas de respeto, es el tiempo que ello puede implicarles, como lo señala el maestro Valencia, quien dice:

... se supone que (los maestros) deberíamos poder atender esas cosas, pero la verdad es que no puede uno estar deteniendo las clases para llamarles la atención, si no, no alcanza el tiempo de clase...

Otra razón es que algunos docentes interpretan los planteamientos didácticos en torno a la flexibilidad de las situaciones de aprendizaje y a la importancia de que el alumno esté cómodo, de tal forma que puede derivar en dinámicas dentro del aula en las que pueden pasar desapercibidas las agresiones entre los alumnos:

A mí no me importa que estén parados, sentados o como quieran, con tal de que trabajen [...] hay cosas que la verdad, ya eran de otras épocas [...] Yo en la clase los dejo que platicuen, que jueguen, que corran. Son adolescentes y necesitan moverse. Luego ya les cuento 'uno, dos, tres' y se van a sus lugares, ya saben que vamos a trabajar [...] yo no me peleo con ellos, no le invierto tiempo a que 'si siéntate, si párate, si por qué hiciste esto, o lo otro' porque son muchos, no daría clase si me estuviera deteniendo a llamarles la atención. Yo lo que quiero es que se pongan a trabajar, que hagan las actividades y que aprendan.

(Mtro. Enrique, Formación Cívica y Ética, ES)

Una razón más es que consideran que los comentarios entre los alumnos son parte de un juego entre ellos, que así se llevan, o que son el reflejo de creatividad o ingenio de quien hace el comentario; por lo que, en su perspectiva, no se requiere de su intervención. Un maestro, hablando en relación con las bromas que hace un alumno a sus compañeros, dice: "Es que hay alumnos como él que son ingeniosos... y pues los otros no piensan tan rápido, no se ponen las pilas y no le contestan".

Cuando los docentes minimizan la gravedad de las agresiones entre los alumnos, considerándolas como normales, inevitables o como parte de los problemas que ellos deben de resolver sin intervención de los adultos, contribuyen a mantener condiciones que fomentan o preservan la violencia (Díaz-Aguado, 2005). Si además el docente participa riéndose o alentando esas bromas, legitima ante el grupo la agresión hacia quien es objeto de éstas. En esta línea, Gallego et al. (2016) señalan que la violencia menos abordada en las investigaciones sobre violencia escolar es la que ejerce el docente sobre los alumnos, donde se presenta abuso, maltrato y descalificación; lo cual, además de tener un impacto negativo en aprendizaje ya que desincentiva la participación de los estudiantes por temor a ser ridiculizados o agredidos, contraviene la formación en respeto, equidad y buen trato que debería brindarse a los estudiantes.

Los docentes también pueden permitir que los alumnos les hagan bromas, por ejemplo, en relación con su ropa o sobre algún error que comentan frente a la clase. Las características y límites dependen de la dinámica construida por el docente con los alumnos, así como del momento o situación específica en la que se encuentren. Ante la broma, el docente decide si participa de ella, la ignora, le llama la atención al alumno o incluso si le regresa la broma, para lo cual valoran la situación, el tiempo disponible para la clase y la dinámica con el alumno en específico. La siguiente nota de campo ilustra esto último:

En una clase, la maestra dicta problemas que los alumnos deben anotar en su cuaderno. '¿Y las fórmulas?', pregunta un alumno. 'Ahorita yo las pongo', dice la profesora. 'Póngamelas aquí', dice un alumno señalando sus muslos. Los alumnos se ríen. La profesora, seria, dicta la siguiente pregunta.

Después de la clase, la docente comenta al respecto de la situación:

(Nombre del alumno) ...ya sé cómo es, lo que quiere es llamar la atención, por eso no le hago caso, no le doy foro...

(Mtra. Estela, Ciencias I, EB)

De manera similar a las bromas, los docentes deciden cómo y cuándo atender a las preguntas, solicitudes, quejas o comentarios de los alumnos. Como ya se mencionó, el tiempo es un elemento por considerar para los docentes y, con base en ello, los alumnos aprenden que en ocasiones serán tomados en cuenta y en otras no. Ello coincide con lo señalado por Jackson (2001), cuando describe que en ocasiones el docente ignora la mano alzada, no escucha a todos los alumnos, no responde a todas las preguntas, ni satisface todas las peticiones; lo cual también transmite un mensaje al estudiantado sobre lo que puede esperar de la dinámica escolar y los rechazos presentes en ella.

Es posible que los docentes no aludan o distinguan varias de las interacciones descritas como espacios en los que se modelan conductas, debido a que las clases, siguiendo a Vain (2018), suelen apreciarse prioritariamente como espacios de impartición de una materia dejando de lado su relevancia como escenario de confluencia humana, de vinculación socioafectiva entre actores escolares, es decir, un espacio de formación y práctica de las relaciones interpersonales, de convivencia. Al dejar eso de lado, se deja pasar la oportunidad de reflexionar cómo se concreta en este espacio el reconocimiento del otro y el ejercicio del respeto, del trato digno, del cuidado, de la empatía, y de un ambiente socioafectivo que fortalezca su autoestima; todos ellos elementos necesarios para formar ciudadanos empoderados (Conde, 2011a).

Escuchar y Aconsejar a los Alumnos

Una vía más que algunos docentes consideran útil para incidir en la forma en la que los alumnos conviven con otras personas dentro y fuera de la escuela, es dedicar tiempo a escucharlos y orientarlos mediante consejos o recomendaciones. Para ello, conocen a los alumnos y buscan establecer una comunicación significativa con ellos.

Conocer a los alumnos más allá de su nombre y de su desempeño en clase, representa un desafío para los docentes. La mayoría identifica por nombre a los alumnos que están o han estado en sus grupos, pero comúnmente su conocimiento de ellos se circunscribe a su

desempeño y conducta durante el trabajo en el aula. A ello contribuye la forma en la que se organiza la educación de este nivel educativo, en el cual la asistencia y permanencia de los docentes en la escuela varía en función de la(s) materia(s) que imparten y el número de grupos que atienden. Ello, aunado a la cantidad de personal y de alumnos, dificulta que los docentes conozcan a éstos y les brinden una atención personalizada. Una maestra, hablando sobre las limitaciones en la atención a los alumnos, expone:

Lamentablemente nos absorbe el sistema. Mira: los grupos, ¿de cuántos son?... 45, 50. Un salón ideal tendría entre 25 y 30 alumnos máximo. Eso limita la atención (dirigida) a cada alumno. El maestro se concentra en dar su clase. Por ejemplo, yo tengo que hablar de la revolución mexicana, y de eso hablo, y se acabó.

(Mtra. Ana, Historia, EB)

Para la directora y la subdirectora, aunque están de jornada completa, también les es difícil conocer a todos los alumnos, por su cantidad y porque dedican buena parte de su tiempo a atender cuestiones administrativas. En el caso de la directora, tiene poco tiempo para ir a las aulas debido a que además del trabajo administrativo, recibe a familiares de alumnos con alguna problemática, acude a reuniones en la Inspección, así como en otras instancias escolares y civiles, por ejemplo, las oficinas de la Alcaldía. En cambio, la subdirectora visita con más regularidad los pasillos y las áreas comunes, aunque su contacto con los alumnos también es limitado, relacionado principalmente con cuestiones de disciplina, como ella dice: “Uno quisiera ponerles atención a todos [los alumnos], al menos conocerlos a todos... pero son demasiados alumnos”.

A diferencia de los docentes y directivos, los prefectos suelen conocer y tener una mayor interacción con los alumnos, ya que están de tiempo completo e interactúan constantemente con éstos, en general, por cuestiones disciplinarias.

Vain (2018) destaca el desafío que supone para los docentes afrontar unas condiciones poco favorables en las escuelas, relativas a la operación organizacional como lo son los grupos

numerosos, la disposición física de los salones, las inercias del *ethos* escolar y el rígido apego a viejos métodos pedagógicos, en tanto que actúan como limitantes de la innovación y de la mejoría del proyecto escolar. A ello se agrega la dificultad de rebasar una visión del vínculo educativo enfocada en el contenido de la asignatura, que deja de lado la valoración de la experiencia educativa como situación vivencial y marco de aprendizaje para las relaciones interpersonales de alcances sociales y políticos más allá de la vida escolar.

Sorteando las limitaciones derivadas de la organización y funcionamiento de la secundaria, algunos docentes buscan los espacios para escuchar las inquietudes que los alumnos les expresan y que no tienen que ver con temas académicos, si no con su vida personal, por ejemplo, temas de noviazgo, amistad, maltrato, violencia en casa o en la comunidad, sexualidad, drogas, etc. Sobre ello, una maestra afirma:

Muchas veces venimos y damos nuestra clase y ¡vámonos!, porque tienes otra clase en otro lado... o como yo que vivo hasta casa de la fregada... o sea, a mí quedarme más tiempo se me dificulta mucho. [...] Pero yo sé escuchar a mis alumnos. Y me trato de dar mi tiempo. Porque si no te das tu tiempo, jamás vas a conocer a tus alumnos.

(Mtra. Susy, Formación Cívica y Ética, EB)

Por su parte, otros docentes prefieren no involucrarse en pláticas de los alumnos que excedan de cosas relacionadas con la asignatura, ya que consideran que no les corresponde a ellos, sino al área de orientación. En este sentido, el Mtro. Pérez, de FCyE, comenta: “Yo creo que a nosotros no nos toca atender áreas de su vida personal (de los alumnos) [...] esas cosas le tocan a la orientadora”.

Sobre este tema, el Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria (SEP, 1981), en cual se indica el propósito y funciones de cada puesto, señala que es responsabilidad del orientador favorecer “la creación de actitudes para lograr una vida plena, equilibrada y constructiva en el ambiente escolar, familiar y social”. El mismo documento, plantea para el docente un papel más general, en términos de “intervenir como guía y

consejero en el proceso de formación de los alumnos”, y enfatiza como elemento nuclear de su labor el abordar los contenidos curriculares empleando la “metodología más avanzada en el proceso de enseñanza aprendizaje” (SEP, 1981, pp. 19, 23-25).

Los maestros que prefieren mantenerse al margen mencionan que no sabrían qué hacer o qué decirles a los alumnos si les plantean temas de naturaleza personal, ya que no cuentan con una formación que les ayude a saber qué responderles, o bien, consideran que adentrarse en ese terreno los pondría en riesgo de algún malentendido que pudiera afectarles negativamente en lo laboral. En palabras de la Mtra. Ana, de Historia: “Si a mí me contaran algo, yo no sabría ni qué decirles [...] y ahora con las nuevas normas, no vaya a tener uno problemas por andar preguntándole a los alumnos de cosas que no son de la materia”.

Los docentes que deciden abrir oportunidades para escuchar a sus alumnos, conocer sus problemas y que tratan, en la medida de sus posibilidades, de brindarles opciones de solución o de ayuda, no desconocen los riesgos antes mencionados, ni el hecho de que ello les requiere invertir tiempo y energía extra. A ese respecto, la maestra Berenice comparte:

...Te voy a decir algo: cada vez me meto en más problemas por ser justa, por ser equitativa y por decir ‘no hay que dejar que pase esto’ [...] Por ejemplo, una alumna que tengo ahorita, el novio ya quiere tener relaciones, pero no quiere usar condón, y [la alumna] vive sola, porque no tiene papá y la mamá se va a su pueblo. Y la niña me pregunta, y yo le digo: ‘mira no te voy a decir que no andes con él, pero piensa, hay formas en las que pueden demostrarse amor y vivir su sexualidad sin tener sexo’. He estado buscando información sobre alguna institución que pueda ayudar a esa alumna [...] ya sé que ese tipo de situaciones pueden acabar en embarazo y en que deje la escuela...

(Mtra. Berenice, Ciencias II y Ciencias III, ES)

Hay docentes expresan un interés por los alumnos en un sentido integral; es decir, que no se circunscribe a aspectos de su desempeño y conducta en el aula, sino que se extiende

más allá de la asignatura, abarcando sus percepciones, preocupaciones y circunstancias. En perspectiva de la Mtra. Mónica, de Inglés, “Debemos de pensar en el alumno hoy, hoy está aquí, hoy nos debe de importar quién es, cómo es; nos tiene que preocupar su mañana, pero también su hoy, su ahora...”.

Vain (2018) refiere que hay docentes con una disposición de apertura hacia los intereses de sus alumnos y las situaciones que viven, percibiéndolos como personas integrales, que se ven afectadas por sus condiciones y factores que los rodean en los entornos sociales a los que pertenecen. Este interés de los docentes posibilita una comunicación con los alumnos que permite identificar y ayudar a generar contrapesos a los riesgos, carencias y conflictos que éstos atraviesan.

En la intención de atender a sus alumnos, los docentes flexibilizan la forma de desempeñar su rol y realizan acciones que exceden a sus funciones, a veces infringiendo o rebasando algunas normas o prácticas arraigadas en el ethos escolar. Por ejemplo, la Mtra. Berenice, al detectar que un alumno está presentando un rendimiento bajo de forma progresiva o inasistencias frecuentes, y que los familiares no acuden a la secundaria, si bien avisan a Orientación o a Trabajo social, que es a quienes les corresponde contactar a los familiares y, en el caso del último, realizar las visitas domiciliarias (SEP, 1981, p. 28), también se comunica personalmente con las familias por medio del teléfono, las redes sociales, e incluso se apersona en sus casas para buscarlos, arriesgándose a algunas dificultades con la autoridad escolar, por hacer actividades que no les corresponden. Esta maestra expresa su decisión en los siguientes términos:

Yo voy a verlos a sus casas... ya me han regañado [...] y hay compañeros a los que no les parece, pero yo creo que es necesario ver qué pasa con ellos [los alumnos] y la trabajadora social no se da abasto. Cuando a mí no me da tiempo aquí en la escuela para hablar con los muchachos, para ver en qué andan, entonces yo los busco en el fase (sic) o hablo con sus amigos o con sus familiares... incluso les he hablado por

teléfono o he ido a sus casas...aunque se supone que no se debe hacer [...] pero si no, si ya no vienen a la escuela, ¿cómo sé de ellos? O, ¿cómo veo a sus papás? [...] si yo me encuentro a los papás en el mercado, en la calle, en la tienda y hablamos de sus hijos. Puedo encontrarme personas que me dicen: 'Maestra, me pasa esto con mi hijo...'. Y yo le sugiero, pero ya va a depender de ellos las decisiones que tomen...

(Mtra. Berenice, Ciencias II y Ciencias III, ES)

No es que los docentes desconozcan que hay una vía establecida en el plantel para la atención de los alumnos, si no que consideran que ésta no es suficiente o eficiente, por una parte, porque el personal a cargo de atenderla está rebasado de trabajo, pues hay una trabajadora social y tres orientadores para 800 alumnos, y no asisten diariamente ni tienen jornada completa. Por otra parte, porque consideran que para que la intervención tenga un impacto significativo tiene que haber un vínculo personal con el alumno, apoyado en el conocimiento de éste y de su contexto. Los docentes aprecian que la cercanía con el alumno y el conocimiento de su situación específica amplía las posibilidades de tener alguna influencia sobre él. La maestra Susy, hablando de un alumno al que constantemente aconseja, expresa:

Pero para llegar a ese punto (de confianza del alumno), te tienes que enterar de todo lo previo. No tiene papá y su mamá tiene otra pareja, y la mamá se desentendió de él y hasta lo mandó con una tía. Te tienes que enterar de la situación que está pasando, del por qué está llegando a esta situación. Y ese fue el motivo, la separación de sus papás para que se metiera en la mariguana. Y yo platique con él. El chavo es de promedio 9.5, bueno tú dices. ¿Vale la pena que se pierda en el limbo?, ¿o lo jalas y lo sacas? Pues lo jalas y lo sacas. Y así tuviera 5, también lo jalas y lo sacas, porque es una persona.

(Mtra. Susy, Formación Cívica y Ética, EB)

Los alumnos responden al interés que los docentes les demuestran, adoptándose así un reconocimiento mutuo y confianza. Al ocurrir los vínculos de ese modo, lo que se propicia es

el diálogo a nivel personal, así como una actitud más receptiva de los alumnos hacia los comentarios de los docentes. Con respecto a esto, una estudiante dice:

[La maestra] es buena gente, me escucha [yo] ya no quería venir, pero ella habló conmigo y me insiste que siga estudiando, que me va a ir bien [...] como que sí le preocupa lo que haga...

(Alumna, 2do de secundaria)

Además de que sus acciones les pueden acarrear dificultades por franquear algunos límites normativos, los docentes pueden enfrentar tensiones si sus acciones cuestionan o interfieren con inercias del ethos escolar y son percibidas por sus compañeros de trabajo como incómodas o amenazantes, en tanto que colateralmente podría dar pie a desventajosas comparaciones por parte de los alumnos o de sus familiares. Tal tensión puede inhibir que surjan o se mantengan iniciativas que implican formas alternativas de hacer las cosas, aunque éstas puedan resultar beneficiosas para los alumnos y para la escuela en su conjunto. La maestra Helena comenta una experiencia que ilustra lo anterior:

Yo antes buscaba hacer más cosas diferentes, que yo pensara que fueran más interesantes para los muchachos..., pero luego uno se acarrea problemas con los mismos compañeros: qué por qué yo solicitaba tanto el proyector para ponerles películas, que por qué yo no les dejaba tareas kilométricas..., e incluso algunos papás también, se quejaban de que no resolvíamos todo el libro, de que les dejaba leer de varios periódicos la misma nota. Y es que yo pienso, si no todos los ejercicios del libro les van a aportar, ¿para que los hacen? Y más le aprovechamos a una película o a un libro... Pero bueno, no se trata tampoco de estarse peleando con todos.

La forma en que algunos docentes abren espacios de manera cotidiana y discreta, o tratan de aprovechar los resquicios del funcionamiento de las escuelas para generar prácticas dirigidas a atender a las necesidades de los alumnos, es una manera de resistir a la inercia que limita su atención integral y oportuna. Smith (2007), quien lleva el concepto de resistencia hacia

la cotidianidad, propone para ello el término resistencia de todos los días; la cual no implica confrontaciones directas y explícitas contra los sistemas de control, sino que se expresa en acciones cotidianas, discretas y de bajo perfil. Ello permite incidir sobre condiciones o situaciones específicas, evitando o disminuyendo las posibilidades de que haya una conducta de reproche por parte de las autoridades o de los colegas.

En esta resistencia de todos los días o cotidiana, algunos docentes se mueven alrededor o al margen de las limitaciones y de los controles normativos formales o sociales de la secundaria M., resistiendo a inercias organizacionales o de prácticas escolares que, aunque estén respaldadas por la norma o el ethos escolar, no abordan lo que ellos consideran relevante atender en función de las necesidades que identifican en sus alumnos. Este tipo de resistencia implica el ejercicio de la autonomía profesional del docente para resolver creativamente situaciones de su práctica que les representan un dilema (Contreras, 1997, p. 146). En este caso, el dilema está entre lo que debe hacer como burócrata de a pie dentro de una institución con regulaciones normativas y sociales, y lo que considera que es útil en función de lo que sus alumnos requieren.

Algunas de estas acciones no las realizan de forma aislada, sino que se alían con algún otro compañero de trabajo o familiar de los alumnos. El siguiente comentario de la maestra Berenice ilustra la forma en la que se vincula con los papás de un alumno, a fin de apoyarlo:

Si uno no habla con los papás, ¿pues cómo? es cuestión de lo que quiere hacer el maestro por el alumno. Por ejemplo, [el alumno] reprobó conmigo un bimestre, y al principio su papá venía y como que me hacía cara, pero hablando con él y con la mamá, acordamos cosas, ellos se sentaban con él en casa, yo le pasaba cosas para que se pusiera al corriente, [yo] le recibía lo atrasado, y como viven cerca de donde yo vivo, donde me los encuentro les comento. El papá, el otro día en el mercado, me dio su número telefónico... es buscar la forma de que uno como docente los esté contactando...

Un efecto colateral de estas acciones es que favorecen relaciones más cercanas y horizontales entre el docente y los alumnos, sus familias y compañeros de trabajo, contrarias a la distancia propiciada por la organización escolar que atomiza las funciones y las burocratiza.

Cabe destacar que la disposición expresada por algunos docentes por acercarse a los alumnos, ser sensibles a sus necesidades y atenderlos de forma más integral, tiene un importante potencial para operar a favor de la formación para la convivencia democrática o ciudadana; aunque los docentes que no estén conscientes de dicho potencial o lo aprecien vagamente. Conde (2011a) destaca que la preocupación por los otros y el interés por desplegar acciones para su protección contribuyen a crear en las escuelas un ambiente socioafectivo, el cual es una condición institucional importante para que la escuela provea experiencias que abonen a la educación ciudadana. La autora señala que este tipo de ambiente se caracteriza por favorecer relaciones interpersonales cálidas, sensibles, basadas en la confianza y el respeto, en el que se destaca constantemente la dignidad de las personas y se las empodera para el ejercicio de sus derechos, así como para el respeto de los derechos de los demás.

Las acciones que realizan algunos de los docentes coinciden con las que Conde (2011a) señala como relevantes para crear el ambiente socioafectivo; por ejemplo, conocer a los alumnos, conversar con ellos y generar vínculos de confianza, dar importancia a sus ideas, inquietudes y emociones, ser sensible ante sus vivencias, así como reconocer y generar acciones para atender situaciones que atenten contra su dignidad e integridad.

Si bien las actividades que hacen los docentes en este sentido tienen alcances valiosos en la vida de los alumnos, al no ser parte de un proyecto escolar compartido y mantenerse como iniciativas personales o de grupos pequeños, se reduce la oportunidad de que se aprecie su impacto a nivel de la institución, se valoren y sistematicen las experiencias, y de que amplíen sus alcances al sumarse actores y se complementen con otras actividades. No obstante, la disposición del docente para atender de forma integral a sus alumnos es un recurso valioso para las escuelas, respecto a la experiencia del alumno dentro de éstas y la

formación de habilidades para la convivencia escolar. Partiendo de esta idea, es relevante reconocer aquellos factores que contribuyen a la motivación del docente para generar este nivel de compromiso con alumnos.

Uno de estos elementos constituye la alta estima en la que estos docentes tienen la confianza que les dispensan los estudiantes, y el reconocimiento implícito en que les compartan sus inquietudes y les pidan consejo u opinión. Este reconocimiento resulta significativo para el maestro quien, si bien percibe la responsabilidad que ello implica, ésta no le inhibe para involucrarse, sino que la asume y trata de corresponder a la confianza que le dispensa el alumno. La maestra Susy lo dice en estos términos:

Estar en contacto con los muchachos, que te platicuen sus cosas como si fueras así como que la ¡woooooow!: ‘Esta maestra todo lo sabe’.... A mí esto es lo que me haces sentir así ¡woooooow! [...] Un alumno, me preguntó ... él iba a tener relaciones con la novia y yo le pregunté: ‘¿Por qué me lo preguntas a mí?’, y me dijo: ‘Porque das unos consejos bien chidos’ y ahí bueno... me dio miedo. Por qué dije: si yo doy una mala información, le fastidio la vida para siempre. Porque me preguntó del ritmo, del método del ritmo y yo honestamente le dije: ¿sabes qué? Mañana te lo explico bien, y me fui a revisarlo. Porque explicárselo con palitos y bolitas no es fácil. Y por eso le dije: ‘Espérame, déjame investigarlo bien’.

Otro factor importante en la motivación de los docentes es la confianza que tienen en lo que hacen, en que ello es benéfico y en que sus acciones son susceptibles de crear algún impacto positivo sobre aquello en lo que quieren incidir. En otras palabras, subyace una creencia de que se es eficaz para contribuir a la atención que necesitan sus alumnos. Esta creencia impulsa o respalda a los docentes para que se involucren en proyectos y se mantengan en ellos (Haynes y Licata, 1995).

Como se comentó previamente, los docentes reconocen diferentes fuentes de influencia que inciden en los alumnos; mismas que, desde su perspectiva, son mucho más contundentes

que la escuela en la definición de sus relaciones interpersonales, valores y expectativas. En palabras de la Mtra. Fanny: “Con toda la violencia que ven en la tele, que escuchan en la música –como la letra de las (canciones) de perreo–, ¿cómo no se van a tratar así?”.

Desde otro ángulo, el Mtro. Pérez también alude a los mensajes a los que los alumnos están expuestos constantemente y que son difíciles de contrarrestar:

Lo que ven ellos (los alumnos) en la sociedad es que lo que hay que tener es poder... y para ellos el poder es lo máximo... y sin el poder no son nada. Pero no es un poder que alguien consiguió porque trabajo, porque se esforzó; es un poder que se tiene porque tienes dinero y eso te lo dicen en todos lados. Contra eso, ¿cómo le puedes hacer?

(Mtro. Pérez, Formación Cívica y Ética, EB)

Los docentes que buscan brindar una atención más cercana e integral a sus alumnos igualmente reconocen el impacto de otras influencias sobre éstos. No obstante, también reconocen que sus acciones –u omisiones– influyen en sus alumnos y que pueden contribuir a cambios en favor de ellos; así sea en cosas muy puntuales, como lo refiere la maestra en el siguiente fragmento:

Hay que ver también qué educación traen de casa. Por ejemplo, yo tenía un alumno que era bien grosero y me puse a platicar con él de ¿Por qué eres tan grosero? [Y dijo:] ‘Pues así es como hablan en mi casa’. ¿Cómo luchas con eso? Pero si logras que al menos en tu hora no diga groserías... y que respete a sus compañeros, ya avanzaste...

(Mtra. Susy, Formación Cívica y Ética, ES)

También hay quien considera que la influencia que pueden tener sus actos aventaja lo inmediato, teniendo eco “más allá” de los límites de la escuela y del presente, extendiéndose a la familia o al futuro del alumno, lo que le significa una responsabilidad mayor sobre sus acciones:

Yo no puedo quedarme con la idea de que ‘saliendo de aquí el alumno, hasta ahí llegó lo que yo hice’ [...]. Lo que hayamos hecho (los maestros) o hayamos dejado de hacer

lo puede marcar, y marcar sus decisiones... [...] afectar sus decisiones de vida... por eso tenemos que pensar... ¿cómo decirte?... 'más allá, más allá de la escuela'. Yo pienso que, como maestro, tengo que pensar primero en las consecuencias de lo que yo haga, por ejemplo, si yo lo suspendo (al alumno), ¿qué pasa? [...] yo tengo que pensar a largo plazo, ¿qué pasa? ¿Qué va a pasar con los muchachos si no toman clase? ¿Cómo eso va a afectarles más adelante?

(Mtra. Berenice, Ciencias I y Ciencias II, ES)

... si yo digo esto o aquello en el aula, al rato van y lo dicen en casa, o hacen o dejan de hacer cosas... por eso cuido mucho lo que les digo, porque uno no sabe el efecto que pueden tener sus palabras... para bien o para mal... [...] Si tú le dices al niño: 'Tú no sirves, tú no sabes', ya le fastidiaste la vida por completo.

(Mtra. Susy, Formación Cívica y Ética, ES)

Siguiendo esta idea, algunos docentes sí proyectan su influencia y responsabilidad a una dimensión comunitaria y social. En el siguiente comentario la docente aprecia la posibilidad de que, si ella ayuda a unos alumnos que van muy mal en la escuela, posteriormente ello derive en un beneficio para su comunidad y su propia familia:

Imagínate [...] son mis vecinos... y yo tengo hijos pues todavía chicos. Pero el día de mañana yo no quiero que (esos alumnos) anden robando o drogándose y les vayan a hacer algo a mis hijos... en cambio si estos chicos salen adelante, pues va a haber un vendedor de drogas, menos, o un ratero menos en mi colonia... a fin de cuentas son mis vecinos... viven por donde vivo, son vecinos de mis hijos..., y yo quisiera que mis hijos se sientan seguros en donde viven. Que sea un lugar seguro...

(Mtra. Berenice, Ciencias I y Ciencias II, ES)

La maestra Helena, aludiendo a la dimensión social, señala la responsabilidad del docente en relación con la ciudadanía, no sólo como docente, sino como ciudadano:

Yo creo que si nosotros no pensamos en qué ciudadanos formamos, al rato, en nuestra vejez, vamos a vivir en una sociedad que no vamos a aguantar... si de por sí... ahora sí que no formamos alumnos críticos, cuestionadores... pues más fácilmente vamos a quedar a merced de televisa y de los valores que promueve el capitalismo neoliberal... A muchos maestros como que se les olvida que además de maestros y de empleados, somos ciudadanos, y que tenemos que responsabilizarnos por eso, tanto por lo que hacemos desde nuestra profesión por la sociedad, como por lo que dejamos de hacer y nada más ayudamos a mantener el statu quo.

(Mtra. Helena, Historia, EB)

Si bien fueron pocos los docentes que apelaron al impacto comunitario y social de sus actos, se entrevisté que una postura ética que alcanza lo sociopolítico también puede ser parte de su motivación. Esta postura ética de los docentes puede ser aprovechada por las escuelas en la construcción de un proyecto escolar que apunte a tener impacto sobre entornos sociales inmediatos a la escuela, como el barrio en el que se encuentra o la colonia.

La reflexión crítica de los docentes acerca de los alcances de su papel en la construcción de la sociedad es sustantiva para que el docente pueda ampliar el sentido que otorga a sus acciones. A esto Conde (2011a) lo caracteriza como un nuevo contrato pedagógico en el que la práctica pedagógica de los docentes apunte a la creación de condiciones institucionales que privilegien el ejercicio de habilidades relacionales compatibles con la democracia.

La creencia de los docentes con relación a que es factible que generen un impacto positivo en sus alumnos, se retroalimenta por los comentarios de algunos de ellos, respecto a que han podido evitar o resolver un problema gracias a la orientación del docente, o bien que han conseguido logros personales o profesionales, por ejemplo, ingresar al siguiente nivel educativo. El siguiente comentario de la Mtra. Carla ilustra esta idea:

Me he encontrado alumnos que me cuentan: 'Maestra, estoy haciendo esto'. ... fuera de la escuela, fuera de todo esto, yo creo que sí se llevan ciertos consejos que yo puedo darles, y a lo mejor si los llevan a la práctica...

La esperanza en la trascendencia de sus actos es una emoción relevante en el involucramiento del docente en las actividades que apuntan al bienestar de los alumnos, ya que le sirve de motor y de soporte, incluso si no dispone de elementos concretos o tangibles sobre cómo se reflejarán o repercutirán sus acciones. En conjunto, ello se trata de lo que Edgoose (2009) llama la esperanza radical. Este autor retoma el concepto de Jonathan Lear, que surge de su "Radical Hope: Ethics in the Face of Cultural Devastation", y señala que: "La esperanza radical es esperanza sin un final imaginado, esperanza con apertura al futuro y a la naturaleza inimaginable del desarrollo de los acontecimientos venideros" (Edgoose, 2009, p. 114). Retomando ideas de Levinas y Arendt, además el autor relaciona dicho concepto con la educación como esperanza radical en la enseñanza, destacando el aporte de los maestros en ella:

[Esto es] lo que Lear podría llamar una esperanza radical en la enseñanza: cómo los maestros tienen un impacto incalculable a través de sus conexiones afectuosas con los estudiantes, incluso frente a enormes desafíos futuros. El logro más notable de los maestros, especialmente en términos de su capacidad para marcar la diferencia durante tiempos difíciles, puede residir en su rechazo de la creencia de que sólo las vidas de los grandes y poderosos marcan la diferencia o que sólo los caminos del poder trazables constituyen lo político. (p. 119) (Traducción propia)

De acuerdo con el planteamiento de Edgoose (2009), la esperanza posee un papel fundamental en la educación, ya que alienta a los docentes para alcanzar objetivos y metas (véase también a Stitzlein, 2020). La maestra Mónica, hablando de lo que enseña a sus alumnos y de la forma en la que los trata, expresa:

...creo que lo que hago les va a servir de algo... un día, no sé cuándo... a lo mejor yo ya no lo voy a ver ni a saber, pero quiero pensar que algo, aunque sea tantito les va a servir en su vida... [...] Yo sé lo que es pasar desapercibida para los maestros... que los maestros ni siquiera se aprendan tu nombre en el año, yo por eso pensé: 'cuando yo sea maestra yo voy a ver a todos mis alumnos, y ellos van a saber que yo los miro, que me importan como grupo pero también de uno en uno...' [...] yo me esfuerzo por ver a uno por uno... [...] porque el día de mañana quizás ese uno es el que decida ser médico y me vaya a operar... y yo quiero que me opere uno bueno...o quizás ese uno vaya a ser el presidente... o quizá vaya a ser maestro y va a tener a su cargo a muchos alumnos.... Y yo quiero que el también vea a cada uno de ellos...

(Mtra. Mónica, Inglés, ES)

La esperanza y la posibilidad de trascendencia de sus acciones, brinda a los docentes sentido respecto a su quehacer y es crucial para que se involucren en el desarrollo y mantenimiento de iniciativas, compromisos, actividades innovadoras o alternativas, pese a las dificultades que entrañen, y a que no esté garantizado el efecto deseado. La experiencia biográfica del docente como alumno puede ser un elemento que brinde cierto respaldo a esa idea. Esto es, que el docente lo perciba como posible porque en su propia experiencia hay un precedente de interacciones que consideró significativas, positivas y trascendentes, a nivel personal, con uno o más de sus docentes:

A veces creemos que lo que hacemos nada más queda aquí... o a lo más les ayuda a llegar a la prepa, pero es mucho más que eso... afecta su vida fuera de aquí, en el presente, en el futuro...y no nada más la suya, sino la de las personas con las que ellos vivan o trabajen... como la mía que es así por la gente que me ha enseñado, que fue paciente conmigo, que creyó en mí...Yo pienso, tal vez el día de mañana mis alumnos no se va a acordar de mí. No se va a acordar de mi nombre o de mi rostro, pero sé que

si van a recordar que los quise y que me preocuparon. Que me preocupaban como personas...

(Mtra. Mónica, Inglés, ES)

A partir del discurso de los docentes, puede advertirse la relevancia de las emociones como elementos motivacionales que pueden llevar a consolidar compromisos sólidos con los alumnos, como los que se observan en sus acciones de resistencia de todos los días. Estos docentes tienen disposición a reconocer necesidades de sus alumnos o condiciones que representen riesgos en algún sentido, es decir, “los miran”, les prestan atención en un sentido amplio, y cuando identifican alguna situación, empatizan con ellos y asumen que pueden hacer algo para apoyarlos. Lo cual puede ser considerado como compasión.

La relevancia de las emociones en la motivación para realizar acciones de resistencia también es resaltada por Rico et al. (2017); quienes, a partir de un estudio en comunidades que llevan a cabo acciones de resistencia pacífica, destacaron emociones como la esperanza y la satisfacción moral. De acuerdo con tales autores, la esperanza implica una visión de escenarios futuros favorables, con optimismo en relación con la propia acción. Ello, junto con la necesidad personal de trascender, y de impactar en el mundo, sirve como motor o “batería moral”, según ellos, para que las personas se involucren en acciones o estrategias de resistencia.

En cuanto a la satisfacción moral, Rico et al. (2017) señalan que es aquella emoción que sienten las personas al hacer algo que, en su perspectiva, reivindica un principio moral que es sustantivo en su sistema de valores. La percepción de injusticia, esto es, de que se ha cometido un agravio que no debe ignorarse, o bien, que se ha descuidado o lesionado algo valioso como el bienestar de los alumnos, su aprendizaje, su autoestima, su seguridad, es algo que puede impulsar a los docentes a involucrarse en acciones en reivindicación o compensación al respecto. Ello destaca la importancia de las emociones del docente para el

desarrollo y mantenimiento del compromiso del vínculo profesor-estudiantes (Hargreaves, 2005).

Ensayo y Error

Una última vía que, en perspectiva de los docentes, permite que los alumnos desarrollen habilidades para convivir, es que se enfrenten a las situaciones sociales y traten de solucionarlas por sí mismos sin la ayuda de otras personas, apoyándose de sus recursos personales. Esta noción se aprecia particularmente entre los prefectos, aunque también es compartida por algunos docentes, sobre todo en situaciones de confrontación entre los alumnos. A ello subyace la consideración de que la experiencia les dará elementos para resolver situaciones similares más adelante o en otros espacios:

Los muchachos tienen problemas entre ellos como cualquiera [...] y hay que dejarlos que ellos los resuelvan como puedan. Es parte del aprendizaje que se tienen que llevar de aquí... y ni los papás ni nosotros (el personal de la escuela) vamos a estar toda la vida para resolvérselos... así que ellos tienen que írselas ingeniando [...] yo me meto sólo si veo que se están pegando...El problema de que aquí uno les resuelva los problemas, es que afuera no es así. Afuera cada uno hace lo que puede con lo que tiene, ora sí que se rasca con sus propias uñas. Yo por eso creo que ellos deben de ir viendo cómo defenderse.

(Prefecto Vicente)

En esta postura se implica una noción de las situaciones o condiciones que se espera que los alumnos enfrenten fuera de la escuela, y de que tendrán que resolverlas solos. De modo que es importante que hagan frente a tales situaciones y ensayen formas de resolverlas. No todos los docentes y orientadores están de acuerdo con esta posición, ya que consideran que se requiere guiar a los alumnos, ya que no cuentan con las habilidades para resolver los conflictos de formas no violentas:

Ellos (los alumnos) no sabe todavía cómo resolver los conflictos (entre ellos). Para eso nosotros (los maestros) tenemos que intervenir porque si no, ellos luego, luego se van a resolverlo de forma violenta, [...] porque así lo ven en casa...

(Mtra. Fanny, Orientadora)

Hasta este punto se han expuesto los hallazgos empíricos más relevantes, identificados a partir de la información recabada por las distintas técnicas planteadas, en torno a lo que los docentes dicen, hacen y dicen sobre lo que hacen en relación con la convivencia escolar. Se han abordado rituales, percepciones y vivencias relatadas por los mismos actores, considerando el espacio escolar como marco de interacciones con potencial cívico-democrático. Para privilegiar la voz de los actores, se incluyeron descripciones de eventos observados y registrados en el diario de campo y fragmentos de entrevistas realizadas durante la estancia de la investigadora en la secundaria M.

En el siguiente capítulo se realiza un ejercicio de decantado, dirigido a precisar las creencias de los docentes que pueden advertirse a partir de los hallazgos presentados.

Capítulo IV. Discusión

En el capítulo anterior se recuperó lo que los docentes incluidos en el estudio dicen, hacen y dicen sobre lo que hacen en torno a la convivencia. En su discurso y sus acciones se aprecia que el docente interactúa interpretando su rol para los demás actores escolares con quienes comparte el escenario, la definición de la situación, así como las expectativas sobre la conducta de mutua influencia (El-Mafaalani 2009; Goffman, 1970; Mercado y Zaragoza, 2011). Siguiendo el Sistema de interacción de El-Mafaalani (véase Figura 2), el escenario principal en el que el docente interpreta este rol es el aula, aunque también incluye ocasionalmente otros espacios como la oficina de orientación, donde se reúne con alumnos y los familiares de éstos.

El rol desde el que interactúan los docentes, su máscara, la concepción y expectativa que poseen respecto a otros actores, las proyecciones con las que definen la situación, la dinámica de la interacción, el lenguaje verbal y el no verbal presentes en ella, se apoyan en creencias; es decir, en asociaciones o atribuciones de cualidades a las personas, objetos u eventos (Fishbein y Ajzen, 1975), que intervienen o influyen en la convivencia escolar. Dichas creencias van a influir en la forma en que el docente se involucra en la convivencia, la valora y se implica en acciones para orientarla.

Coincidiendo con Pajares (1992) la información recopilada durante la microetnografía permite apreciar que en la conformación de dichas creencias interviene la experiencia directa de los docentes en situaciones biográficas, aunque también incide la experiencia de otras personas, la influencia de los medios de comunicación, de documentos y materiales relacionados o no con la educación, y en general, de las convenciones social y culturalmente construidas, derivadas de nichos más amplios que, retomando el modelo del Bronfenbrenner (1979), guardan una relación de interdependencia con la escuela.

Recuperando lo planteado en torno a la estructura del sistema de creencias (Green, 1971; Pajares, 1992; Rokeach, 1968), así como lo referido por los docentes participantes,

algunas de sus creencias factiblemente tuvieron su origen en experiencias biográficas tempranas, como alumnos e hijos, pudiendo consolidarse o enriquecerse a través de experiencias posteriores, ya sea formativas o del ámbito laboral. Otras creencias pudieron incorporarse de forma posterior al sistema, pero vinculadas a creencias formadas más tempranamente. Así, por ejemplo, las creencias del docente sobre cómo ejercer su autoridad y a su vez responder a la autoridad pueden relacionarse con otras creencias previas sobre la autoridad en escenarios familiares o sociales.

Las creencias anteceden y orientan el actuar de los docentes, como los señalan Jiménez y Feliciano (2006, p. 105): "...lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos en el currículum, [así como] en sus relaciones con sus alumnos y compañeros". Por tanto, abordar las creencias de los docentes es sustantivo para entender lo que ocurre en las aulas y en las escuelas. De manera que, retomando a Jackson:

Para poder comprender lo que sucede en las aulas es necesario tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito de los profesores y profesoras, o sea, los constructos, principios y creencias con los que este colectivo de profesionales prácticos decide y actúan. (Jackson, 2001, p. 15)

Los docentes no son conscientes de manera espontánea y directa de sus creencias, es decir, de esas valoraciones o conocimientos-disposiciones valorales que poseen una función pragmática, ya que constituyen filtros para interpretar y responder a las situaciones que se les presentan en su contexto. Por ello, siguiendo a Pajares (1992) y Rokeach (1968), el análisis de la información implicó un proceso de inferencia a partir de: a) lo que los docentes dicen sobre la CE, b) lo que hacen en torno a la CE y, c) lo que dicen sobre lo que hacen con relación a la CE; esto es, los discursos y las acciones de los docentes a fin de aproximarse a sus creencias. De este modo, se advirtieron creencias de los docentes en torno a aspectos que inciden en las

interacciones cotidianas entre ellos, así como con el resto de los actores escolares y, por tanto, en la convivencia dentro de la escuela.

Las creencias se identificaron a partir de la información codificada en los tres ejes planteados:

- Eje 1. Eje Identidad y Pertenencia, que agrupó información sobre elementos identitarios de los actores escolares, los cuales constituyen referentes para las interacciones.
- Eje 2. Reproducción y Resistencia, que agrupó información relativa a las interacciones que establecen los docentes ante las condiciones, tensiones y demandas de su cotidianidad, y a la forma en la que responden a éstas.
- Eje 3. Clima escolar, que agrupó información sobre el clima o ambiente de la escuela y del aula, de facto y al que se aspira.

Estos ejes surgieron de la identificación de recurrencias en la información derivada de las entrevistas breves, las entrevistas semiestructuradas y los registros observacionales durante el trabajo de campo. Los ejes reflejan:

- Quiénes interactúan en el microuniverso de la escuela y desde qué posición interactúan.
- Fuerzas e inercias que influyen en dichas interacciones y su actuación ante ellas.
- Las cualidades que se atribuyen a la convivencia que se vive de facto, así como a las que consideran valiosas, favorables o desfavorables, y aquellas a las que aspiran.

La información codificada permitió reconocer creencias de los docentes, relacionadas con los siguientes aspectos: a) autoridad, b) participación, c) normas, d) valores, particularmente el respeto y la responsabilidad, e) apoyo mutuo, f) atención al alumno, g) ambiente socioafectivo, y h) didáctica relacionada con la convivencia. Las creencias identificadas se derivaron prioritariamente de algunos ejes más que de otros. La Tabla 9 establece la relación entre los Ejes, los aspectos de la convivencia identificados con base en la información de los ejes, y las creencias asociadas a dicho aspectos.

Tabla 9*Relación entre Ejes, Aspectos y Creencias Identificadas*

Eje	Aspecto	Creencias
1. Identidad y Pertenencia 3. Clima escolar	Autoridad	Las personas en un puesto de autoridad <ul style="list-style-type: none"> • Merecen ser tratadas con especial consideración. • Concentran la facultad de supervisar, pedir cuentas y tomar decisiones. • Pueden ser impositivas y taxativas.
2. Reproducción y resistencia	Participación	<ul style="list-style-type: none"> • Su participación incide poco en las condiciones y circunstancias que afectan su trabajo. • Se relaciona con cumplir. • Hay diferentes formas de cumplir con lo que se les solicita.
2. Reproducción y resistencia	Normas	Normas <ul style="list-style-type: none"> • La aplicación de las normas dependerá de su utilidad o practicidad en las situaciones específicas. El reglamento <ul style="list-style-type: none"> • El reglamento es un referente para establecer sanciones. Las sanciones <ul style="list-style-type: none"> • Coadyuvan a modificar la conducta con respecto a las demás personas • Su aplicación es determinada por la autoridad.
2. Reproducción y Resistencia 3. Clima escolar, respectivamente	Valores: respeto, responsabilidad	Respeto <ul style="list-style-type: none"> • El respeto se expresa de manera diferente conforme a la persona a la que se le otorga. • Intervenir en las interacciones entre alumnos se supedita a la valoración de la situación específica. Responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> • Es cumplir lo que se tiene asignado o comprometido. • El foco de la responsabilidad del docente es el aula de clase. • Enseñan el respeto y responsabilidad con el ejemplo.
3. Clima escolar	Apoyo mutuo	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyarse mutuamente es una vía para sacar el trabajo y defenderse en los problemas comunes.
2. Reproducción y resistencia 1. Identidad y pertenencia	Atención al alumno	<ul style="list-style-type: none"> • La atención le corresponde brindar al docente es primordialmente académica. • La atención integral de los alumnos atañe al docente. • Sus acciones pueden contribuir a mejorar las circunstancias de sus alumnos. • Lo que dicen a sus alumnos o hacen por ellos, trasciende.

3. Clima escolar 2. Reproducción y resistencia	Ambiente socioafectivo	<ul style="list-style-type: none"> • La cordialidad es indispensable para una buena convivencia. • La comodidad de los alumnos en la clase es importante.
2. Reproducción y resistencia	Didáctica relacionada con la convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Educar y enseñar implican finalidades y responsables distintos. • La familia es la encargada de educar y la escuela de enseñar. • Los docentes tienen cierta influencia en que sus alumnos desarrollen habilidades para la interacción social. • La revisión de los conceptos relacionados con la convivencia es útil para que los alumnos desarrollen habilidades para la CE democrática. • No intervenir en las situaciones incómodas entre los alumnos les da la oportunidad de desarrollar sus propias habilidades.

Fuente: Elaboración propia.

Los ejes planteados fueron útiles para la investigación, no obstante, los resultados no se organizaron conforme a éstos, sino que se agruparon de un modo similar a la forma en la que los docentes se expresaron sobre la convivencia, distinguiendo entre la convivencia con los compañeros de trabajo, y la convivencia como tema en la formación dirigida a los alumnos.

A continuación, se plantean las creencias derivadas del análisis realizado, organizadas conforme al aspecto implicado en la convivencia al cual aluden.

Aspecto: Autoridad

La autoridad, como atributo relevante en lo relacional, está presente de forma constante en el decir y el hacer de los docentes. En el microuniverso que es la secundaria, dicho atributo se otorga *de facto* al ingresar al sistema y es un puntal clave en su funcionamiento, ya que la organización se apoya estrechamente en su presencia.

En conjunto, el funcionamiento de la secundaria y del sistema más amplio al que pertenece, está sustentado en relaciones de poder definidas, en buena medida, a partir de una estructura jerárquica. La concepción de autoridad está asociada al control y al cumplimiento de las disposiciones en la escuela, además de las actitudes y atribuciones que derivan de convenciones sociales sobre cómo es y cómo se comporta una persona con autoridad. Esta construcción viene desde la familia y se va enriqueciendo, confirmando o transformando a

través de otras experiencias sociales previas con diversas figuras de autoridad, dentro o fuera del ámbito laboral de la secundaria, en las cuales se reproducen modelos de autoridad con raíces históricas y fuertemente arraigadas en la sociedad. La temporalidad de las experiencias es relevante en la formación de creencias, ya que entre más tempranamente se hayan formado más resistentes son al cambio y más nucleares se vuelven dentro del sistema de creencias (Green, 1971; Pajares, 1992).

En el caso de la escuela, el habitus (García, 2012), es decir, el sistema de estructuras que estructuran o moldean las prácticas al interior de ésta, orienta la forma en que se ejerce la autoridad, lo que influye en cómo las personas de la comunidad escolar desarrollan su concepto de autoridad y se relacionan con ésta. Ello promueve que la persona, en este caso los docentes, desarrollen y mantengan algunas creencias en torno a la autoridad, tanto respecto a la que ejercen los directivos sobre ellos, como la que ellos ejercen en relación con los alumnos. Entre dichas creencias, destacan las siguientes:

Las personas en un puesto de autoridad merecen ser tratadas con especial consideración. Comúnmente, la forma en que se interpreta el respeto hacia las personas con un puesto de autoridad deriva en que se les trate con deferencia y consideraciones especiales por parte de los subordinados. Ejemplo de ello es que se concede más relevancia a la opinión de estas figuras respecto a las del resto, y se les brindan concesiones que otras no tienen. En la escuela, que posee una estructura jerarquizada y en la que el sistema de poder vertical es reiterado en las prácticas escolares, las consideraciones y deferencias están en función del lugar que se ocupa en la organización, prioritariamente por el puesto asignado, aunque también puede derivarse por el reconocimiento, como la antigüedad en el plantel o la experiencia.

Las personas con un puesto de autoridad concentran la facultad de supervisar, pedir cuentas y tomar decisiones. La autoridad cuenta con la facultad de pedir cuentas, dar indicaciones, supervisar, valorar, aprobar o rechazar propuestas, entre otras, y no se espera que comparta dichas funciones con otras personas que no sean autoridades. Por ello, si estas

facultades son delegadas por la autoridad a un subalterno, puede generarse incomodidad entre los supervisados. Por otra parte, no se considera que quienes ejercen la autoridad estén obligados a explicar sus decisiones o las decisiones que transmiten de parte de sus propias autoridades, ni a rendir cuentas a sus subalternos, sino que se asume que esas son actividades que le toca hacer solo ante personas de un nivel jerárquico superior.

Las personas en un puesto de autoridad pueden ser impositivas y taxativas. La autoridad cuenta con la atribución de establecer disposiciones, sobre todo si éstas tienen el respaldo de la autoridad educativa superior. Algunas de las disposiciones pueden no ser del agrado de los subalternos, pero son tolerables en tanto que son formuladas por una autoridad. Incluso algunas conductas que se aceptan o toleran en una autoridad, serían reprochables en un par o subalterno, como pedir las cosas de forma poco amable. Estas expresiones incluso pueden ser consideradas como manifestaciones de su fuerza o control sobre las circunstancias. Tal noción de autoridad no considera la obligación de tomar opinión o negociar con los subalternos, y si se hace, puede significar una concesión o una cortesía.

Debido al funcionamiento de la escuela, fuertemente apoyado en una estructura vertical de organización, la figura de autoridad está presente de manera constante, y la forma en la que dicha autoridad se ejerce incide en la convivencia entre los actores escolares. La concepción de autoridad comúnmente difundida en la escuela se apoya en un verticalismo que establece distancias y diferencias entre los miembros de la comunidad escolar. Este trato diferenciado es parte de los rituales con los que se enfatiza la importancia que se les concede a quienes poseen una posición de autoridad (Joseph, 1999; Vain, 2018), y que tienen un papel importante en la reproducción de dinámicas sociales a través del currículo oculto (Bourdieu y Passeron, 2001).

En este sentido, un reto importante es hacer explícito tal verticalismo y transformar las prácticas que lo confirman y mantienen vigente en la cotidianidad, apuntando a sustituirlo por

una cooperación más horizontal, fomentando un liderazgo compartido, sin que la autoridad quede diluida. Con relación a este punto, Bohoslavsky concuerda con tal matiz, señalando:

No trato de negar la autoridad –hacerlo equivaldría a embarcarnos en la ficción de un no-poder con sus variantes de ingenuidad, demagogia o populismo–. Trato de criticar la autoridad como principio y ciertas formas de autoritarismo por principio. [...] La característica esencial del liderazgo auténtico es la renuncia al impulso de dominar a otros (Bohoslavsky, 1986, p. 85).

Las creencias del docente con relación a la autoridad y a cómo se ejerce son relevantes, por una parte, porque condicionan su actuación con sus propias autoridades, y por otra, porque él mismo constituye una autoridad para sus alumnos. Al interactuar con su autoridad y al ejercer como autoridad, el docente modela ante los alumnos lo esperable en la interacción con dicha figura, lo cual es relevante en la formación ciudadana ya que la relación del alumno con las autoridades escolares es un antecedente para la confianza y valoración respecto de las autoridades civiles. No se trata entonces, de anular la autoridad, sino de resignificarla y reconstruirla para que remonte del mero poder otorgado por la institución, a un liderazgo competencial que se gane todos los días en la relación educativa (Peiró et al., 2019) y que favorezca el empoderamiento de todos los miembros de la comunidad escolar para construir las condiciones que les favorezcan como colectivo. Retomando a Pere Fontan:

El verdadero problema de la autogestión educativa no estriba en ceder nuestro poder a los alumnos de las clases, sino en reconquistar con la ayuda de ellos, un poder del que nosotros, profesores y alumnos, hemos sido desprovistos por las instituciones administrativas y burocráticas (Fontan, 1978, como se citó en Fernández, 2008, p. 82).

Aspecto: Participación

La participación es una cualidad importante en la CE democrática y se relaciona con la posibilidad de que los diversos actores puedan impactar en sus entornos, involucrándose en la toma de decisiones en ellos. En la escuela es constante la alusión a la participación como algo

deseable, aunque la forma de concebir la participación se asocia más con el cumplimiento que con la definición de acciones o condiciones. Por ejemplo, en la secundaria hay diferentes órganos de participación orientados a los alumnos, padres de familia y docentes, no obstante, en estos órganos sólo participan unas cuantas personas y tienen un ámbito de decisiones muy acotado que se enfoca, principalmente, en la forma en la que se implementará una medida ya definida *a priori* por las autoridades educativas internas o externas al plantel. Así, a los órganos de participación les corresponde definir cómo organizarse para cumplir con lo requerido, más que a definir si lo dispuesto conviene a la comunidad escolar con base en sus necesidades y condiciones reales.

Esta interpretación de la participación tiene eco en el aula, donde los docentes solicitan y propician que sus alumnos participen en un sentido que apunta más al cumplimiento o involucramiento en una actividad definida *a priori*, que a proponer actividades o a valorar y tomar decisiones sobre las propuestas. Estas sutiles dinámicas de la vida cotidiana favorecen que se reproduzcan dinámicas organizacionales en las que la toma de decisiones sobre los elementos sustantivos de la vida escolar se circunscribe a unas cuantas personas, lo que contribuye al fenómeno de reproducción de las relaciones de poder que mantienen el *statu quo* al que aluden Bourdieu y Passeron (2001).

Así, en torno a la participación se aprecian las siguientes creencias de los docentes:

Su participación incide poco en las condiciones y circunstancias que afectan su trabajo.

En los comentarios y acciones de los docentes, se infiere que consideran que muchas de las decisiones que inciden de manera sustantiva en su labor son tomadas por autoridades que no son conscientes de sus necesidades y condiciones específicas. Aprecian que hay poco espacio formal para que tomen decisiones sobre las condiciones que afectan a su trabajo, aunque ellos son los que mejor conocen dichas circunstancias y las de sus alumnos. Perciben que poco pueden incidir sobre decisiones que fueron tomadas de antemano, por lo que, si bien son enfáticos en expresar su desacuerdo, a veces de forma pública, no suelen insistir en aperturar

vías para incidir directa o frontalmente sobre las disposiciones con las que están en desacuerdo. Esto último puede deberse a que no consideran que sea un esfuerzo fructífero, o bien, a que prefieren evitar dificultades con sus autoridades o esfuerzos adicionales a su trabajo con resultados inciertos.

Participar se relaciona con cumplir. Es posible inferir de las acciones y comentarios de los docentes, que asocian la participación con el cumplimiento, lo cual puede derivarse de cómo se plantea esta actividad en el contexto de la institución más amplia a la que pertenece la escuela; en donde unas personas toman las decisiones de mayor impacto, mientras que a otras les toca su implementación, siendo lo último considerado como participación. En este mismo sentido se encuentra la participación que los docentes esperan de sus alumnos, es decir, que los alumnos participen alude a que realicen las actividades que se les indican, a que respondan a lo que se les pregunta y a que colaboren en lo que se les pide.

Cabe señalar que el reglamento escolar alude mínimamente a la participación de los alumnos, y cuando lo hace, es en el sentido mencionado. Las oportunidades para que los alumnos tomen decisiones sobre el uso de los espacios, las dinámicas o materiales escolares, es mínima o nula. A ese respecto, varios estudios coinciden en que promover que los alumnos participen en la toma de decisiones sobre las evaluaciones y las actividades de aprendizaje y, en general, en la toma de decisiones en relación con la escuela, fomenta habilidades que son útiles para la ciudadanía (Varnham et al., 2014).

Hay diferentes formas de cumplir con lo que se les solicita. Los docentes consideran que es necesario cumplir con lo que las disposiciones escolares o su autoridad les solicitan, y que ello les evitará dificultades. No obstante, también creen que es posible matizar dicho cumplimiento, más acorde a lo que consideren como útil o factible conforme a las necesidades y condiciones que identifican en sus alumnos o en sus escuelas. Lo anterior puede significar, por ejemplo, cumplir con el mínimo indispensable, simular que se cumple o cumplir sólo con lo que sea más evidente, cumplir a cabalidad, tal y como se le ha solicitado, o bien, realizar las

cosas en una forma alternativa que puede abarcar aspectos o buscar resultados más allá de lo solicitado. En este sentido, el docente hace uso del margen de autonomía que posee, aun dentro de las diferentes presiones y condicionantes que rodean su trabajo (Contreras, 1997; Desatnik, 2009).

La participación es un elemento esencial para la consolidación de la paz (Carbajal, 2013), que entraña el gran desafío de compartir el poder con otros (Conde, 2011a). Las dinámicas de participación dentro de la escuela reciben la influencia de los discursos y prácticas que están presentes en el sistema cultural y educativo más amplio; lo que, retomando a Bronfenbrenner (1979), corresponde al macro y mesosistema. Las prácticas en las que la toma de decisiones se concentra en unas personas, mientras que al resto le corresponde enfocarse en su cumplimiento, dificultan el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones democrática, así como el compromiso por convicción con lo decidido.

En este marco, es necesario que la misma organización escolar favorezca que el poder se comparta o redistribuya entre las personas que conforman la comunidad escolar, primeramente, en la escuela, aunque idealmente, a nivel de todo el sistema educativo. Compartir o distribuir el poder no derivaría así en una concesión o cortesía, sino implicaría un derecho y al mismo tiempo, como complemento indispensable, se requiere que el resto de los actores asuman la responsabilidad de participar en un sentido más amplio que el mero cumplimiento; esto es, analizando lo que la escuela requiere conforme a su realidad y proponiendo, innovando, siendo corresponsables. Implica también que los mecanismos y órganos de participación que ya existen dentro de las escuelas sean efectivos (Taft y Gordon, 2013), y que las oportunidades para ejercitar la participación tengan un sentido amplio, así como repercusiones palpables dentro de la vida escolar.

Aspecto: Normas

Las normas, ya sea de naturaleza moral, social o jurídica, son sistemas reguladores de la conducta (García, 2012). Éstas inciden de manera importante en las interacciones entre los actores escolares ya que marcan pautas de conducta e implican sanciones para quien las transgrede: en el caso de las normas jurídicas hay sanciones legales, en el caso de las normas sociales hay un reproche social que se expresa como rechazo, burlas o la exclusión de la persona en algunas actividades. En el caso de las normas morales, la consecuencia de la transgresión implica emociones como la culpa o la vergüenza (García, 2012; Mockus, 2002).

Las normas establecidas en los reglamentos son antecedentes de las normas jurídicas, las cuales implican obligaciones y prohibiciones exigibles por la autoridad y, por lo tanto, sirven de respaldo para su actuación, así como de elemento de presión para quienes están sujetos a las normas. El contenido de los reglamentos y la forma en la que se aplican en la cotidianidad, además de coadyuvar a la construcción de la convivencia dentro de la escuela, constituyen un antecedente importante para la relación de los alumnos con las normas jurídicas que regulan la vida en sociedad. Respecto a las normas de los reglamentos y las sanciones, se identificaron las siguientes creencias:

La aplicación de las normas dependerá de su utilidad o practicidad en las situaciones específicas. En función de las características particulares de la situación, el docente valora la forma de concretar la norma en el aula y, en su caso, de implementar alguna sanción. Para ello, considera utilidad potencial que dicho proceder podría representar para el momento de la clase y el alumno en específico. En alguna medida, pondera la inversión de tiempo y de atención que ello demandará, así como los efectos que pueda tener sobre la clase misma. Esta valoración tiene un sentido práctico respecto a la continuidad de las actividades en clase, no obstante, da lugar a la discrecionalidad en la aplicación de la norma. En este sentido, es necesario que las normas sean elaboradas y revisadas por los docentes y los alumnos, ya que

la conducencia de las normas, es decir, que las normas sean seguidas y cumplidas, tiene que ver con la percepción que las personas tienen de dichas normas, su factibilidad, relevancia y utilidad para alcanzar metas que consideran importantes (Ocejea y Fernández, 2006). Ese ejercicio llevaría a que los docentes expliciten lo que consideran sustantivo en la clase y a discutir sobre el papel que cada norma tiene en relación con ello, así como a definir coordenadas claras y coherentes sobre su aplicación.

El reglamento es un referente para establecer sanciones ante conductas prohibidas y las obligaciones omitidas. Es frecuente que los docentes aludan al reglamento con relación a la aplicación de sanciones “conforme al reglamento”. Esta forma de invocar e interpretar el reglamento de la secundaria puede tener relación con su propia estructura; la cual, siguiendo la clasificación de Landeros y Chávez (2015), tiende a centrarse en las conductas prohibidas y en las obligaciones, cuyo incumplimiento puede ser sancionado, dejando de lado los derechos de los alumnos. Lo último refleja que el reglamento se concibe más como una herramienta de control que como un instrumento que concreta una postura axiológica y valorativa que puede abonar a la formación ciudadana y la convivencia democrática dentro de la escuela.

La sanción coadyuva a modificar la conducta con respecto a las demás personas. Los docentes coinciden en que, en la mayoría de los casos, las sanciones y en particular los castigos, son una vía útil para la regulación de la conducta, aunque tienen diferentes explicaciones de por qué funciona, entre ellas, porque considera que detona procesos de reflexión, transmite valores, o bien, porque los alumnos desean evitar la sanción. Existe coincidencia en considerarla como un recurso útil en tanto genera resultados rápidos, mismos que pueden ser más duraderos con el respaldo de la familia. Incluso es considerado por algunos como una vía para enseñar valores, lo que en ocasiones puede llevar a la paradoja de que se apunte a promover valores por medio de prácticas que los contradicen. Si bien el castigo puede dar resultados rápidos, es insuficiente para llevar al alumno a identificar la

afectación que su conducta genera a otras personas, lo que sería necesario para favorecer su responsabilidad social.

La aplicación de la sanción es determinada por la autoridad. Los docentes consideran que la autoridad es quien determina cuándo y cómo se sanciona. Si bien hay un conjunto definido de prácticas con las que se sanciona, la aplicación queda a criterio de la autoridad, sea docente, directivo, prefecto u orientador. Para ello, consideran la situación específica, las personas involucradas, los antecedentes que tiene en su relación con ellas, entre otras cosas. Comparativamente con otras figuras dentro de la escuela, generalmente los docentes suelen ser menos intransigentes en su forma de sancionar a los alumnos que otros actores, algunos por consideración hacia éstos, otros porque tratan de evitar dificultades con las familias o con sus propias autoridades. Las sanciones más severas las imponen la directora y la subdirectora, y es ante quienes se lleva a los alumnos por las faltas más graves. Esa diferencia puede deberse a que a estos roles se les atribuyen cualidades como control y contundencia, y quienes los desempeñan, interpretan su papel considerando dichas cualidades en las situaciones que lo aprecian útil o necesario.

Al ser aplicada la sanción a discreción de la autoridad, sin una orientación claramente formativa conforme a derechos humanos y habilidades democráticas, se corren dos riesgos: primero, el de perder la oportunidad de guiar y acompañar al alumno en un proceso reflexivo que lo lleve a considerar la forma en que su conducta incide en el bien colectivo y la utilidad de la norma en función de este propósito, lo cual sería valioso bajo un modelo humanizador de manejo de las normas en un grupo social (Conde, 2011a). En segundo lugar, se corre el riesgo de generar una percepción negativa de la norma y de la autoridad que las implementa, sobre todo si dicha implementación da lugar a la descalificación del alumno. Cuando se circunscribe la norma y su implementación a lo punitivo, se dificulta que se aprecie su potencial como herramienta para el bienestar colectivo, la confianza en las instituciones, y la orientación hacia

valores necesarios para la construcción de una CE democrática (Conde, 2011a; Díez-Martínez y Ochoa, 2013; Vain, 2018).

Aspecto: Valores. Respeto y Responsabilidad

El término valores está presente en el discurso de los docentes como algo deseable en el alumnado y en el resto de las personas de la comunidad escolar. No obstante, la interpretación de los docentes sobre cómo se manifiestan los valores y cuándo se transgreden tiene diferentes matices. Los valores a los que aluden con mayor frecuencia son el respeto y la responsabilidad, tanto en la relación con los compañeros de trabajo como con y entre los alumnos. Cuando aluden al respeto generalmente se refieren a manifestaciones que, retomando a Goffman, constituyen rituales presentes en el trato (Joseph, 1999), con las que reconocen al otro, aunque con expresiones diferenciadas considerando el rol que interpreta en la escuela. En el discurso de los docentes, la responsabilidad está asociada a cumplir o involucrarse en actividades que se asume como propias, sobre todo en función del rol que se desempeña. Las formas en la que se manifiestan o expresan ambos valores pueden contribuir a una convivencia dialógica u horizontal, que favorezca el reconocimiento o la autoestima de las personas de la comunidad escolar; o bien, coadyuvar a preservar prácticas escolares que enfatizan la verticalidad, y las relaciones asimétricas de poder en las interacciones.

Las creencias identificadas con relación al respeto y la responsabilidad son las siguientes:

El respeto se expresa de manera diferente conforme a la persona a la que se le otorga. Para los docentes, hay expresiones del respeto que se deben tener con todas las personas, por ejemplo, no poner apodos, saludar, dirigirse a las personas sin usar groserías, pedir las cosas con cortesía, entre otras; lo cual aplica tanto en la relación con los compañeros de trabajo como con los alumnos. Asimismo, hay otras expresiones también consideradas de respeto, que un actor dispensa en función del estatus de su interlocutor en la comunidad, particularmente haciendo referencia a su lugar en la organización.

La relación entre el respeto y el lugar que ocupa el interlocutor es tan estrecha que lleva a que algunas conductas que se valoran como faltas de respeto cuando las ejerce una persona, no se aprecien así cuando las hace otra. Por ejemplo, que el docente interrumpa al alumno cuando éste último está hablando, no es considerado una falta de respeto, pero sí lo es cuando se da a la inversa. Retomando a Goffman (Joseph, 1999), ello ratifica identidades y vínculos que los actores mantienen en el orden de interacción en el que se desenvuelven, pero a la vez enfatiza la asimetría en la relación de poder y plantea un trato diferenciado hacia las personas conforme a su posición en el sistema. Lo anterior lleva a plantear que algunas interpretaciones del respeto, en vez de apuntar hacia relaciones horizontales e igualitarias, discurren en la dirección contraria.

Intervenir en la interacción entre alumnos se supedita a la valoración de la situación específica. Entre los docentes hay diferencias sobre lo que se considera un trato irrespetuoso entre los alumnos, ya que lo que para algunos puede serlo, para otros es parte del trato normal entre los alumnos. Adicionalmente, los docentes antes de intervenir en una interacción entre alumnos que pudiera ser considerada como irrespetuosa, realizan una rápida valoración de la conveniencia de intervenir, considerando el momento de la clase en que se encuentren, el tiempo de la clase del que disponen, las actividades didácticas que estén realizando, los alumnos directamente implicados y el comentario o conducta en cuestión. La intervención del docente en las interacciones entre los alumnos se supedita a su propia interpretación de lo que es o no respetuoso, así como a las metas que tenga para la clase; ello destaca la relevancia de su papel en la atención o normalización de comentarios o acciones que vulneren a algunos alumnos. En este sentido, Díaz-Aguado (2005) advierte sobre el papel que puede tener el docente como un fomentador pasivo de condiciones de riesgo para la violencia escolar, al enviar mensajes que normalizan las acciones con la que se vulnera a algunos alumnos dentro del aula y de la escuela.

Responsabilidad es cumplir con lo que se tiene asignado o comprometido. Para los docentes, la responsabilidad está estrechamente relacionada con el cumplimiento de lo que les es asignado por la institución y lo que asumen como parte de su rol. En este sentido, cobra importancia la concepción que tiene de su rol (Desatnik, 2009), y de lo que conforme dicho rol considera que le corresponde en relación con la escuela, sus compañeros de trabajo y, sobre todo, la formación y atención hacia sus alumnos.

El foco de la responsabilidad del docente es el aula de clase. El aula es el escenario principal para el docente y el lugar primordial en el que establece los vínculos con sus estudiantes, como lo plantean el modelo de El-Mafaalani (2009) y las reflexiones de Sús (2005). También el aula es el lugar en el que reconocen tener responsabilidad respecto a los alumnos, sobre todo durante su clase, mientras que fuera de ésta, dicha responsabilidad no es tan clara o directa. Factiblemente esto se relaciona con la parcelación de las actividades en la escuela en conjunción con la presencia de otros actores en esos espacios. Esto da lugar a que en los espacios comunes haya intersticios o “puntos ciegos” de la atención hacia los alumnos en los que surgen situaciones de tensión, falta de respeto o incluso abuso; ante las que sólo se interviene si conllevan expresiones explícitas de violencia. En este sentido, sería necesario que los docentes y el resto de los actores escolares apreciaran el impacto de su involucramiento en la creación del ambiente deseable al interior de la escuela y revaloraran los límites de su responsabilidad hacia los alumnos, dentro del marco de un proyecto de CE que requiere articular los esfuerzos de todos los grupos de actores.

Enseñan respeto y responsabilidad con el ejemplo. Los docentes consideran que enseñan el respeto y la responsabilidad a sus alumnos al realizar conductas que valoran como expresiones de éstos; por ejemplo, dirigiéndose a ellos por su nombre y no con apodos o evitando decirles groserías. Consideran que modelan la responsabilidad ante sus alumnos al cumplir sus acuerdos con ellos, llegar temprano a la clase, o cuando cuidan y les indican que cuiden los materiales y muebles. Este modelado, el “poner el ejemplo”, junto con otras

actividades como el periódico mural y las ceremonias escolares, son apreciadas por los docentes como vías para que los alumnos aprendan acerca de los valores.

Aspecto: Apoyo Mutuo

La mayoría de los docentes señala que el apoyo entre ellos y con el resto de los trabajadores es primordial para la convivencia dentro de la escuela. Entre los docentes y el personal de la escuela, este apoyo mutuo posee un componente de reciprocidad donde se espera que quien es apoyado en un momento o situación dada, brinde su respaldo a quienes lo ayudaron en primera instancia. Las diferentes expresiones del apoyo mutuo son de suma importancia para sacar adelante el trabajo diario que, en el caso de la secundaria, además implica burocracia y situaciones emergentes. No obstante, el apoyo en ocasiones beneficia a un sector o a un grupo específico de personas, excluyendo a los demás y en detrimento del conjunto, lo cual involucra a los usuarios finales del servicio que se ofrece (Elizondo, 2011; Estruch, 2008). De manera contrastante, entre los alumnos los docentes valoran más el trabajo individual y promueven que cada alumno se “ocupe de sus cosas”.

Apoyarse mutuamente es una vía para sacar el trabajo y para defenderse en los problemas que les atañen colectivamente. En general, los docentes aprecian como positivo que entre los compañeros de trabajo se brinden apoyo, para “sacar el trabajo” cotidiano. El apoyo se traduce en brindar algunas facilidades o flexibilidades para que el otro realice su trabajo, y muy en particular, en respaldarse cuando se tiene un problema, en particular de carácter laboral. Este apoyo debe ser independiente de que las personas tengan una relación de amistad. Los docentes suelen respaldarse y cohesionarse con más frecuencia en torno a los problemas laborales que en relación con otras temáticas tales como iniciativas de trabajo o proyectos, sobre todo si los últimos pueden representar más trabajo o dificultades laborales. En este sentido, algunos docentes prefieren circunscribirse a sus labores específicas, lo cual es considerado por otros como apatía, en tanto que aprecian que apoyarse mutuamente en proyectos o iniciativas puede acarrear beneficios para la escuela.

Aspecto: Atención al Alumno

En general, los docentes consideran que es importante que los alumnos reciban una atención integral, pero poseen diferentes creencias sobre cuál su papel en tal atención, como se aprecia a continuación.

La atención que le corresponde brindar al docente es primordialmente académica. En general, los docentes consideran que el foco de su atención son los contenidos curriculares y el resto de los aspectos pueden abordarlos dentro de los límites de su labor y capacidades, como el tiempo, recursos personales y habilidades, o bien, les corresponde promover que los alumnos se dirijan con otros actores escolares a quienes, por su función, les toca brindar a los alumnos la atención que necesitan. Lo anterior es reforzado por la parcelación de las actividades en la escuela, respaldada por los documentos sobre su organización y, sobre todo, es reiterado en las dinámicas del funcionamiento cotidiano de la escuela.

La atención integral de los alumnos atañe al docente. Aunque no es una creencia compartida por todos los docentes, algunos consideran que brindar este tipo de atención corresponde a su rol de docente, asociado a cierta responsabilidad moral personal. Estos docentes reconocen que el alumno merece estar bien en varios ámbitos de su vida, lo que en cierta forma apunta al reconocimiento de su dignidad y refleja empatía, deber de cuidado, y responsabilidad hacia los alumnos. Si bien los docentes no relacionan de forma explícita este trato hacia los alumnos con los derechos humanos, sus acciones coadyuvan a atender el derecho a la protección y a favorecer el cuidado que debe proporcionar la escuela (Conde, 2011a). En este sentido, es valioso que los docentes puedan reconocer el vínculo entre sus acciones y el respeto a los derechos humanos, ya que ello les permitiría identificar la relevancia de lo que hacen, así como el impacto en el bienestar de sus alumnos y en su formación ético-cívica (Conde, 2011a; IIDH, 2011; OREALC/UNESCO y IIDH, 2009).

Sus acciones pueden contribuir a mejorar las circunstancias de sus alumnos. Algunos docentes creen que sus acciones tienen un impacto positivo en el bienestar o en la mejora de las condiciones de sus alumnos, no sólo en el ámbito educativo. La perspectiva de que sus acciones pueden tener un impacto positivo constituye una motivación importante para que se comprometan en actividades que beneficien a sus alumnos, desde escucharlos, atender sus inquietudes, abrir vías de comunicación o colaboración, proponer actividades novedosas o alternativas, incluso si ello les implica resistir a la inercia presente en las dinámicas escolares (Rico et al., 2017; Smith, 2007).

Lo que dicen a sus alumnos o hacen por ellos, trasciende. Algunos docentes creen que el impacto de sus acciones no se circunscribe a la escuela o al presente, sino que puede tener eco en escenarios más amplios y a futuro, aunque no haya certeza de cómo o cuándo se concretará dicho impacto. Esta forma de esperanza radical llevada al espacio educativo (Edgoose, 2009) incide en la manera en la que los docentes interactúan con sus alumnos, ya que asumen una responsabilidad sobre sus acciones desde la perspectiva de la trascendencia y no en la inmediatez del momento o del grado escolar; lo que los lleva a una actitud más reflexiva o cuestionadora sobre su conducta. La perspectiva de trascendencia también puede ser un motor para involucrarse y sostener acciones que atiendan de forma integral las necesidades de sus alumnos, sobre todo si éstas les representa un esfuerzo adicional.

Aspecto: Ambiente Socioafectivo

Los docentes creen que el ambiente dentro de la escuela favorece una buena convivencia. Si bien un ambiente socioafectivo incluye la empatía, la confianza, el respeto, la sensibilidad, el manejo de emociones, la construcción de la autoestima, entre otros (Conde, 2011a), para los docentes el trato amable o cordial es la base para sentirse cómodos en la interacción con sus compañeros de trabajo y con los alumnos.

La cordialidad es indispensable para una buena convivencia. La amabilidad o cordialidad desde la percepción de los docentes, implica ser empático con la otra persona,

teniendo en cuenta sus necesidades, así como mantener una comunicación en la que estén presentes las consideraciones que hagan sentir a la persona reconocida. En ese sentido, retomando a Goffman, se espera que la persona despliegue rituales que expresan el reconocimiento que se le tiene al otro (Joseph, 1999). Junto con la cordialidad, la reciprocidad en el buen trato y en el apoyo, también es una condición necesaria para una buena relación entre las personas. La mayoría de los docentes del estudio señalan que hay un trato cordial entre ellos, aludiendo a las expresiones de respeto que se dispensan, como saludarse o dirigirse entre ellos de forma amable. No obstante, no aprecian que la confianza sea un rasgo común entre el colectivo, al menos no de modo suficiente como para intercambiar experiencias, solicitar apoyo a cualquier compañero y no sólo a los del círculo más cercano, y sentirse respaldado por el colectivo. Lo anterior además de favorecer un clima laboral agradable, coadyuvaría a desarrollar proyectos en favor del bienestar de los alumnos (Eirín-Nemiña, 2018; Gemnafle et al., 2018; Krichesky y Murillo, 2018).

La comodidad de los alumnos en la clase es importante. En general, los docentes consideran que es importante que los alumnos se sientan cómodos en la clase y que perciban que los docentes se interesan en ellos. Esto puede relacionarse con el énfasis que en las últimas décadas ha tenido el tema del estado de ánimo del alumno para el logro de los aprendizajes; noción que se ha hecho presente en materiales o capacitaciones de los docentes. También puede relacionarse con las experiencias que los propios docentes han tenido como alumnos, las cuales los llevan a apreciar como valioso que ahora sus alumnos se sientan “a gusto” y que “no les tengan miedo”. Con este propósito, los docentes despliegan distintas acciones, desde detenerse a escucharlos cuando entran al aula, reconocer en público sus habilidades o desempeños, hacer o permitir bromas, dar espacio a las risas, permitir que los alumnos se muevan dentro del aula, hasta escucharlos y validar sus sentimientos. Llevada al extremo, la intención de crear condiciones en las que los alumnos se sientan cómodos puede propiciar dinámicas que afecten negativamente las condiciones para el aprendizaje y el

bienestar de todos los alumnos, al comprometer el orden que requieren las actividades de aprendizaje o el seguimiento al desempeño de cada estudiante.

Aspecto: Didáctica Relacionada con la Convivencia

Los docentes poseen creencias en cuanto a cómo, dónde y de qué forma se aprende a convivir, así como respecto al papel que les corresponde en este aprendizaje. Si bien, cuando se refieren a la familia y a la comunidad resaltan la influencia de la experiencia vivencial que tienen los adolescentes en estos espacios sobre el aprendizaje de la convivencia, al aludir a la escuela no son tan enfáticos en la relevancia de la experiencia al interior de ésta, sino que destacan otros elementos como vías para el aprendizaje de la convivencia. A este respecto, algunas creencias son:

Educar y enseñar implican finalidades y responsables distintos. Los docentes consideran que educar se refiere a formar las habilidades y valores para la interacción social, proceso en el cual el contexto familiar y social del alumno tiene un papel importante, mientras que enseñar se refiere a abordar contenidos curriculares de las asignaturas, lo cual es central dentro de su rol docente.

La familia es la encargada de educar y la escuela de enseñar. Partiendo de la distinción antes enunciada, los docentes consideran que la familia constituye la influencia más importante para la formación de habilidades para las relaciones interpersonales, seguida en importancia e influencia por la comunidad en la que viven. En su perspectiva, la influencia que ellos como docentes y la escuela en su conjunto pueden tener sobre estas habilidades de los alumnos es mucho más limitada que la de la familia, ya que señalan que los alumnos se encuentran inmersos en la dinámica familiar y expuestos a ejemplos constantes dentro de ésta, mientras que el tiempo que pasan con cada docente es mínimo. A esto último le subyace la idea de que se aprende lo que se ve y se vive en el contexto cercano, entendiendo que tales entornos son la familia y la sociedad, pero no dan el mismo peso a escuela, pues consideran que a ésta los alumnos llegan a reflejar lo que aprenden en otros espacios.

Por otro lado, consideran que su responsabilidad nuclear es la impartición de los contenidos de las asignaturas, aunque pueden dar continuidad o reforzar la educación que reciben en casa los alumnos, en la medida que les sea posible.

Los docentes tienen cierta influencia en que sus alumnos desarrollen habilidades para la interacción social. Si bien los docentes coinciden en señalar a la familia como la principal influencia para que los alumnos desarrollen habilidades para la interacción social, la apreciación sobre los alcances de su influencia como docentes en este terreno es variable. Mientras que algunos consideran que ésta puede ser muy discreta y limitada, debido a la presencia de otros factores de mayor peso para los alumnos, otros creen que pueden ser una influencia importante capaz de incidir en la forma en la que el alumno se relaciona con otros en el presente, y que además puede tener alcances fuera de la escuela y en el futuro.

La revisión de los conceptos relacionados con la convivencia es útil para que los alumnos desarrollen habilidades para la CE democrática. Hay una noción compartida en torno a que la revisión de conceptos y la exposición a contenidos relativos a la convivencia constituye una vía útil para que los alumnos adquieran habilidades para convivir. Ello probablemente se relaciona con una tendencia presente en casi todas las materias -a excepción de los talleres e inglés- a enfocarse en el dominio conceptual, quedando en un segundo plano la creación de condiciones para el uso y ejercicio de lo aprendido.

En este sentido, considerando la convivencia como parte del currículo escolar, es relevante el ejercicio de la mediación curricular (Gimeno, 1995) y cultural (Rodrigo et al., 1993), que realizan los docentes, tanto quienes imparten la asignatura de FCyE como el resto del profesorado. Dicha mediación puede facilitar que se concrete en el aula una experiencia formativa y de práctica de habilidades implicadas en la CE con orientación democrática, o, por el contrario, que se aborde como conocimiento declarativo de forma superficial sin llegar a reflexiones que favorezcan que el alumno se identifique con y apropie de premisas democráticas, dialógicas, de derechos humanos, etc. La falta de práctica o de ejercicio de las

habilidades necesarias para la convivencia en la cotidianidad de las escuelas, entraña el riesgo de que conceptos como diálogo, reconocimiento del otro, derechos, participación, responsabilidad social, se mantengan únicamente en el discurso sin permear las prácticas dentro y fuera de la escuela.

No intervenir en las situaciones incómodas entre los alumnos les da la oportunidad de desarrollar sus propias habilidades. Como se planteó previamente, hay diferentes interpretaciones entre los docentes respecto a cuándo un comentario entre los alumnos constituye una falta de respeto y a cuándo debe considerarse como parte habitual de la forma en la que ellos interactúan y, por lo tanto, no requeriría intervención alguna del docente. En ocasiones, los docentes consideran que, aunque se trate de una falta de respeto, al no intervenir ello le da oportunidad al alumno de desarrollar habilidades para manejar la situación, lo cual redundará en su beneficio ya que podrá enfrentar situaciones fuera de la escuela, sin el respaldo de otras personas. Esto es relevante en tanto que puede legitimar formas de interacción que mantengan a unos alumnos vulnerables frente a otros, y a que se desaproveche la oportunidad de promover la empatía entre ellos, así como la responsabilidad personal en el bienestar del otro, todo lo cual es necesario en la construcción de una CE democrática.

Las creencias identificadas revelan una realidad institucional, relacional y cotidiana compleja, la cual requiere constantemente que los docentes actúen en respuesta a las situaciones del día a día, enmarcadas por la función directiva, el vínculo colegiado, las relaciones pedagógicas y humanas, el ethos escolar, el modelo de relacionamiento administrativo, operacional y socio-escolar. Dichos elementos impactan a los docentes y el resto del personal de la escuela, así como a los destinatarios finales del proceso educativo: los estudiantes (Desatnik, 2009).

En este ambiente de constante demanda de acción, las creencias orientan la forma en la que el docente desempeña su rol en las diversas situaciones escolares y en la que interactúa

con el resto de los actores. Orientan también la forma en la que aprecia los alcances de sus acciones y en que se implica en formar a sus alumnos para la convivencia democrática dentro y fuera de la escuela.

Las creencias identificadas aluden a aspectos nodales de la convivencia como los valores y las normas que son parte de los sistemas que regulan las relaciones interpersonales y, en estrecha relación con dichos sistemas, a la autoridad. También se refieren a cómo y dónde se aprende a convivir y cuál es el papel de los docentes en ello.

En conjunto, se aprecia que algunas creencias de los docentes dan pauta a modos de interacción que preservan estructuras verticales, de poca participación en la toma de decisiones, que ayudan a mantener un currículo oculto o a reproducir unas prácticas aparentemente insignificantes que favorecen a la interiorización de mensajes que apuntan en dirección contraria a la democratización de las escuelas, ayudando a mantener el *statu quo* (Bourdieu y Passeron, 2001; Jackson 2001). Estas prácticas, sutiles y constantes, son normalizadas, aceptadas y replicadas por los actores escolares, retomando a Goffman, por medio de su actuación en las diferentes situaciones cotidianas dentro de la escuela (Joseph, 1999; Mercado y Zaragoza, 2011).

Por otra parte, también se advierten creencias que impulsan a los docentes a generar dinámicas de interacción que contribuyan a una convivencia más cálida, dialógica, protectora y dignificante en el contexto escolar e incluso, más allá de éste. Estas creencias sirven de motivación para el compromiso de los docentes en la atención y el bienestar de los alumnos, así como para crear condiciones en el aula en las que los alumnos experimenten interacciones basadas en el reconocimiento, el respeto y la participación. Dicha experiencia es clave en la formación para la convivencia desde una conceptualización amplia, que apunta a construir comunidades justas, incluyentes y democráticas (Conde y Gutiérrez, 2015).

Capítulo V. Conclusiones

Yo: ¿En la escuela se aprende a ser democrático?

Mtra. Helena: No, porque nadie da lo que no tiene. Mientras la SEP no sea democrática y las escuelas no sean democráticas, no se puede enseñar a ser democrático.

Mtra. Ana: No practicamos lo que predicamos.

Mtra. Helena: no podemos enseñar Derechos Humanos, porque no los vivimos.

Yo: ¿Entonces, no se puede enseñar a ser democrático cuando la organización en la que se vive no es democrática?

Mtra. Helena: Bueno, ¡sí!... de alguna forma... cuando surge la rebeldía de cada persona. Es el movimiento que uno hace por debajo del agua. Es una resistencia por debajo del agua, pero lo que pasa por debajo del agua es lo interesante. A uno le pueden decir un montón de cosas las autoridades, pero en el aula, uno cierra la puerta y es su espacio, y ahí es donde uno puede tener la posibilidad de promover cambios.

(Fragmento de entrevista breve dirigida a algunos docentes en la sala de maestros)

En los últimos 25 años, la convivencia escolar como un tema de interés público y materia de investigación en el campo académico ha ido en un constante ascenso, incorporándose en el lenguaje social e institucional con relativa facilidad y fluidez. El tema se ha posicionado con mayor fuerza en las agendas del sector educativo, además de atraer la mirada de instituciones dedicadas a la investigación, organizaciones civiles, medios de comunicación, entre otras.

Inicialmente, el interés en la CE habría surgido como manifestación reactiva de la educación formal –bajo la presión de actores sociales y políticos– en países iberoamericanos, en respuesta al interés de mejorar los resultados educativos y ante las manifestaciones de violencia y acoso escolares. Adicionalmente, los organismos internacionales han destacado el potencial de la escuela para ser un espacio formativo para que los alumnos desarrollen habilidades para actuar en la sociedad de forma democrática. Este planteamiento ha dado pie a interrogantes respecto a la factibilidad de este objetivo, a qué tanto la escuela está en posibilidades de cumplirlo, considerando las fuerzas e influencia a las que se encuentra sujeta,

presentes en el macro, exo y mesosistema en el que se encuentra inmersa (Bronfenbrenner, 1979). A este respecto, Michael S. Merry (2020) plantea que el diseño de los sistemas escolares tiene –por el momento– finalidades que no concuerdan con este propósito, sino que prioriza el mantenimiento del *statu quo*:

...si bien las escuelas tienen una función importante que desempeñar al proporcionar a los niños algunos de los conceptos básicos cívicos, no debemos esperar que la educación para la ciudadanía, como se practica actualmente o como la articulan sus defensores, probablemente permita alguna vez desafíos al *statu quo* institucional. Las escuelas y los sistemas escolares no están diseñados para este propósito, sino más bien para inculcar en los alumnos la disposición de ‘acatar la ley’ y ‘apoyar arreglos políticos fundamentales’. (p. 133) (Traducción propia)

Abordar el rol de la escuela como promotora de la convivencia democrática desde una visión normativista e idealizadora, impide tanto un tratamiento realista de la cuestión educativa a partir de sus condiciones existentes, como identificar los avances que se ha conseguido frente a las limitaciones. Una valoración realista requiere dimensionar las condiciones específicas de la estructura y organización de las escuelas, así como dinámicas predominantes derivadas de la forma en la que los actores escolares, de acuerdo con Goffman, conciben y actúan sus roles (El-Mafaalani, 2009; Goffman, 1970; Mercado y Zaragoza, 2011); ya sea para reproducir estructuras, relaciones de poder y discursos (Bourdieu y Passeron, 2001), así como las que surgen alternativamente resistiendo a éstos (Giroux y McLaren, 1990; Smith, 2007).

Las investigaciones de diversos especialistas en torno a las “realidades” de los ámbitos de las escuelas en América Latina y otras partes del mundo, permiten identificar que los aportes y avances en cuanto a procesos democratizadores y ciudadanos al interior de las escuelas forman parte aún de logros focalizados, por ejemplo, ese es el caso de las escuelas democráticas (véase English, 2014). En gran parte del globo hay todavía muchas dificultades,

tropiezos y retos para construir una educación con un sentido ciudadano, dentro de la cual se inscribe la apuesta por lograr una convivencia democrática en las escuelas.

Merry (2020), señala que apostar por una formación ético-cívica de los estudiantes por medio de las escuelas implicaría trascender de una simple inclusión de contenidos, asignaturas o materiales para los docentes y alumnos, a plantear una dirección clara hacia dónde apuntar el modelo educativo. A partir de ese examen, la tarea sería que la comunidad escolar desarrolle un proyecto coherente con el modelo que articule las prácticas socio-pedagógicas, los recursos socioemocionales, las normas escolares, las actividades de enseñanza y aprendizaje, así como las orientaciones de su implementación en el aula; y que además se vincule con ambientes de acción social fuera de la escuela en los que los alumnos ejerciten las habilidades para la vida democrática.

Sobre este último punto, Reichert y Print (2018), señalan que el aprendizaje cívico informal —es decir, las actividades extracurriculares fuera de las materias obligatorias— puede brindar una educación en valores, conocimientos y habilidades cívicas muy significativa para los alumnos. Tender lazos hacia la comunidad externa a la escuela puede, por tanto, aperturar experiencias de aprendizaje cívico informal en donde los alumnos practiquen dichas habilidades cívicas en el marco de acciones con sentido social.

Reichert y Print (2018) concuerdan con Merry (2020), en la importancia de las prácticas, de las experiencias más allá de lo conceptual, para que los alumnos se orienten a interactuar desde una postura ética convergente con la ciudadanía democrática. En este sentido, se requiere conocer, por medio de estudios empíricos, lo que ocurre en los contextos educativos para, a partir de ello, dimensionar lo que la escuela hace con relación a la formación ciudadana (Peña, 2017). Así, tales estudios permitirían identificar prácticas que deben revertirse, fortalecerse o transformarse considerando los contextos específicos, así como identificar lo que se requeriría hacer desde diferentes niveles de influencia y toma de decisiones para que la escuela pueda ofrecer la experiencia formativa que apunte a la ciudadanía pretendida. Es

importante que dichos estudios se sustenten en un marco de carácter ético-filosófico como punto de referencia de lo que se ha logrado y de qué se puede alcanzar.

Bajo esta idea, el presente estudio puede representar una contribución importante para acercarse a las interacciones cotidianas de los actores escolares, a sus características, así como a los significados que les subyacen y les dan forma. Para ello, en este trabajo se consideró a la convivencia *democrática* como un faro aspiracional, no a la convivencia a secas, sino una aunada a una *educación ciudadana*, lo que permite hablar de la CE en un lugar específico, dentro de un marco de referencia particular. De manera congruente, se empleó una concepción amplia de convivencia escolar, es decir, una convivencia que no sólo apunta a eliminar las expresiones de violencia, sino a construir comunidades más justas, democráticas, solidarias e incluyentes no sólo en la escuela, sino en la sociedad (Conde y Gutiérrez, 2015).

El estudio presentado indagó en las creencias de los docentes en torno a la CE, considerando la convivencia como un entramado de interacciones, es decir de conductas de ida y retorno que se dan en marcos situacionales. Las creencias son un elemento del pensamiento reconocido como antecedente de la acción de los docentes, fungen como filtros de la información del mundo y tienen un papel crítico en el comportamiento (Fishbein y Ajzen, 1975; Pajares, 1992; Rokeach, 1968).

La revisión de la literatura en el marco teórico-conceptual de la tesis abarcó diferentes nociones, logros y límites en materia de CE, bajo énfasis y postulaciones diversas en el tema (Fierro y Carbajal, 2019; Onetto, 2003), incluyendo el papel de sus actores y también los factores culturales, ideológicos y organizacionales que dan contexto a las interacciones entre personas (Conde, 2011a; Conde y Gutiérrez, 2015; El-Mafaalani, 2009; Goffman, 2006, 1979, 1970; Jackson, 2001; Joseph, 1999; Vain, 2018), los aspectos psicológicos, cívico-políticos, éticos y jurídicos que les subyacen (Barba, 2009; Cortina, 1998; Deci y Ryan, 2000; Magendzo, 2006, 1984; Landeros y Chávez, 2015; Stover et al., 2017), y la influencia y significado de las creencias como componentes del pensamiento del docente que anteceden a sus acciones, y su

vínculo con las emociones (Clark y Peterson, 1986, 1990; Hargreaves, 2005; Jiménez y Feliciano, 2006; Marrero, 1993; Zembylas, 2003).

En el estudio, abordar la realidad de unos docentes –en el marco de una escuela pública de la ciudad de México– dentro de un microcosmos socioeducativo en acción, dinámico y vivencial, permitió rastrear indicios de sus creencias sobre la CE; ya que éstas poseen una función pragmática-valoral, es decir, sirven para responder a demandas situacionales en su contexto inmediato. Realizar una microetnografía permitió ver esas demandas situacionales en la cotidianidad de los docentes entrevistados, influenciadas por las condiciones institucionales y los aspectos intersubjetivos. Las diversas condiciones que enmarcan la labor del docente, así como el funcionamiento escolar, abren la puerta a interrogantes sobre la factibilidad de una convivencia escolar democrática como horizonte por alcanzar frente a las condiciones, muchas veces limitantes y desafiantes que prevalecen en las escuelas.

Siguiendo un abordaje hermenéutico-interpretativo como una entrada metodológica idónea para el caso, se realizó una recolección de datos mediante observaciones debidamente registradas, así como entrevistas breves y semiestructuradas orientadas a actores clave. El análisis de la información recolectada también siguió las pautas de los estudios cualitativos dirigidos a recuperar la experiencia y los significados de los participantes, permitiendo identificar recurrencias que fueron agrupadas en códigos y ejes que, en conjunto, dieron inteligibilidad a los procesos y voces sobre el tópico en estudio.

En conjunto, el trabajo desvela creencias que tienen un papel sustantivo para que se mantengan estructuras y dinámicas, ya sea contrarias o a favor, de la formación ciudadana y democrática dentro de la escuela. Algunas de ellas reflejan condiciones y orientaciones institucionales y del ethos escolar que limitan e incluso discurren en sentido contrario a la CE que se pretende construir, y que se mantienen vigentes por medio de los rituales escolares y rutinas cotidianas a través de las cuales se hace patente la presencia del currículo oculto (Jackson, 2001).

Siguiendo la advertencia de Ogbu (1993) sobre la necesidad de considerar los hallazgos de la etnografía selectiva dentro de contextos más amplios, es importante enmarcar las creencias identificadas dentro de un marco cultural y social y, particularmente, dentro de un sistema educativo, cuyas políticas a un nivel meso y macro-institucional no se han construido privilegiando su coincidencia con una orientación democrática y ciudadana, sino que siguen otras lógicas en cuanto a las relaciones de poder, la toma de decisiones y la gestión de las escuelas. Estos procesos están atravesados por una verticalidad institucional que tiende a la rigidez, la burocratización, la imposición y la aceptación de las decisiones tomadas por externos a las escuelas, de arriba-hacia-abajo, con un margen limitado para la autogestión, la participación e innovación en la escuela.

Las circunstancias descritas hacen que el transitar hacia condiciones institucionales y disposiciones subjetivas que favorezcan una genuina educación ciudadana dentro de las escuelas (Conde, 2011a), represente importantes desafíos en diferentes niveles de actuación. Estos desafíos implican desde una voluntad política, un liderazgo transformativo, así como un involucramiento de múltiples actores, tanto fuera como dentro de las escuelas, que ayude a que el proyecto escolar tenga como punto total la CE democrática, a fin de que se ofrezca una formación coherente con la ciudadanía que se pretende conformar.

Si bien el involucramiento de diferentes instancias y actores en el macro y exosistema (Bronfenbrenner, 1979), es necesaria para que las escuelas sean un escenario de práctica democrática para todos los actores escolares, es posible crear condiciones con este propósito en el propio microsistema, es decir en la escuela, que sean sostenibles y que tengan un impacto favorable en el desarrollo de una CE bajo el concepto amplio señalado por Conde y Gutiérrez (2015).

Partiendo de la importancia de las creencias de los docentes para orientar sus interacciones con el resto de los actores escolares, su forma de involucrarse en la CE y en la que interpretan su papel, es necesario que la ruta o estrategia para transformar las prácticas

escolares aborde a las creencias implicadas, a fin de que sea sostenible y duradera. De no ser así, las prácticas pueden modificarse por efecto de la coacción, pero el cambio puede ser superficial y efímero.

De acuerdo con Pajares (1992) y Tillema (1998), las creencias son elementos del pensamiento difíciles de cambiar, ya que no se suele ser consciente de ellas, se dan por ciertas y tienden a la autopreservación. No obstante, retomando a Tillema (1998), las creencias de los docentes pueden ser susceptibles de modificarse si las demandas pragmáticas de los escenarios situacionales de su cotidianidad cambian y de forma constante confrontan o ponen en duda las creencias que poseen, generando un conflicto. Si éste es reconocido, el docente puede verse impulsado a realizar una evaluación cognitiva de la nueva información que está recibiendo, la cual da pie a generar creencias alternativas.

En este sentido, en las escuelas pueden abrirse oportunidades y condiciones para que los docentes se enfrenten a situaciones cotidianas que confronten sus creencias sobre los elementos que inciden en la convivencia. Por ejemplo, mediante situaciones que los coloquen en condiciones de mayor apertura para una participación en la toma de decisiones sobre la escuela, para un ejercicio más horizontal de la autoridad, un liderazgo compartido, o la construcción conjunta de las normas, así como la identificación de las necesidades de los alumnos más allá de lo académico, a fin de brindarles atención. Asimismo, sería importante que haya espacios para compartir de forma colegiada las reflexiones derivadas del conflicto, lo que constituiría una oportunidad para explicitar sus creencias y cuestionarlas a partir de la reflexión compartida.

Promover cambios en las dinámicas escolares implica desafiar las inercias y rituales que le dan estabilidad a la escuela como organización, y así es factible enfrentarse tanto con el desinterés de algunos actores escolares por participar en ellas, como con el desconocimiento sobre cómo participar. Dos elementos pueden fungir como piezas clave y soportes en este esfuerzo: las autoridades del plantel –directores y subdirectores– así como las y los docentes

que asumen un compromiso con la atención integral de los alumnos, cuyas creencias con relación al impacto de sus actos, a su papel en el bienestar del alumnado, favorece que se involucren en actividades innovadoras y en formas más flexibles de desempeñar su rol.

Estos docentes, además de estar motivados para mirar, escuchar y atender a sus alumnos, pueden promover el involucramiento de sus compañeros docentes, exponer las necesidades y tensiones a las que están sujetos como colectivo y favorecer el logro de acuerdos con las autoridades escolares para aminorarlas. Adicionalmente, los vínculos que estos docentes han tendido con los alumnos puede ser un elemento fundamental para el apego de éstos a la escuela y para que la experiencia educativa tenga un impacto positivo en ellos. En palabras de Paul LeBlanc, “El aprendizaje realmente transformador sólo se da cuando los estudiantes sienten que importan” (como se citó en Meneses, 2022, párr. 4).

El papel de los directivos del plantel es fundamental para posibilitar condiciones que favorezcan la transformación de las dinámicas, para respaldar las iniciativas y propuestas surgidas del colectivo docente, para compartir el poder y favorecer la toma de decisiones conjunta. Esto no es fácil para una autoridad que está en medio de la tensión entre las demandas derivadas de las instancias externas a la escuela y las necesidades reales de su comunidad. Implica una disposición a desarrollar un liderazgo compartido en favor de y priorizando las necesidades de la comunidad escolar, así como para negociar con sus propias autoridades para apoyar las iniciativas surgidas en su escuela.

Esta posición entraña importantes desafíos, no obstante, hay experiencias en este sentido con un impacto favorable, como la descrita por Haynes y Licata (1995); quienes destacan la “insubordinación creativa” de directores escolares que toman decisiones conforme a su criterio, desviadas de las directivas institucionales, pero que apuntan a brindar mejores condiciones para sus alumnos y su escuela, encontrando vías para hacer sostenibles dichas iniciativas ante sus autoridades.

Las autoridades escolares también pueden ser un apoyo valioso para generar condiciones que contribuyan a que los docentes obtengan satisfacción laboral y con ello, favorecer su disposición al compromiso con sus alumnos y con la escuela. Las condiciones sociales como la cultura del apoyo, de la confianza y del respeto entre los trabajadores de la escuela, son las que más impacto positivo tienen en los docentes (Toropova et al., 2021), y pueden ser promovidas desde el liderazgo del plantel y apoyadas por los docentes que las aprecian como favorables.

Algunas prácticas escolares que pueden ser incorporadas paulatinamente en la escuela con la finalidad de apuntar a dinámicas más democráticas, así como exponer a los docentes al cuestionamiento de sus creencias, pueden surgir en los planteles apelando al margen de actuación que tienen las escuelas sin la injerencia de la autoridad externa. Un ejemplo de ello es el descrito por Langer (2009) en bachilleratos populares de Argentina donde los docentes, trabajadores y alumnos reconfiguraron el gobierno escolar de sus planteles, favoreciendo la participación horizontal en la toma de decisiones y el diálogo, además de recurrir al uso de asambleas para plantear problemas o inquietudes comunes y llegar a acuerdos para atenderlas.

También pueden retomarse algunas dinámicas de la experiencia de las comunidades de aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2002): un proyecto que apunta a transformar los centros educativos en comunidades en las que haya igualdad educativa. Basadas en la perspectiva dialógica en la educación de Paulo Freire, en las comunidades de aprendizaje se considera la participación del alumnado, la familia y la comunidad en un diálogo en que se da voz a todas las partes de forma igualitaria, bajo la premisa de que forman parte del entorno de los alumnos e influyen en su aprendizaje. La colaboración, el liderazgo compartido y la apertura a formas alternativas de organización tradicional se aprecian como piezas clave para ampliar las posibilidades de aprendizaje del alumnado.

La comunidad escolar justa de Kohlberg es una propuesta de la cual también pueden retomarse dinámicas valiosas para la participación y el diálogo (Kohlberg, 1997; Lazarte, 2005). Ésta pone énfasis en el desarrollo moral de los alumnos, propiciando condiciones para que desarrollen un sentido de la justicia basado en los derechos humanos, teniendo como eje el consenso, mediante el cual los alumnos participan estableciendo las normas y las responsabilidades que favorecen el respeto mutuo en la vida diaria. La propuesta considera un equilibrio basado en la justicia entre la persona y la comunidad, así como entre las relaciones docente-alumno y entre los alumnos, teniendo como base la igualdad de derechos.

De acuerdo con Vain (2018), una vía para apuntalar las metas que adoptan discursos democráticos, tal como lo establecen los programas o planes de estudio, es generar las condiciones para la participación de los actores de forma inclusiva y abierta, ya que muchas veces dichas metas quedan relegadas debido a que son limitadas, e incluso imposibilitadas por las propias prácticas escolares. El mismo autor señala que partir de la jerarquía como un criterio determinante para tomar decisiones en lo administrativo y en la organización de los saberes de la escuela, cierra el paso a la iniciativa, crítica y creatividad de los partícipes de ella y vacía de contenido a las intenciones o propósitos que se formulan en los discursos a favor de una educación democrática, humanista y moderna (Vain, 2018, p. 19).

Si bien incidir sobre las creencias de los docentes no es la única condición necesaria para que las escuelas transiten hacia un modelo de convivencia que abone a la ciudadanía a la que se aspira, sí es indispensable considerar su potencial para frenar o posibilitar dicho tránsito. Las creencias orientan las interacciones cotidianas, y es precisamente en las interacciones, en sus inercias y resistencias, en sus ritos y rituales, en donde radica la construcción de la convivencia y su posibilidad de transformación.

Es importante señalar que la responsabilidad de la formación ciudadana no es exclusiva de la escuela, es imprescindible que se complemente por la formación ciudadana vivida en otros espacios (Biesta y Boqué, 2018, p. 35). En esta línea, Adela Cortina, señala que la

formación en materia ciudadana precisa de un involucramiento activo y comprometido de otros actores clave además de la escuela: los padres de familia, los medios de comunicación, los políticos, entre otros (Cortina, 2006). Sobre la familia, Juan Escámez (2003), destaca su papel político, cultural y social bajo el concepto de “ciudadanía familiar”, donde la familia tiene un papel socializador, pero también de mediación social que promueva que sus miembros se integren de forma crítica a la sociedad.

Biesta (2016) destaca la importancia de vivir la democracia, de ejercitarla en los escenarios sociales como acto formativo fundamental. El autor distingue dos formas de aprendizaje de lo cívico: una como socialización, donde el aprendizaje es necesario para integrarse al orden socio político existente y otra como subjetivación, que se refiere al aprendizaje de la ciudadanía a partir de situaciones actuales, reales, en las que se experimenta la democracia.

La escuela, más que supeditar su actuación a que surjan iniciativas en espacios externos a ella, puede aprovechar los recursos que tiene como comunidad para modificar sus dinámicas, y eventualmente, ello puede impactar en la localidad en la que se inserta. Fortalecer la participación, la toma de decisiones conjunta, la pertenencia a la escuela y con ello, la convivencia en su interior no sólo apoya a la formación ciudadana, sino que también consolida a la comunidad para que enfrente desafíos emergentes como los que planteó recientemente la pandemia por SARS-CoV-2 desde el 2020.

En efecto, durante la pandemia docentes, autoridades escolares, el resto del personal, así como los alumnos y sus familias tuvieron que desarrollar sus propias estrategias ante la insuficiente orientación de las autoridades educativas, así como las limitaciones y condiciones que enfrentaron docentes y alumnos. Este evento, como otras crisis que han enfrentado las escuelas, exponen la insuficiencia y demora de las respuestas institucionales, burocráticas y centralizadas, y evidencian que es la comunidad de cada escuela la que, al conocer mejor que

nadie sus condiciones y las de sus alumnos, tiene el potencial de orquestar rutas de acción acordes con sus prioridades y posibilidades.

Finalmente, los hallazgos de la presente indagación destacan que para comprender cómo se convive en la escuela y las implicaciones de esta convivencia en la dimensión ético-cívica, es necesario mirar las interacciones, los pequeños encuentros diarios entre los actores que tienen lugar en las diferentes situaciones escolares, ya que en ellos se reiteran mensajes sobre el reconocimiento que se hace del Otro o recibe uno/a, de las demás personas y la responsabilidad que se asume respecto a ellas. Esto atañe al sentido ético sustantivo de la educación: a conjurar la indiferencia entre las personas, como conciudadanas del mundo, tendiendo lazos de convivencia y responsabilidad mutua. Coincidente con esta idea, cierro con las palabras de Magendzo (2006):

Es rol de la educación enseñar a mirar de frente al Ser del Otro, aunque esa mirada cause sufrimiento, angustia, impotencia. Enseña a que no se puede dar la espalda y decir: 'no es asunto mío' aunque no sea asunto mío; o decir: '¿por qué yo?... que se preocupen otros, los más cercanos', aunque sea yo el más lejano de los lejanos. Estamos así recuperando el profundo sentido ético de la educación.

La educación, desde esta mirada ético-política es, por definición, una educación para la responsabilidad, una educación para forjar 'vigilantes' alertas del Ser del Otro, precavidos, atentos del Otro. [...]. Este es un imperativo ético que la educación no puede eludir. (Magendzo, 2006, párr. 61-62)

Alcances y Limitaciones del Estudio. Recomendaciones para Futuras

Investigaciones

Mirar de cerca las interacciones en la escuela al realizar el presente estudio, permitió advertir temas que forman parte de la vida cotidiana en este espacio y que impactan de manera

sustantiva en la experiencia que ofrecen las personas de la comunidad escolar, así como en los significados que éstas construyen en torno a dicha experiencia.

Algunos de estos temas son: a) el ejercicio autoritario de la autoridad, b) el liderazgo vertical y centralizado, c) la cultura del servilismo y de la sumisión, d) la burocracia y sus efectos, e) la resistencia de personas o grupos ante fuerzas e inercias que orientan la prácticas y las motivaciones que sostienen dicha resistencia, f) las emociones del docente y su repercusión sobre su involucramiento con la escuela, g) la normalización de las prácticas escolares violentas, disimuladas o explícitas, h) la vinculación entre las personas de la comunidad escolar, y f) la brecha entre los fines declarados entre las iniciativas internacionales, los documentos normativos de la educación, y las condiciones y prácticas escolares.

Estos temas pueden ser del interés no sólo de investigaciones enfocadas en la convivencia escolar, como es el caso de este estudio, sino también en investigaciones que indaguen en otras aristas o componentes de la cotidianidad escolar.

Cabe señalar que, al enfocarse en la perspectiva de los docentes, el estudio no abordó a fondo la perspectiva de otros miembros de la comunidad escolar, como los familiares y alumnos, cuya presencia también es sustantiva en la conformación de la convivencia escolar. Para estudios posteriores se recomienda, por tanto, incluir la perspectiva de éstos y de otros actores, como los prefectos que son quienes pasan más tiempo con los alumnos, o bien, los directivos del plantel, como líderes y mediadores entre las disposiciones del sistema y las necesidades de la comunidad escolar. Diversificar los informantes contribuirá a la comprensión de la convivencia escolar sobre el terreno, y seguramente permitirá complementar y contrastar las creencias identificadas en los docentes.

De igual forma, para favorecer la comprensión del fenómeno, conviene que estudios posteriores profundicen en otros elementos también fuertemente implicados en la conducta de los docentes y que en el presente trabajo se abordaron de manera tangencial, como las emociones.

Otro aspecto del estudio es que se enfocó primordialmente en docentes que dan clases de aula, por lo que se abordó poco a los docentes que dan clase de taller, los cuales tienen un perfil distinto y una dinámica de trabajo diferente. Por ello, sería interesante explorar si sus creencias concuerdan o difieren con las identificadas aquí.

Adicionalmente, en futuros estudios será valioso incluir la categoría de género; en tanto que, de acuerdo con Flores y Oswald (2019), constituye un artefacto sustantivo en la transmisión de roles a través de las experiencias de socialización y, entre ellas, las que tienen lugar en la escuela. En este sentido, para el análisis de la convivencia escolar en trabajos futuros, incluir esta categoría ampliaría el panorama respecto a cómo el género introduce matices en la concepción que se tiene de las otras personas, en la construcción del propio rol, así como de los ajenos, y en el efecto que el género puede tener en las interacciones entre los actores escolares. También es útil recuperar la categoría de género para analizar si hay diferencias en la didáctica de las y los docentes en torno a la convivencia.

Los hallazgos de este estudio abonan a la comprensión del fenómeno de la convivencia escolar en tanto que permiten aproximarse, a partir de la voz y las acciones de los docentes participantes, a los elementos de su pensamiento que subyacen a la manera en la que se implican en la convivencia escolar, como tópico curricular y como entramado de interacciones dentro de las escuelas.

Referencias

- Acosta, C., Ortiz, M., Revilla, R. y Reyna, C. (2014). Dilemas sociales y reciprocidad indirecta: una revisión sistemática. *Escritos de Psicología* (Internet), 7(2), 1-10.
<https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2014.2104>
- Adams, J. (1965). Inequity in social exchange. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267-299). Academic Press.
- Aguerrondo, I. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Troquel.
- Aguilera M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. INEE.
- Ahlert, A. (2007). Ética y Derechos Humanos: principios educacionales para una sociedad democrática. *Polis* [En línea], 16. <http://journals.openedition.org/polis/4663>
- Alsina, À., Batllori, R., Falgàs, M., Güell, R. y Vidal, I. (2016). ¿Cómo hacer emerger las experiencias previas y creencias de los futuros maestros? Prácticas docentes desde el modelo realista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 11-36.
- Althusser, L. (1971). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. (Notas para una investigación)*. Oveja Negra.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/Etnografia-y-Observacion-Participante.pdf>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Costa Rica.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, 27(1), 1-12.

- Babicka-Wirkus, A. (2018). A three-dimensional model of resistance in education. *New Educational Review*, 52(2), 43-54.
- Barba, L. (2009). Ética y valores cívicos. En A. Alcántara, L. Barba y A. Hirsch (eds.), *Valores universitarios y profesionales de los estudiantes de posgrado de la UNAM* (pp. 105-180). UNAM-IISUE.
- Bardisa, R. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52.
- Bayas, C., Rodríguez, A., Molina, L. y Ordóñez, E. (2018). Creencias y prácticas pedagógicas alrededor del clima en el aula frente al problema de las drogas. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 141-152.
- Bensusán, G. y Tapia, A. (2013). El SNTE y la calidad educativa: Una agenda de investigación. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(4), 557-587.
- Berger, J. L., Girardet, C., Vaudroz, C. y Crahay, M. (2018). Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network. *SAGE Open*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/215824401774119>
- Bertely B., M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society*. Sense Publishers.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *The Teachers College Record*, 109(3), 740-769.
- Biesta, G. y Boqué, M. (2018). ¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela? *Participación Educativa*, 5(8), 29-42.
- Bilton, R., Jackson, A. y Hymer, B. (2018). Cooperation, conflict and control: parent-teacher relationships in an English secondary school. *Educational Review*, 70(4), 510-526.

- Blimkie, M. (2007). *Rural meanings of schooling and education: a microethnography from an Ontario community* [Tesis de doctorado]. Queen's University.
- Bohoslavsky, R. (1986). Psicopatología del vínculo profesor–alumno: el profesor como agente socializante. En R. Glazman, *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad/antología* (pp. 53-87). El Caballito, SEP.
- Bolívar-Botía, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación Educativa*, (13), 8-25.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Cadwell, L. (1993). *Ecología, ciencia y política medioambiental*. McGraw-Hill.
- Cámara, Á., Díaz, E., Gutiérrez-Palma, N. y Ortega-Tudela, J. (2008). Reconocimiento de valores contenidos en narraciones por parte del alumnado de Magisterio. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(3), 1-10.
- Campo-Redondo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, 25(60), 41-54. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872009000300004&lng=es&tlng=es.
- Carbajal, C. (2013). Convivencia democrática en las escuelas: Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30(1), 201-222.
- Centro Especializado de Recursos Educativos-CERE. (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Documento de Estudio. Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno del País Vasco.

- Cerón, L. y Pedroza, L. (2009). Valores en la práctica docente. Un estudio de caso en secundaria. En *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Chaparro, A., Caso, J., Díaz, C. y Urias, E. (2012). *Instrumentos para el autodiagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta*. (Reporte Técnico: UEE RT 12-004). Universidad Autónoma de Baja California.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Chica, M. (2007). Del conflicto a la cultura de paz: implicaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(5), 1-11.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Teacher's thought processes. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). McMillan Publication Co.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza III* (pp. 443-539). Paidós-MEC.
- Clark, C. y Yinger, R. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, 7(4), 279-304.
- Conde, S. (2011a). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. Ediciones Cal y Arena.
- Conde, S. (2011b). El clima social del aula y de la escuela como escenarios para la formación en valores de la vida democrática y ética. En Secretaría de Educación Pública (SEP), *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada* (pp. 83-94). SEP.
http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/materiales/FCYE_web.pdf
- Conde, S. y Gutiérrez, J. (2015). *Marco de referencia y propuesta de indicadores sobre convivencia y violencia en el entorno escolar*. Documento interno. INEE.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata.

- Cortina, A. (2006, 20 de junio). Educar en una ciudadanía justa. *El País*.
- Cortina, A. (1998). *Hasta un pueblo de demonios. Ética pública y sociedad*. Taurus.
- Cubero, C. (2004). La disciplina en el aula: Reflexiones en torno a los procesos de comunicación. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-39.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors). UNESCO.
- Desatnik, O. (2009). *Las relaciones escolares. Una visión sistémica*. Castellanos Editores.
- Díaz-Aguado, M. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. (2da edición). McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis* (07176554), 9(25), 421-436.
- Diez-Martínez, E. y Ochoa, A. (2013). Análisis de la primera y segunda aspiración ocupacional en la adolescencia: Reflexiones sobre la importancia del papel de la escuela y la orientación educativa. *Interacções*, 9(26), 261-288.
- Edgoose, J. (2009). Radical hope and teaching: Learning political agency from the politically disenfranchised. *Educational Theory*, 59(1), 105-121.

- Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de educación física. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 44(1), 259-278. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Elizondo C. (2011). *Por eso estamos como estamos: la economía política de un crecimiento mediocre*. Debate.
- El-Mafaalani, A. (2009). Do underachievers need sociology? *Journal of Social Science Education*, 8(4), 35-42.
- English, R. (2014). Democratic schooling: teachers leave them kids alone. *The Conversation*. <https://theconversation.com/democratic-schooling-teachers-leave-them-kids-alone-24669>
- Escámez, J. (2003). Los valores para la educación en la ciudadanía en el contexto familiar. // *Conversas Pedagógicas*. Universidad de Vigo.
- Estévez-Nenninger, E., Valdés-Cuervo, Á., Arreola-Olivarria, C. y Zavala-Escalante, M. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64.
- Estruch, J. (2008). Dirección escolar, corporativismo y profesionalidad, o de cómo un proyecto autogestionario acabó devorado por la inercia funcionarial. En M. Fernández E. y E. Terrén (coords.), *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos* (pp. 171-203). Akal.
- Fernández, C. (2008). *El aula desierta: la experiencia educativa en el contexto de la economía global*. Editorial Montesinos.
- Fierro, M. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar

- Fierro, M. (2003). Los valores en la práctica docente y las preguntas por la calidad y la equidad en la institución escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-32.
- Fierro, M. y Carbajal P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 9-27.
- Fierro, M. y Carbajal P. (2003). Mirar la práctica docente desde los valores. Gedisa-Universidad Iberoamericana, León.
- Fierro, M. y Mena, M. (2008). *Construir responsabilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*. Reporte de investigación. UNESCO-Red Innovemos.
- Fierro, M. y Tapia, G. (2013). Convivencia escolar. Un tema emergente de la investigación educativa en México. En A. Furlán y T.C. Spitzer (eds.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 71-113). ANUIES-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Flecha, J. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(1), 11-20.
- Flores, M. F. y Oswald, S. (2019). Social representations, gender and identity: interactions and practices in a context of vulnerability. *Papers on Social Representations*, 28(2), 3.1-3.41.
- Frías del V., A. (2010). La autonomía de los centros docentes: Un equilibrio. *CEE Participación Educativa*, (13), 42-61.
- Furlán, A. y Spitzer, T. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas: 2002-2011*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México-COMIE.

- Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A. y Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, 16(28), 116-125.
- Galtung, J. (2016). *Transformación de conflictos por medios pacíficos. El método transcend. Manual de capacitador*. Tecnológico de Monterrey.
- García, M. (2012). Norma social–Norma jurídica. *EUNOMÍA. Revista en Cultura de la Legalidad*, 2, 133-138.
- García S. y Vanella, L. (1992). *Normas y valores en el salón de clase*. Siglo XXI editores.
- Gemnafle, M., Waimuri, S. y Batlolona, J.(2018). Organizational climate of the school and teacher performance improvement in the 21st century. *International Journal of Science and Research*, 7(2), 119-126.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera Norte*, 9(18), 10-28.
- Gimeno, J. (2000). El sentido y las condiciones de la autonomía profesional de los docentes. *Revista Educación y Pedagogía*, 12(28), 9-24.
- Gimeno, J. (1995). *Paradigmas crítico-reflexivos en la formación de profesores. Derivaciones para los contenidos y para las prácticas*. Ponencia presentada en Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización. UPN.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Giroux, H. (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1990). La educación del profesor y la política de reforma democrática. En H. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 209-227). Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Glăveanu, V. (2017). *Thinking through creativity and culture: Toward an integrated model*. Routledge.

- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Goffman, E. (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Frame Analysis: Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Goffman, E. (1979). *Relaciones en público: microestudios del orden público*. Alianza Editorial.
- Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Goffman, E. (1961). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. The Bobbs Merrill Company.
- Gómez, R. y Seda, I. (2008). Creencias de las educadoras acerca de la evaluación de sus alumnos preescolares: un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 30(119), 33-54.
- Gómez, Y. y Torres, A. (2018). La creación curricular cotidiana: crítica y apuestas desde la educación popular. *Revista Teías*, 19(54), 275-290. 10.12957/teias.2018. 37618
- Gouldner, A. (1960). The norm of reciprocity. A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25, 161-178.
- Gramsci, A. (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Ediciones Nueva Visión.
- Green, T. (1971). *The activities of teaching*. McGraw-Hill.
- Greenberg, M. (1968). *A preliminary statement on a theory of indebtedness*. Conferencia presentada ante la APA.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1998). Competing paradigms in qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 195-220). Sage.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Hargreaves, A. (2005). The emotions of teaching and educational change. En A. Hargreaves (ed.), *Extending educational change* (pp. 278-295). Springer.

- Harvey, O. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Personality*, 54(4), 659-675.
- Haynes, A. y Licata, J.(1995). Creative insubordination of school principals and the legitimacy of the justifiable. *Journal of Educational Administration*, 33(4), 21-35.
- Heller, A. (1990). *Más allá de la justicia*. Crítica.
- Heller, A. (1988). The moral situation in modernity. *Social Research*, 55(4), 531-550.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.
<http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/Mis5.pdf>
- Homans, G. (1961). *Social behavior. Its elementary forms*. Harcourt, Brace.
- Hyry-Beihammer, E. K., Jokikokko, K. y Uitto, M. (2019). Emotions involved in encountering classroom diversity: Beginning teachers' stories. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1124-1139.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos-IIDH. (2011). *Informe interamericano de la educación en derechos humanos*. (Un estudio en 19 países, Desarrollo de políticas de convivencia y seguridad escolar con enfoque de derechos). IIDH.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía-INEGI y Secretaría de Gobernación-SEGOB, México. (2014). *Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia (ECOPRED)*. INEGI-SEGOB.
<https://www.inegi.org.mx/programas/ecopred/2014/>
- International Bullying Sin Fronteras y OCDE. (2021). *Estadísticas mundiales de bullying 2020/2021. Worldwide bullying stats. 2020/2021*. https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2018/10/estadisticas-mundiales-de-bullying_29.html#:~:text=Seg%C3%BAAn%20el%20Primer%20Estudio%20Mundial,las%20%C3%BAltimas%20mediciones%20que%20estaban
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata.

- Jaramillo, L. (2007). *Planta física a nivel interno y externo. Disposición del ambiente en el aula*. Universidad del Norte. Instituto de Estudios Superiores en Educación. <http://ylang-ylang.uninorte.edu.co:8080/drupal/files/Disposicion AmbienteAula.pdf>
- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV(233), 105-122.
- Jornet, J., Bakieva, M. y Leyva, Y. (2016). Colegialidad docente: Un estudio comparativo (España/México) de validación de constructo para el diseño de un instrumento de evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2e), 131-145. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3120>
- Joseph, I. (1999). *Erving Goffman y la microsociología*. Gedisa.
- Kane, R., Sandretto, S. y Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228. <https://doi.org/10.3102/00346543072002177>
- Keller, M., Frenzel, A., Goetz, T., Pekrun, R. y Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions. *Teacher Motivation: Theory and Practice*, 1, 69-82.
- Kohlberg, L. (1997). El enfoque de la comunidad justa: la democracia de un modo comunitario. En Kohlberg, Power y Higgins (eds.), *La educación moral según Lawrence Kohlberg* (pp. 49-79). Desclée de Brouwer.
- Krichesky, G. y Murillo F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156. [10.5944/educXX1.15080](https://doi.org/10.5944/educXX1.15080)
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-LLECE. (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo (SERCE). Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Primer reporte. UNESCO/OREALC.

- Lambruschini, P. (2014). Sociabilidad y mirada cara a cara según Georg Simmel, *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata. <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014/PONmesa5Lambruschini.pdf/view>
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. INEE.
- Langer, E. (2009). Gubernamentalidades emergentes en educación y prácticas de resistencia. *Espacios de Crítica y Producción*, (40), 69-74.
- Latapí, P. (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Lavery, C. (2010). Dealing with discipline. *Teaching English*. www.teachingenglish.org.uk/article/dealing-discipline
- Lazarte A. (2005). Más allá de una 'comunidad escolar justa'. *ESE. Estudios sobre Educación*, (8), 135-144.
- Lear, J. (2006). *Radical hope: Ethics in the face of cultural devastation*. Harvard University Press.
- Lema, C. (2015). La reciprocidad indirecta y las generaciones futuras. *Anuario de Filosofía del Derecho*, (31), 203-226.
- Lennon, O. (2008). La interacción según Goffman. Implicaciones educativas. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 8(15), 39-61.
<http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1149>
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación, México, 13 de julio de 1993.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- Macotela, S., Flores, R. y Seda, I. (2001). Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25(1), 1-24.

- Magendzo, A. (2006). El Ser del Otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis* [En línea]. <http://journals.openedition.org/polis/4897>
- Magendzo, A. (1984). *Formación de la personalidad democrática en el seno de la familia como base para una democratización de la sociedad*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Manota, M. y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74.
- Marconi, L. (2018). La importancia de las emociones en la educación. En J. C. Durand, F. T. Daura y C. Sánchez A. (directores), y M. S. Urrutia (coord.), *Neurociencias y su impacto en la educación: VIII Jornadas Académicas* (pp. 63-84). Escuela de Educación, Universidad Austral.
- Marrero, J. (2009). Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado. En J.E. Marrero, *El pensamiento reencontrado* (pp. 8-44). Octaedro.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M.J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Visor.
- Martín, B. (2011). Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes. *Teoría de la Educación*, 3(1), 45-70.
- Martin, J. (1983). *Approaches to research on teaching: Implications for curricular theory and practice*. (Occasional Paper No. 60). Michigan State University, The Institute for Research on Teaching.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Desclée de Brouwer.
- Martínez, M. y Hoyos, G. (coords.). (2006). *La formación en valores en sociedades democráticas*. Octaedro-OEI.

- Martins, J. (2017). *El espacio personal en la comunicación*. [Tesis doctoral]. Universidad de Navarra.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Meneses, N. (2022, 20 de octubre). Paul LeBlanc: 'El aprendizaje realmente transformador solo se da cuando los estudiantes sienten que importan'. *El País*.
- Mercado, A. y Zaragoza, L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos*, 14(31), 158-175.
- Merry, M. (2020). Can schools teach citizenship? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 124-138.
- México Unido Contra la Delincuencia A.C.-MUCD. (2014). *Segunda Antología Comentada sobre la Asignatura Estatal de Cultura de la Legalidad de primero de secundaria*.
<https://www.mucd.org.mx/wp-content/uploads/2017/09/Antologi%CC%81a-Comentada-2012-2013-2a-Edicio%CC%81n.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-MECD, Gobierno de España. (2014). *TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. (Informe Español) MECD-OCDE. http://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Miranda, D. y Carrasco, D. (2020). ¿Cuánto aportan las escuelas en diversos aspectos de la formación ciudadana?: Evidencias desde ICCS. *Midevidencias*, 21,1-6.
<https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/01/MIDevidencias-21.pd>
- Miranda, F. y Reynoso, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México: Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427-1450. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662006000401427&lng=es&tling=es
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos. Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, XXXII(1), 19-37.

- Monroy, M. (2004). El pensamiento didáctico del profesor: Colegio de Bachilleres y Colegio de Ciencias y Humanidades. En C. Barrón (coord.), *Currículum y actores. Diversas miradas*. CESU-UNAM (Pensamiento Universitario núm. 97).
- Montañés, M. (2018). El humor, la risa y el aprendizaje de ELE: una revisión desde la Psicología y la Didáctica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1), 129-143. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6536518.pdf>
- Montero, M. (2010). Cinco tesis psicopolíticas para la construcción de ciudadanía. *Alteridad*, 5(1), 8-21.
- Morales, S. y Escámez, S. (2007). Competencias para la convivencia en una sociedad plural. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 65(126), 481-509.
- Moreno, R. (2019). La identidad deteriorada (desde la perspectiva de Erving Goffman). *Revista Levadura*. <http://revistalevadura.mx/2019/12/19/la-identidad-deteriorada-desde-la-perspectiva-de-erving-goffman/>
- Moss, J. (2012). Introducing teaching as a profession. En R. Churchil (ed.), *Teaching: making a difference* (pp. 2-33). John Wiley & Sons.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Nisbett, R. y Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Prentice-Hall.
- Ocejea, L. y Fernández, J. (2006). La conducencia de la norma jurídica. En E. Garrido, J. Massip y C. Herrero (coords.), *Psicología Jurídica* (pp. 77-105). Pearson Educación, S.A.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO-OREAL/UNESCO e Instituto Interamericano Derechos Humanos-IIDH. (2009). *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. OREALC/UNESCO.

- Ogbu, J. (1993). Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple. En H. Velasco, F. J. García C. y A. Díaz de R. (eds.), *Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 145-174). Trotta.
- Olivo, M. (2017). Educación para la ciudadanía en Chile. *Información Tecnológica*, 28(5), 151-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000500016>
- Onetto, F. (2003). La convivencia educativa: Despliegue temático abierto en el Foro Iberoamericano Subregional. *OEI Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion01.htm>
- Organización de Naciones Unidas-ONU. (1999). *Declaración y programa de acción sobre una cultura de la paz* (53va. Asamblea General/243). ONU.
- Pacheco, M. (2012). Learning in/through everyday resistance: A cultural-historical perspective on community resources and curriculum. *Educational Researcher*, 41(4), 121-132.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Payà, M. (1998). Emili Mira i l'educació sociomoral. En C. Vilanou T. (Coord.), *Emili Mira. Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya* (pp. 121-134). Universitat de Barcelona.
- Peiró, S., Beresaluce, R. y García, M. (2019). Autoridad, liderazgo y convivencia en las aulas. *Revista Observatório* (Palmas), 5(2), 256-291.
- Peña, M. (2017). *¿Cómo se construye democracia desde las aulas? Cuatro expertas en educación aportan criterio para ampliar el concepto de democracia*. Universidad de Costa Rica. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2017/08/01/como-se-construye-democracia-desde-las-aulas.html>
- Perales, C. (2018). An ethnographic approach to school convivencia. *Educação & Realidade*, 43(3), 887-907. <https://doi.org/10.1590/2175-623674800>

- Pérez-Gómez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Fontanella.
- Pino, M. (2004). El reconocimiento del otro como base del discurso democrático (o de la alteridad en el pensamiento de Fernando Mires). *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 14(40), 265-284.
- Pollini, G. (1987). *Appartenenza e identità*. Franco Angeli.
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-PREAL. (2003). *Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas*. (Proyecto Integración de los Programas de Prevención de la Violencia en Escuelas). <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/07/Boletin-no.-1-Serie-Prevenci%C3%B3n-de-la-violencia-escolar.pdf>
- Puig, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Editorial Paidós Ibérica.
- Pujol, E. y González, I. (2012). *Valores para la convivencia*. Parramón.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. y Salmela-Aro, K. (2011). Teacher–working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1101-1110.
- Reichert, F. y Print, M. (2018). Civic participation of high school students: the effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3), 318-341.
- Reichert, F. y Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and Teacher Education*, 77, 112-125.
- Repáraz-Abaitua, C. y Naval, C. (2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (ed.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Richards, L. y Morse, J. (2013). *Readme first: for a user's guide to qualitative methods*. Sage.

- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula, T. J. Buttery y E. Guyton (eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 102-119). McMillan.
- Rico, D., Alzate, M. y Sabucedo, J. (2017). El papel de la identidad, la eficacia y las emociones positivas en las acciones colectivas de resistencia pacífica en contextos violentos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(1), 28-35.
- Röcker, A. (2020). Los elogios aumentan la concentración de los alumnos. *Investigación y Ciencia*. <https://www.investigacionyciencia.es/noticias/los-elogios-aumentan-la-concentracin-de-los-alumnos-18297>
- Rockwell, E. (1980). *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (eds.). (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Visor.
- Rodríguez, X. y Covarrubias, P. (2021). Importancia de la trayectoria escolar como plataforma para la construcción de la identidad docente del profesor universitario. *Voces y silencios*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 12(1), 179-199.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Free Press.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, Attitudes and Values*. Jossey-Bass.
- Román, M. y Murillo, F. (2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Ruiz, A. (2009). ¿Qué contiene una escuela? Sobre el sentido ético-político de la convivencia escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 72-94.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.

- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana de España
- Sandoval, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 165-182. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003209>
- Schmelkes, S. (1997). *La escuela y la formación valoral autónoma*. Castellanos.
- Schmid, R. (2018). Pockets of excellence: Teacher beliefs and behaviors that lead to high student achievement at low achieving schools. *Sage Open*, 8(3), 1-10. 10.1177/2158244018797238
- Secretaría de Educación Pública-SEP, Gobierno de México. (2017). *Tutoría y Educación Socioemocional. Educación Secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/tutoria-socioemocional/1-LpM-sec-Tutoria-Socioemocional.pdf>
- Secretaría de Educación Pública-SEP, Gobierno de México. (2016). *Implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar. Ciclo escolar 2016-2017*. SEP.
<http://convivenciaescolar.seph.gob.mx/ponencias/Bibliotecas%20Escolares%20PNCE.pdf>
- Secretaría de Educación Pública-SEP, Gobierno de México. (2015a). *Diagnóstico ampliado. Programa Nacional de Convivencia Escolar*. SEP.
http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50173/Diagnostico_Ampliado.pdf
- Secretaría de Educación Pública-SEP, Gobierno de México. (2015b). *Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública*. Subsecretaría de Educación Básica, SEP.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/514/Marco_de_referencia.pdf

- Secretaría de Educación Pública-SEP, Gobierno de México. (2014). *Hacia una convivencia escolar sana y pacífica*. Subsecretaría de Educación Básica, SEP.
- Secretaría de Educación Pública-SEP, Gobierno de México. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. SEP. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Educación Pública-SEP, Gobierno de México. (2011). *Programas de Estudio, 2011. Guía Para El Maestro*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública-SEP, Gobierno de México. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública-SEP, Gobierno de México. (2006a). *Plan de Estudios 2006. Educación Básica, Secundaria*, SEP.
- Secretaría de Educación Pública-SEP, Gobierno de México. (2006b). *Educación básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública-SEP, Gobierno de México. (1982). *Acuerdo Secretarial 98* (Acuerdo por el que se establece la organización y funcionamiento de las Escuelas de Educación Secundaria). SEP.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4784666&fecha=07/12/1982
- Secretaría de Educación Pública-SEP, Gobierno de México. (1981). *Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria*. Dirección General de Recursos Materiales y Servicios, Dirección General de Organización y Métodos, SEP.
- Secretaría de Gobernación-SEGOB, Gobierno de México. (2014). *Acciones para Mejorar la Convivencia Escolar en el marco del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia*. Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana.

- Secretaría de Gobernación-SEGOB, Gobierno de México. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. SEGOB.
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013
- Siegel, H. (1985). What is the question concerning the rationality of science? *Philosophy of Science*, 52(4), 517-537.
- Šifta, M. (2016). Graphic symbols and local identity: the case of use and perception of municipal emblems in the Liberec Region (Czechia). *Geografisk Tidsskrift-Danish Journal of Geography*, 116(2), 147-158.
- Smit, B. (2003). *The emotional state of teachers during educational policy change*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Hamburg, Germany.
- Smith, K. (2007). Social work, restructuring and everyday resistance. En D. Baines (ed.), *Doing anti-oppressive practice: Building transformative politicized social work* (pp. 145-159). Fernwood.
- Solar, M. y Díaz, C. (2009). El discurso pedagógico de académicos universitarios: un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 115-141.
- Stitzlein, S. (2020). *Learning how to hope: Reviving democracy through schools and civil society*. Oxford University Press.
- Stokrocki, M. (1997). Qualitative forms of research methods. En S. D. La Pierre y E. Zimmerman (eds.), *Research methods and methodologies for art education* (pp. 33-56). NAEA.
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. y Fernández, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Subsecretaría de Educación Media Superior-SEMS, Gobierno de México. (2014). *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. SEMS, SEP. https://www.educacionfutura.org/wp-content/uploads/2014/04/www.sems_gob_mx_work_models_sems_Resource_11599_5_images_sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf
- Sús, M. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 983-1004.
- Taft, J. y Gordon, H. (2013). Youth activists, youth councils, and constrained democracy. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(1), 87-100.
<https://doi.org/10.1177/1746197913475765>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tejerina, B. (1999). El poder de los símbolos: identidad colectiva y movimiento etnolingüístico en el País Vasco. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 88, 75-105.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management*, 33(5), 486-500.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2013.793494>
- Tillema, H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and Teaching*, 4(2), 217-228.
- Toropova, A., Myrberg, E. y Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*.
10.1080/00131911.2019.1705247

- Torres, J. (1994). La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las escuelas (Prólogo a la edición española). En P. W. Jackson, *La vida en las aulas* (pp. 11-24). Ediciones Morata.
- Tueros, E. (2006). El educador, sujeto ético y político. *Educación*, 15(29), 35-51.
- UNESCO. (2001). *Declaración de Cochabamba y Recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC VII). <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>
- UNICEF. (2019). *Panorama Estadístico de la Violencia contra Niñas, Niños y Adolescentes en México*. <https://www.unicef.org/mexico/media/1731/file/UNICEF%20PanoramaEstadistico.pdf>
- Vain, P. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. (2da. Edición). EDUNAM-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.
- Valdés, Á. y Sánchez, P. (2016). Las creencias de los docentes acerca de la participación familiar en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 105-115.
- Varnham, S., Evers, M., Booth, T. y Avgoustinos, C. (2014). Valuing their voices: Student participation in decision making in Australian schools. *International Journal of Law & Education*, 19(2), 23-40. <https://ssrn.com/abstract=2797112>
- Vila, E. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(6), 47-55. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n6.147>
- Wolcott, H. (1999). *Ethnography: A way of seeing*. Altamira Press.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Paidós.
- Woods, P. y Hammersley, M. (1995). *Género, cultura y etnia en la escuela: Informes etnográficos*. Paidós.

- Yurén, T. (2007). El dispositivo de formación cívica y ética en la escuela secundaria. En M. T. Yurén y S. S. Araujo (coords.), *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos* (pp. 169-211). La Vasija-Correo del maestro-UAEM.
- Yurén, T. y Araújo-Olivera, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria. México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 631-652.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213-238.
- Zorrilla, M., Langford, P., Ramírez, E. y García, L. (2008). *Informe Final. Evaluación del Diseño del Programa Nacional Escuela Segura*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Bibliografía

- Bajaj, M. y Brantmeier, E. (2011). The politics, praxis, and possibilities of critical peace education. *Journal of Peace Education*, 8(3), 221-224.
- Bickmore, K., Kaderi, A. y Guerra-Sua, Á. (2017). Creating capacities for peacebuilding citizenship: history and social studies curricula in Bangladesh, Canada, Colombia, and México. *Journal of Peace Education*, 14(3), 282-309.
- Blevins, B., LeCompte, K. y Wells, S. (2016). Innovations in civic education: Developing civic agency through action civics. *Theory & Research in Social Education*, 44(3), 344-384.
- Bolaños, J. (2018). Aulas multiculturales y aulas de paz. Dos propuestas para un país en posconflicto. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 83-100.
- Colom, A. (2020). Sociedad civil y participación política de los actores de la educación. Una revisión. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 7-22.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. (IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 14). UNESCO, Oficina Internacional de Educación.
- Cox, C. y Castillo, J. (eds.). (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. Ediciones UC.
- Delgado, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. *Revista de Investigación*, 36(75), 53-65.
- Elizondo A., Stig, A. y Ruiz, D. (2007). Democracia y ética en la escuela secundaria. Estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 243-260.
- Estelles, M., Romero, J. y Amo, F. (2021). The paradoxes of citizenship education: Frames and factors influencing dispositions toward discussing political issues in the classroom. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(2), 78-99.

- Garcés, V. (2021). Citizenship education and democratic coexistence. Between the educational practices, the school literacy and learning in the city. *Folios*, (53), 19-30.
- García-Pujadas, M., Pérez-Almaguer, R. y Hernández-Batista, R. (2013). Convivencia escolar en secundaria básica. *Ciencias Holguín*, 19(3), 1-11.
- Gass, M., Gough, S., Armas, A. y Dolcino, C. (2016). Play for peace as a violence prevention model: Achieving voluntad y convivencia. *Journal of Experiential Education*, 39(4), 412-426.
- Hantzopoulos, M. (2011). Institutionalizing critical peace education in public schools: A case for comprehensive implementation. *Journal of Peace Education*, 8(3), 225-242.
- Lamb, S. y Randazzo, R. (2016). From I to we: Sex education as a form of civics education in a neoliberal context. *Curriculum Inquiry*, 46(2), 148-167.
- Lewis, M. (1990). Interrupting patriarchy: Politics, resistance, and transformation in the feminist classroom. *Harvard Educational Review*, 60(4), 467-489.
- Marri, A., Michael-Luna, S., Cormier, M. y Keegan, P. (2014). Urban pre-service K-6 teachers' conceptions of citizenship and civic education: Weighing the risks and rewards. *The Urban Review*, 46(1), 63-85.
- Martin, L. (2010). A comparative analysis of teacher education students' views about citizenship education. *Action in Teacher Education*, 32(2), 56-69.
- Miranda, C. (2003). El pensamiento crítico en docentes de educación general básica en Chile: un estudio de impacto. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 39-54.
- Obiagu, A. (2019). Influence of teacher's characteristics on civic education implementation in Nigeria. *Journal of Culture and Values in Education*, 2(2), 1-20.
- Podestá, S. (2019). Metáforas del rol docente en una intervención sobre acoso escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), 53-63.

- Roberts, A., Nganga, L. y James, J. (2019). Citizenship and civic education in Costa Rica, Myanmar, and the United States. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 97-126.
- Rodrigo, M., Martínez, R. y Rodríguez-Ruiz, B. (2018). La relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula Abierta*, 47(2), 149-158.
- Samier, E. (2020). Missing non-western voices on social justice for education: A postcolonial perspective on traditions of humanistic marginalized communities. En Papa, R. (ed.), *Handbook on promoting social justice in education*. Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-14625-2_45
- Sánchez, P. (2017). La participación, la responsabilidad social y la vida en comunidad como ejes para abordar la intimidación escolar. *Pensamiento Psicológico*, 15(2), 121-132.
- Schugurensky, D. y Myers, J. (2003). A framework to explore lifelong learning: The case of the civic education of civics teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 325-352.
- Sutterby, J., Rubin, R. y Abrego, M. (2007). Amistades: The development of relationships between preservice teachers and latino families. *School Community Journal*, 17(1), 77-94.
- Tett, L. y Clair, R. (1996). Family literacy, the home and the school: a cultural perspective. *Journal of Education Policy*, 11(3), 363-375.
- Touriñán, J. (2014). La acción de la sociedad civil no es la acción política. Un problema de formación y no una nueva antinomia pedagógica. En *Grupo SI(e)TE. Educación, Política y educación (Desafíos y propuestas)* (pp. 105-143). Dykinson.
- Villenas, S. y Deyhle, D. (1999). Critical race theory and ethnographies challenging the stereotypes: Latino families, schooling, resilience and resistance. *Curriculum Inquiry*, 29(4), 413-445.

Welch, K. y Payne, A. (2018). Latino/a student threat and school disciplinary policies and practices. *Sociology of Education*, 91(2), 91-110.

Zembylas, M. y Bekerman, Z. (2013). Peace education in the present: Dismantling and reconstructing some fundamental theoretical premises. *Journal of Peace Education*, 10(2), 197-214.