



UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

CAMPUS GUANAJUATO
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TESIS:

VOCES Y PRÁCTICAS DE DOCENTES DE TELESECUNDARIA PARA
RESOLVER CONFLICTOS EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR

PRESENTA:

LIC. GUILLERMO ESCALANTE RODRÍGUEZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. CIRILA CERVERA DELGADO

COMITÉ TUTORIAL:

DRA. MIREYA MARTÍ REYES

DRA. ROSALÍA CARRILLO MERAZ

DRA. YOLANDA CORAL MARTÍNEZ DORADO

Guanajuato, Guanajuato

Septiembre 2020

Esta tesis fue realizada gracias al apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

Dedicatoria

A mi tía Teresa, por su fortaleza y amor. Siempre estarás en mi memoria.

Agradecimientos

Agradezco la firme y confiable guía de la Dra. Cirila Cervera Delgado, quien fue mi directora de tesis, pero también una maestra de vida. A la Dra. Mireya Martí Reyes, por su alegría y dedicación, que estuvo acompañándome en toda la maestría. Agradezco a la Dra. Rosalía Carrillo Meráz que, sin pensarlo, llegó a ser una pieza clave en mi formación de investigador, pero, además, una mano amiga y orientadora que me llenó de seguridad. Agradezco a la Dra. Yolanda Coral Dorado Martínez por su apoyo incondicional, por las pláticas y el asesoramiento continuo que me motivó a nunca rendirme.

Por otra parte, agradezco a mi grupo de maestría: Andrea, Adrián, Carlos, Chela, Claudia, Felipe, Horte, Mariana, Martha, Samantha y Tania. Su compañerismo, amistad y compromiso hizo una experiencia inolvidable; me sentí arropado y con la convicción de que todos podemos alcanzar cualquier meta que nos propongamos.

Quiero agradecer al Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, por su ambiente, sus flores, árboles y frutos; sus pasillos, sus amplias aulas, a los caninos, a la siempre disposición de todos y la ley de la amabilidad. Todo creó un sentimiento de casa, de tranquilidad y seguridad. Algún día espero devolverles lo que me dieron.

En el ámbito personal, quiero agradecer a Edgar, a quien amo y respeto. Me ha enseñado que no existen límites y que puedo lograr lo que me proponga con trabajo y disciplina. En estos siete años me ha llenado de felicitaciones y me ha motivado, pero también de regañones, los cuales veo materializados en este trabajo. Su guía amorosa y constante ha forjado parte de mi perfil académico y personal, pero también me han hecho más sensible al mundo y al suyo.

Por último, quiero agradecer a mi mamá Martha, mi papá Mario y mi hermano Ángel, los pilares más importantes de mi vida. Su insistencia, su ejemplo de trabajo, dedicación y pasión por lo que aman, han constituido este logro y los venideros. Mi agradecimiento y devoción infinita a ustedes, a quienes amo profundamente.

Índice

El Aleph.....	6
Capítulo I. Planteamiento del problema	8
1.1. Estado del conocimiento.....	8
1.2. Planteamiento del problema	13
1.2.1. Preguntas de investigación	14
1.2.2. Objetivos.....	15
1.2.3. Justificación	16
Capítulo II. La telesecundaria y su legislación sobre Convivencia Escolar	18
2.1 La modalidad de telesecundaria en México	18
2.1.1 Génesis de la telesecundaria.....	19
2.1.2 ¿Qué particularidades tienen las telesecundarias?	21
2.2 Normatividad y resolución de conflictos.....	23
Capítulo III. Los conflictos en la convivencia escolar: conceptos y perspectivas.	27
3.1 Resolución de conflictos.....	28
3.1.1 Fases de la resolución de conflictos	34
3.1.2 Comprender la disciplina y los conflictos	37
3.1.3 El deber ser de la resolución de conflictos: convivencia democrática.	40
3.2 Convivencia escolar.....	42
3.2.1 Conflictos y violencia.....	47
3.2.2 Violencia docente.....	53
3.2.3 Normalización de la violencia.....	56
Capítulo IV. Panorama metodológico	61
4.1. Lo que hay en común con el paradigma sociocrítico	61
4.2. La metodología cualitativa como transformadora social.....	62
4.3 Formulaciones de supuestos investigativos	63
4.4. Caja de herramientas: el taller como técnica de investigación y la observación participante	64
4.4.1 Revisión de los instrumentos.....	66
4.5. Población y muestra.....	66
4.6. Experiencia del trabajo de campo.....	68

4.7. Sistematización de los datos	69
Capítulo V. Resultados. Análisis de las dimensiones.....	72
5.1. Conflictos en las telesecundarias	72
5.2. Relaciones padres de familia-escuela.....	78
5.3. Participación de los estudiantes	83
5.4. Herramientas de disciplina	88
5.4.1. Control y esparcimiento de los espacios escolares.....	92
5.5. Violencia por la figura de autoridad.....	96
5.6. Relación de las categorías de convivencia escolar para comprender la resolución de conflictos	99
Conclusiones.....	104
Referencias	115
Anexos	130
Anexo 1 Hoja de registro anecdótico	130
Anexo 2 Actividades realizadas para el taller	131
Anexo 3 Actividades para pilotaje.....	138
Anexo 4 Tabla de características de los docentes.....	1
Anexo 5 Consentimiento informado.....	3
Apéndices	4
Apéndice 1 Procedimiento para la atención de los conflictos	4
Apéndice 2 Modelo de transcendencia y transformación de los conflictos	4
Apéndice 3 Artículo 88 del Reglamento de Convivencia Escolar del estado de Guanajuato.....	6
Apéndice 4 Modelo de Ámbitos y dimensiones de la convivencia escolar.....	7

El Aleph

Titulé este apartado como Aleph por el cuento del mismo nombre del escritor argentino Jorge Luis Borges, en el cual le describe como un punto en el espacio que contiene todos los puntos y aquí, justamente, convergen mis reseñas e interpretaciones de cada apartado de este trabajo. La investigación “Voces y prácticas de docentes de telesecundaria para resolver los conflictos en la convivencia escolar” inició con la inquietud de reconocer aquellas prácticas docentes que, como estudiantes, determinaron mi experiencia escolar y juvenil en la secundaria. Por ello elegí, específicamente, el tema de resolución de conflictos en la convivencia escolar, porque la manera en la que se resuelvan los conflictos construye también formas de relaciones dentro de la escuela, ya que tiene el potencial de involucrar participativamente a las personas o grupos en el posible aprendizaje del conflicto y, por otro lado, fortalecer las estructuras autoritarias que penalizan comportamientos de manera hegemónica.

En el primer capítulo presenté la resolución de conflicto como objeto de estudio, a partir de la construcción de un estado del conocimiento, elaborado por medio de la búsqueda documental en diversas revistas indexadas, libros, tesis y diversos materiales; luego, describí el objeto como parte del análisis de los antecedentes ubicados y analizados en la tarea anterior, lo que condujo al planteamiento del problema, fundamentado desde la convivencia tradicionalista que repercute en la ejecución de las relaciones y la participación de la comunidad escolar; posteriormente, se plantearon las preguntas, objetivos y justificación del estudio.

El segundo capítulo contiene un panorama histórico-contextual para comprender la dimensión de la telesecundaria en México, así como sus antecedentes y organización actual, que son de importancia para conocer el impacto de las telesecundarias y las características de sus docentes. Asimismo, presenté el enfoque y el modelo didáctico que otorga singularidad a esta modalidad de la secundaria en México, además de un programa de la Secretaría de Educación de Guanajuato encaminado a la promoción de la convivencia libre de violencia en el entorno escolar, que tiene como principios la solución pacífica del conflicto, por lo que fue pertinente incluirla.

En el capítulo tercero, planteé la perspectiva teórica que fundamenta este trabajo; principalmente menciono el tema de resolución de conflictos y de convivencia escolar como

fenómenos inherentes entre sí, ya que los conflictos son naturales en la convivencia de las personas y tienen una dinámica que permite aprender de las diferencias de los demás y mejorar las relaciones escolares; pero, por otro lado, puede desencadenar actos de violencia y perpetuar la desigualdad, por lo que expliqué y expuse diversos matices que permiten identificar los conflictos en la convivencia escolar.

El enfoque metodológico de esta investigación está presentado en el capítulo cuarto, en él discutí el paradigma sociocrítico con una metodología cualitativa y describí el taller como herramienta de investigación y cuáles son sus características, además de los instrumentos de observación participante; también expliqué el proceso que llevé a cabo para lograr el trabajo de campo en una telesecundaria situada en el municipio de San Miguel de Allende, Guanajuato, y de qué manera sistematicé los datos para la posterior codificación y categorización.

El quinto capítulo expone los resultados del trabajo de campo, el tratado de los datos que se recolectaron y las categorías analíticas que permitieron interpretar las unidades de análisis para responder las preguntas de investigación. Además, la discusión con los autores presentados en el marco teórico y el estado del conocimiento fue realizado a la par con el análisis de los datos, así como la interpretación y experiencias en el trabajo de campo que permitieron un análisis especulativo.

El último apartado de la tesis tuvo el propósito de presentar las conclusiones generales y específicas de la investigación, así como los hallazgos, temas emergentes, la forma en que se respondieron las preguntas de investigación, recomendaciones y las limitaciones teóricas y metodológicas que dan nuevas oportunidades de abordar el objeto de estudio. En particular, puedo mencionar que la docencia y el Estado tienen horizontes limitados sobre la resolución de conflictos en la convivencia escolar, ocasionando reproducción de prácticas que imposibilitan la participación de estudiantes y padres de familia en la toma de decisiones. No obstante, el esfuerzo de los docentes de telesecundaria es respetable dado que sus condiciones administrativas y contextuales dificultan la calidad de sus prácticas convivenciales.

Capítulo I. Planteamiento del problema

1.1.Estado del conocimiento

El siguiente apartado expone el resultado de la búsqueda documental sobre el tema de resolución de conflictos y convivencia escolar que realicé para esta investigación. Con ello delimité el objeto de estudio, planteé la problemática y construí un panorama sobre la realidad de la temática en la comunidad científica.

En cuanto al apartado técnico, revisé 154 publicaciones de las cuales descarté algunas por haberse publicado hace más de diez años, por abarcar otra temática o porque sus resultados no aportaban información sobresaliente para este proyecto. En concreto, fueron 68 publicaciones las que leí meticulosamente, sistematicé y fiché.

Los artículos fueron buscados en su mayoría en revistas indexadas; los criterios para seleccionarlas fueron: 1) que su temática fuese de educación, 2) que contaran con publicaciones recientes, que estuvieran en un contexto nacional, pues me interesaba la actualidad del tema en México y 3) que fuesen respaldadas por una institución de educación superior. Las revistas más importantes fueron: *Perfiles educativos*, *Innovación educativa*, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *Sinéctica: Revista electrónica de educación*, *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *Revista Iberoamericana de Educación*. La recopilación de artículos fue elaborada desde diferentes buscadores electrónicos como: Redalyc, Scielo, Google Académico, *Education Resources Information Center (ERIC)* y *Reserch Gate y Springer Science*.

La selección de tesis fue a partir de la consulta a bibliotecas digitales de diferentes instituciones: Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato; California State University, Fresno; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Ciudad de México; Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM); Departamento de Investigación Educativa (DIE), del CINVESTAV; Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Ajusco. Además, el material físico fue recopilado en la biblioteca del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato (DEUG) y otro fue adquirido. El material recolectado es, en su mayoría, del 2017, seguidas del 2016, 2018, 2019 y 2020. A sí, pues,

este balance mostró las tendencias más relevantes en cuanto a enfoques metodológicos, teóricos y sus resultados de investigación.

Como consecuencia de esa búsqueda, presenté un análisis del material recolectado, con el fin de fundamentar la orientación de la investigación, así como los campos disciplinarios a la que está sujeta. Este análisis se realizó en la última etapa de la tesis porque durante su elaboración se mantuvo vigente la recolección de material a fin de presentar un análisis con los datos más actuales.

Aproximación a un balance del estado del conocimiento

La resolución de conflictos es un tema de investigación que se halla principalmente en líneas como la educación para la paz (o cultura de paz), derechos humanos, convivencia escolar, relaciones internacionales, negocios, recursos humanos y ciencias penales. Estos campos de conocimiento profundizan en los métodos alternativos de solución de conflictos como la mediación, la conciliación y el arbitraje, entre otros, los cuales tienen amplia popularidad en políticas públicas y políticas educativas en México.

Lo anterior es relevante porque en cada campo de estudio se implementan diversos procesos de resolución de conflictos de acuerdo con su área, por lo tanto, no es lo mismo hablar de los procesos de los conflictos en las relaciones internacionales que en ciencias penales, porque ambos campos de conocimiento intervienen con herramientas diferentes, no obstante, el objetivo es el mismo: llegar a un acuerdo que beneficie a ambas partes con el fin de mejorar las relaciones, evitar posibles actos que violenten a una de las partes y tener un aprendizaje significativo sobre la experiencia.

Con base en lo anterior, esta investigación se suscribe en la línea de convivencia escolar, porque la convivencia se vincula con la presencia de los conflictos en las relaciones de los actores educativos en la cotidianidad escolar. La convivencia escolar, como línea de investigación, es relativamente nueva (Furlán y Spitzer, 2013), además de que el término se usa únicamente en las regiones hispanohablantes, ya que en la esfera internacional no existe una apropiación de este constructo. Esta línea de investigación tiene diversos enfoques, como la prevención de la violencia; esta misma perspectiva prevalece porque, al menos en las

investigaciones analizadas, aborda la convivencia escolar como eje principal de violencia en las escuelas.

En la década pasada (2002-2011), en el volumen del estado del conocimiento que presenta el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), junto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), coordinado por Furlán y Spitzer (2013) –en particular el apartado escrito por Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez (2013)– las investigaciones apuntaban a que existía un amplio número de estudios y programas de intervención enfocados en cuestiones como la prevención, cooperación, mediación, atención a la diversidad y resolución de conflictos educativos; asimismo, predominan los trabajos descriptivos o las propuestas de intervención en el tema de convivencia escolar, concluyendo que no se contribuyó para acumular evidencia en torno a este fenómeno y que el tema de convivencia escolar (muy estrecho a resolución de conflictos) tiene diversos temas, espacios y métodos por abarcar.

Como lo había mencionado, las investigaciones en el campo de la convivencia escolar trabajan de manera transversal la resolución de conflictos. Uno de estos enfoques es el de paz y derechos humanos (Carbajal, 2018; Carranza, 2018; Ibarrola-García, Iriarte y Aznárez-Sanado, 2017; Ugalde, 2017; Cardoza, 2013), los cuales aluden que es necesario implementar mecanismos (como la mediación) orientados a mejorar las interacciones entre los individuos, así como su participación en la comunidad escolar, gestionar normas de convivencia democrática e inclusivas, desarrollar habilidades para la resolución pacífica de los estudiantes y que estén orientados a la democracia, la participación y el diálogo. Estas investigaciones suelen tener una metodología mixta, pero predominantemente cuantitativa; además hay una considerable aplicación de intervenciones educativas.

También documenté investigaciones sobre estilos de convivencia a partir de la percepción de actores educativos y la gestión de ésta (Ochoa, Diez-Martínez y Garbus, 2020; Vargas, Ferreyra y Méndez, 2018; Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz, y Araya 2014; Rojas, 2013); las investigaciones tienen como característica, evidenciar formas de gestión de la convivencia, estilos de liderazgo e interpretaciones sobre la violencia ejercida en las relaciones escolares. Los autores plantean que la participación, el desarrollo de reglas claras, la capacitación, la intervención oportuna frente a situaciones de conflicto, la prevención y

apertura a la diversidad cultural, social y personal son aspectos que deberían estar incorporados en el proyecto educativo de toda escuela, puesto que demostraron la aplicación de herramientas rígidas y herméticas en las que los alumnos tienen poca intervención en la jornada escolar y el docente estructura una relación jerárquica.

Con base en lo anterior, hay un tema que prolifera en la línea de convivencia: la violencia escolar. Las investigaciones que recolecté no apuntan únicamente a la relación alumno-alumno, también llamada “acoso escolar”, sino sobre la violencia que los actores escolares perciben y reproducen por medio de la gestión de los conflictos en la escuela (Perales, 2019; Reyes-Angona, Gudiño y Fernández-Cárdenas, 2018; Alamilla, 2017, Chuquilin y Zagaceta, 2017; Gallego, Acosta, Villalobos, López y Giraldo, 2016; Prodócimo, Gonçalves, Rodrigues y Bognoli, 2014); esta violencia en la convivencia escolar se caracteriza por la aplicación discrecional de políticas que refuerzan un sistema escolar de control, vigilancia y penalización, lo que beneficia la inhibición de manifestaciones de violencia dentro de la escuela (peleas verbales, cyberbullying, extorsiones de dinero, peleas físicas, entre otras) pero que no generaban un ambiente de convivencia funcional a largo plazo ni una reflexión de los estudiantes sobre su comportamiento.

Por último, identifiqué un grupo de investigaciones orientadas a las formas de solucionar conflictos y a estilos de afrontamientos en espacios escolares (Parra y Jiménez, 2016; Buendía, Expósito, Aguades y Sánchez, 2015; López de Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, Soto-Godoy, Urrea-Roa, 2013). Principalmente, estas investigaciones se dirigen hacia el profesorado, los cuales consideran que, para resolver un conflicto, se dialoga y llega a acuerdos, pero los estudiantes expresaron una opinión contraria, pues manifestaron que no se le da la importancia necesaria a la solución de conflictos. A lo anterior se suma que el profesorado no posee un buen inventario de respuestas, desconociendo estrategias de actuación adecuada y una escasa formación, ya que se emplean estrategias tradicionales con respuestas usualmente punitivas y que no invitan a la reflexión y corrección de la conducta errónea.

Las investigaciones que documenté tienden a seguir una metodología cualitativa, especialmente las de convivencia escolar y violencia, aunque hay una amplia aplicación del enfoque cuantitativo en estas líneas con el objetivo de reconocer estilos y tipos de

convivencia y afrontamiento de los conflictos. Por otra parte, reconocí que hay una tendencia a abordar el tema de los conflictos desde la intervención educativa, con el desarrollo de programas y talleres.

Consideré que es importante, antes de proponer programas de intervención, estudiar a fondo el contexto de los conflictos en México y fundamentar teóricamente una metodología que abone científicamente a esta temática, con el fin de reconocer y analizar la dimensión, las limitaciones, alcances y potencial de las escuelas mexicanas y su dinámica en cuanto a la resolución de conflictos, puesto que la aplicación de instrumentos no nutre el conocimiento de la problemática.

La mayor parte de los autores ubican sus trabajos en educación básica, especialmente en escuelas secundarias urbanas, lo cual deja un vacío importante en la Educación Media Superior y Educación Superior, además de las escuelas rurales que abarcan un significativo número de población estudiantil.

En otro tenor, es evidente que las investigaciones sobre resolución de conflictos en la convivencia escolar se basan en la gestión de las conductas violentas de los estudiantes. Esto me deja inferir el tipo de maniobras que los docentes y directivos llevan a cabo, así como sus consecuencias, además que permite proponer, desde la teoría, programas para el manejo efectivo de los conflictos.

También los estudios están orientados a la violencia dentro de las escuelas, problemática que es inherente a la convivencia escolar, así como a la implementación de las políticas educativas en materia preventiva. Los resultados también dan cuenta de la unidireccionalidad de las normas o prácticas llevadas a cabo para gestionar la convivencia libre de violencia en las escuelas.

No obstante, me atrevo a mencionar que, si esta tendencia metodológica continúa sobre el estudio de la convivencia y el tratado de los conflictos, no se podrá salir de los estudios de caso, porque no se ha ahondado en las relaciones, hábitos y dinámicas escolares, ya que otra tendencia de las investigaciones recolectadas es la descripción de los eventos violentos que son generados por los conflictos y el manejo inmediato de éstos.

Para finalizar, las investigaciones aquí presentadas evidencian que los estudios de la convivencia escolar tienen un enfoque orientado a la prevención, atención y propuestas para la disminución de la violencia en la escuela, aportando a la distinción de los conflictos como eje importante en el estudio y tratamiento de la violencia en la convivencia escolar.

1.2. Planteamiento del problema

El problema que elaboré con base en la búsqueda documental se fundamenta en que los docentes tienen la responsabilidad de construir las experiencias juveniles de los estudiantes en las escuelas, así como generar relaciones con sus colegas, padres de familia y adolescentes, no obstante, la manera en que las y los docentes (quienes cuentan con mayores recursos intelectuales, económicos, culturales y sociales) tratan a los de menores recursos, fomenta el tipo de relaciones que se lleven a cabo en la convivencia escolar. A saber, la perspectiva en la que me basé es que los conflictos en la escuela, en lugar de ser obstaculizadores, sean parte esencial de la vida escolar para transformarlos en aprendizajes para la convivencia mediante el diálogo, la inclusión y la participación.

En la cultura pop, señalo la película de Peter Weir, *Dead Poets Society* (La sociedad de los poetas muertos, 1989), en la cual se reflexiona sobre esta educación tradicional, donde los métodos de resolución de conflictos son totalmente autoritarios y trasgreden la autonomía e independencia de los alumnos, orillándolos a la reproducción de ideas y comportamientos autodestructivos; además, donde el docente democrático, quien promueve la libertad de pensamiento, es visto como anarquista del sistema.

Lo anterior destaca la transcendencia e invisibilidad del tema, ya que, aún en la actualidad, la violencia generada por la propia institución es inconmensurable, pues las formas de convivencia vigentes siguen legitimando el control de los espacios y las voluntades de los estudiantes; asimismo, la *indisciplina*, aún efectuada como resistencia a esta coacción, es sancionada, pues se pretende la homogeneidad de conductas en el aula, premiando la pasividad de los alumnos.

Además, la escuela refleja el autoritarismo y las tensiones de la sociedad en la cual se encuentra inmersa y al mismo tiempo, se ha negado sistemáticamente a adoptar formas de desarrollo con nuevas dinámicas en el trabajo escolar para erradicar la violencia al interior

de las instituciones y fortalecer las prácticas orientadas a una convivencia democrática, tal como concluyen Gallego, Acosta, Villalobos, López y Giraldo (2016) en su investigación.

También los estudiantes muestran que la evaluación y el control del discurso por parte del profesor en los procesos educativos se establecen como herramientas a través de las cuales se impone la ideología del docente y se limitan las posibilidades de los estudiantes de desarrollar, ampliar y aprender perspectivas conceptuales que difieran del espectro ideológico del profesor (Barroso y González-Monteagudo, 2018).

Por lo anterior, las normas escolares que promueven procesos de resolución de conflictos de forma democrática e inclusiva crean atmósferas donde se regulan las relaciones formales e informales (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010). Así, estas estrategias yacen en la clase, en la cotidianidad escolar y en la responsabilidad de los actores educativos que día a día acuden a las aulas. Ergo, se hace necesario una resignificación de la docencia y las políticas públicas para una convivencia bidireccional en donde existan espacios de diálogo y comunicación empática que posibilite una resolución de los conflictos eficiente para las partes involucradas.

1.2.1. Preguntas de investigación

Retomando las consideraciones previas, el problema central de esta investigación es la tradicional y autoritaria forma de resolver los conflictos en la convivencia escolar que, en diferentes matices, representa diversos actos de violencia.

Durante una semana de octubre del 2018, realicé observaciones en una escuela telesecundaria, con el fin de reconocer prácticas que se mencionaban en la revisión de la literatura. El tiempo de observación fue corto, sin embargo, junto con conversaciones informales, se pudo rescatar lo siguiente:

- Para mejor control de los alumnos en el receso, se procuraba que éstos estuvieran sentados; se observó que un docente empujó a un alumno para que regresara a la banca.
- La psicopedagoga hizo que dos alumnos, quienes había tenido un conflicto anteriormente, se vieran a los ojos para disculparse.

- Una maestra le gritó a un alumno desde el escritorio para que regresara a la actividad que tenía asignada (barrer el salón) durante el receso.
- Un docente dejó sin comer a los alumnos, mientras éstos lo veían comer.

Estos elementos que configuran el manejo de los conflictos dieron pauta para reflexionar sobre las prácticas en torno a la convivencia en las escuelas, por lo que las observaciones, junto con la revisión de la literatura en torno a la convivencia escolar, brindaron las bases para que surgiera una interrogante que orientó la presente investigación, la cual es:

¿Cómo los docentes de telesecundaria resuelven los conflictos en la convivencia escolar?

Para responder la pregunta principal, se sugirieron varias secundarias, a saber:

- ¿Cuáles son los conflictos más recurrentes en telesecundaria?
- ¿Cuáles son los elementos de la convivencia escolar que los docentes de telesecundaria utilizan para resolver los conflictos?
- ¿Qué proceso utiliza el docente de telesecundaria para resolver los conflictos?
- ¿Qué medidas disciplinarias ejercen los docentes para gestionar el manejo de los conflictos?
- ¿De qué forma los docentes de telesecundaria dialogan y propician la participación de alumnos y padres de familia en la resolución de los conflictos?

1.2.2. Objetivos

La meta y alcance de esta investigación se presenta a continuación:

Objetivo general:

Analizar cómo los docentes de telesecundaria resuelven los conflictos en la convivencia escolar.

No obstante, para alcanzar dicho objetivo se han planteado los siguientes, de manera específica:

- Identificar los conflictos más recurrentes que se presentan en telesecundaria.

- Describir los elementos de la convivencia escolar que el docente utiliza para resolver los conflictos.
- Establecer el proceso por el cual el docente de telesecundaria resuelve los conflictos.
- Determinar las medidas disciplinarias que ejercen los docentes para el manejo de los conflictos.
- Describir cómo los docentes de telesecundaria dialogan y propician la participación de alumnos y padres de familia en la resolución de los conflictos.

1.2.3. Justificación

Lo principales justificaciones para este estudio se basan en la importancia de analizar la manera en que los docentes resuelven los conflictos para escudriñar cómo estos actores se relacionan con los estudiantes, pues a través de ello podemos obtener, entre distintos temas, los mecanismos para gestionar la convivencia escolar y sus resultados, el perfil de los docentes de telesecundaria y los esfuerzos cotidianos para involucrar a los jóvenes y a sus familias en la comunidad escolar.

Con base en lo anterior, esta investigación responde a intereses en particular; como la importancia de aportar científicamente al estudio de los conflictos en la línea de la convivencia escolar, porque es fundamental caracterizar cuáles se suscitan en el ambiente escolar, cómo se comportan, cuál es su evolución y trascendencia en las relaciones escolares y cómo optimizar la convivencia a partir de la resolución de conflictos.

Otro interés es abonar a la línea de convivencia escolar, ya que es un campo de estudio emergente que ha sido estudiado y abordado desde diferentes disciplinas, enfoques y niveles educativos, sin embargo, no se han estudiado en profundidad los conflictos escolares ni la práctica docente al resolverlos, como tampoco se han desarrollado suficientes investigaciones en la modalidad de telesecundaria (Figueroa, 2014), siendo una modalidad de alta demanda y cobertura, ya que abarca las comunidades rurales y suburbanas de México.

En la misma línea, estudiar a los docentes ha sido tema de poca discusión en la búsqueda recabada (Sauceda y Guzmán, 2018); necesita más atención si se desea afinar el problema de la convivencia escolar, ya que la relación docente-alumno es indispensable para

entender muchos fenómenos educativos, como el clima escolar, el rendimiento académico, la convivencia y el desarrollo de habilidades sociales (Gallego, Acosta, Villalobos, López y Giraldo, 2016). Por lo tanto, es importante estudiar las relaciones que se generan al resolver los conflictos en torno a la convivencia áulica, además, rescatar aquellas prácticas que favorecen la convivencia de los alumnos en su contexto.

También es menester señalar que decidí estudiar los conflictos desde diversos planteamientos teóricos, como la convivencia escolar, la etología y principios de la educación para la paz, con el fin de comprender su dinamismo y las herramientas que los docentes utilizan. Estos planteamientos se eligieron para otorgar mayor protagonismo a otros actores sin dejar a un lado la investigación de los conflictos.

Adicionalmente, consideré que en el estado de Guanajuato se han promulgado leyes, reglamentos y programas para fomentar la convivencia libre de violencia por medio de diversas estrategias, entre ellas protocolos para resolver conflictos; los cuales tienen como base la *solución pacífica de los conflictos*, tomando en cuenta a los actores educativos como fomentadores de una convivencia sana; por ello, es importante poner en tela de juicio estos protocolos para aportar e incidir significativamente en las aulas.

La relevancia local que tiene esta investigación es generar por medio del trabajo de campo, la reflexión de los docentes en torno a su práctica diaria al enfrentar la realidad vista desde un tercero y así podría fortalecer aquellas áreas de oportunidad pertinentes a la investigación para crear mejores ambientes de aprendizaje.

Para finalizar, los procesos formativos imperan espacios en los que todos se construyan en la participación, por lo que estudiar los ejes de las convivencias, podría fortalecer no solo la forma de ejercer la educación, sino cambiar una cosmovisión de “aula”, en donde entren todas las ideas para reformar ciudadanos que aspiren a la tolerancia, respeto y empatía de las sociedades en su dinámica globalizada.

Capítulo II. La telesecundaria y la legislación sobre Convivencia Escolar

Con base en los postulados anteriores, expongo el abordaje contextual e histórico sobre la modalidad de telesecundaria, por lo que describo el estado actual de dicho programa, así como un bosquejo de los antecedentes que la formaron. Después identifico los elementos particulares de dicha modalidad y, finalmente, presento las normas sobre la resolución de conflictos en el estado de Guanajuato. Este apartado también sostiene la importancia de la telesecundaria en el sistema educativo mexicano y por qué se retoma como escenario de esta investigación.

2.1 La modalidad de telesecundaria en México

Comienzo este apartado mencionando que la telesecundaria es un servicio de educación básica, público y escolarizado que utiliza una metodología propia apoyada en materiales didácticos impresos, televisivos e informáticos. Además, atiende, mayormente, a estudiantes de zonas rurales y suburbanas con un solo maestro por grupo que organiza actividades propuestas prácticamente para todas las asignaturas.

En sus inicios, esta modalidad educativa tenía (y aún mantiene) el objetivo de abatir el rezago educativo de educación secundaria en zonas alejadas de las urbes o con índices elevados de marginación, que cuentan con señal de televisión, en zonas con menos de 25000 habitantes y con estudiantes de 12 a 15 años. Así pues, es un programa que brinda educación secundaria a las comunidades marginadas o que la población tiene poco a acceso al sistema educativo (Calixto y Rebollar, 2008).

Por otro lado, de 1968 a 1978, se contaba con 6569 alumnos inscritos a telesecundaria y la señal de televisión abarcó inicialmente los estados de Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz, Estado de México y Distrito Federal. Posteriormente, en el 2005, 1,231, 300 alumnos estaban matriculados en las 16, 581 escuelas (Instituto Nacional de Evaluación para la Educación [INEE], 2005). Para el 2019, habían 1,448, 281 alumnos inscritos a esta modalidad en 18, 667 telesecundarias en todo el país. Esto representa el 21.1% de matrícula de alumnos en nivel secundaria (Nexos, 2019).

Sin embargo, para el 2015, una mayor proporción de alumnos de telesecundaria habían reprobado en comparación con los alumnos de escuelas *generales* (14.6% contra

8.2%); así también demostraron tener menores expectativas de continuar estudiando (INEE, 2016). El panorama educativo decrece ya que, con los resultados de PLANEA 2017, el promedio nacional de las telesecundarias en lenguaje y comunicación fue de 464, mientras que las escuelas generales públicas y privadas fueron de 496 y 582, respectivamente (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes [PLANEA], 2018). Además, el 59.35% de sus estudiantes, se posicionan en el Nivel I de PLANEA, esto quiere decir, de acuerdo con la categoría en la que colocan los resultados, que hay un dominio insuficiente de los aprendizajes claves del currículum.

Desde la perspectiva anterior, puedo mencionar que la telesecundaria es una modalidad de secundaria que abarca un gran número de estudiantes a nivel nacional por su servicio educativo y el apoyo de medios electrónicos, así también ha tenido una evolución significativa desde su creación que ha posibilitado la participación educativa a muchos jóvenes, no obstante, tiene limitaciones por su naturaleza y sus condiciones contextuales.

2.1.1 Génesis de la telesecundaria

En este apartado se presenta una breve historia de los inicios de la telesecundaria con el fin de contextualizar su particular administración y modelo pedagógico. El texto base para este apartado es de la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) titulado “La telesecundaria en México. Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos” (2010). No obstante, también me basé en tesis de posgrado y en artículos científicos que describían elementos históricos de la telesecundaria.

Ahora bien, al finalizar la Revolución Mexicana, el 85% de la población en México habitaba en medio rural y gran parte de esta era de origen indígena (DGME, 2010); además, por la ausencia de un organismo efectivo y estructurado, el rezago educativo imperaba en las zonas más vulnerables del país.

Para abatir el problema en las áreas rurales, se instauró la estrategia del maestro rural que fuera a los lugares más apartados para enseñar a leer y escribir. El fundador de este proyecto fue Rafael Ramírez Castañeda, un educador mexicano que es recordado por su labor para llevar educación a las zonas rurales. La misión estaba conformada por personas altamente capacitadas para preparar maestros rurales y contribuir al desarrollo de las

comunidades. La escuela rural se convirtió en el centro de reunión social donde se daban las conexiones y relaciones vitales con toda la aldea, por lo que se les nombró “casa del pueblo”.

Luego, con Jaime Torres Bodet como secretario de educación en la última etapa del periodo presidencial de Manuel Ávila Camacho, se promulgó una ley por la cual todo mexicano que supiera leer y escribir, ayudaría a otro u otros. También se organizaron patronatos, se distribuyeron 10 millones de cuadernillos en lengua indígena y se estructuraron misiones colectivas; cada escuela rural se equipó con un camión, una colección de libros, discos, películas instructivas, aparatos de radio, cinematografía, planta de luz y medicina. Esta etapa fue la segunda edad de oro en la educación en México (DGME, 2010).

A finales de los años 50, el número de planteles para la secundaria era de casi 700; sin embargo, menos del 32% de los alumnos egresados de primaria, encontraba lugar en este ciclo. En los últimos años del gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964), surgió el “Plan de Once Años”, del cual se logró construir 122 escuelas, reparar las existentes y reducir notablemente la deserción.

El “Plan de Once años” incrementó de manera significativa la demanda de educación secundaria en el país, haciendo necesario un aumento en la oferta de este nivel. Muchos egresados de la primaria buscaban continuar sus estudios y las posibilidades de secundaria estaban por debajo de la demanda. Además de eso, dichas secundarias se encontraban en zonas céntricas y urbanas, por lo que era momento de llevarlas al medio rural. Así nace la telesecundaria en nuestro país (DGME, 2010).

Como antecedente, los esfuerzos por hacer televisión educativa nacen principalmente en Europa y Japón, después de la Segunda Guerra Mundial, entre los años 1950-1960. La televisión educativa se pensó, entonces, como herramienta que ayudaría a mejorar la escolarización tras el periodo de la postguerra. En Latinoamérica, las universidades de educación a distancia se desarrollaron principalmente en los años 70, con la creación de la Asociación Argentina de Educación a Distancia. A partir de entonces, dicho movimiento se extendió a Brasil, Colombia, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Chile, Costa Rica, Guatemala, Panamá y Nicaragua (Calixto y Rebollar, 2008).

En México, a principios de 1965, se inició el uso de la televisión al servicio de la alfabetización, siendo secretario de educación Agustín Yáñez y a cargo de esta innovación estuvo Álvaro Gálvez y Fuentes, aunque fue hasta 1968 cuando se implementó el proyecto con transmisión abierta (Dorantes, 2011). La televisión educativa, como recurso didáctico, consistía en la transmisión de programas curriculares, cuyo fin era cubrir los objetivos de aprendizaje. El lugar donde los adolescentes aprendían por medio de la transmisión televisiva se llamaba “teleaula”, además había un “telemaestro” como apoyo para explicar los temas y designar y revisar las tareas correspondientes.

La telesecundaria tiene entre sus bases alfabetizar a la población lejana los grandes centros urbanos y estar a la vanguardia de la educación con las nuevas tecnologías. Y, aunque en el transcurso de los años ha tenido diversos cambios y reestructuraciones, sigue siendo fiel a los principios con los que fue fundada. Por ello, comprender su historia aporta al entendimiento del presente, así como su importancia en el sistema educativo mexicano.

2.1.2 ¿Qué particularidades tienen las telesecundarias?

En el presente apartado presento el modelo pedagógico de la telesecundaria y cambios importantes que ha tenido en los últimos años, pero sin perder la naturaleza que lo distingue de otras modalidades de secundaria. A continuación, explico los cambios relevantes que ha tenido el modelo pedagógico, en el cual el docente es facilitador de la información, retomando recursos impresos y digitales.

Una de las características principales que diferencia el modelo pedagógico de la telesecundaria de otras modalidades de educación secundaria es que un docente imparte todas las materias del plan educativo. Esta metodología se basa en su contexto histórico y en las decisiones políticas y económicas para las telesecundarias, tal como lo expuse anteriormente.

El modelo pedagógico ha tenido dos grandes cambios: primero el Modelo Educativo de 1993 y después el Modelo Fortalecido de Telesecundaria en el 2006 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). La primera se caracterizó, según Dorantes (2011), porque su metodología marcaba las etapas a desarrollar en clase a partir del uso de los mediadores (docentes en cada grupo), la guía de aprendizaje, el programa de televisión, el libro de

conceptos básicos y la guía didáctica; cada recurso tenía una estructura clara y sencilla, comprensible para el estudiante y para el maestro.

Por otra parte, en el Modelo Fortalecido ya no existe un formato establecido para el desarrollo de las clases, es decir, las etapas, momentos y actividades de aprendizaje del proceso pedagógico las decide y las organiza el maestro de grupo; existe ahora variación en materiales y medios educativos, impresos, audiovisuales e informáticos con el propósito de flexibilizar y diversificar la enseñanza. Por esta razón, se puede decir que el Modelo Fortalecido ofrece más opciones de intervención al maestro en la decisión de planear, desarrollar y evaluar su trabajo pedagógico (Ricaño, 2017, p. 3).

En este contexto, la labor del docente consiste en proveer las condiciones y situaciones pertinentes para que los estudiantes gestionen sus propios aprendizajes; las características particulares de la telesecundaria establecen, de manera natural, una relación estrecha con los adolescentes y con la comunidad, con el fin de gestionar proyectos productivos comunitarios que contribuyan a la promoción de la comunidad, ya que gran parte del mérito escolar se reconoce por su contribución al mejoramiento de la calidad de vida al interior de la misma comunidad (SEP, 2011).

El docente de telesecundaria, más que ser un especialista en los contenidos, tiene la función de coordinar e impulsar el aprendizaje con el apoyo de diversos materiales y medios educativos, que pretendan a) favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes b) despertar el interés de los estudiantes por el conocimiento c) relacionar la experiencia y los conocimientos previos con los con los nuevos d) facilitar el logro de los objetivos propuestos por el programa e) desarrollar contenidos pragmáticos y permitir el esclarecimiento de conceptos complejos y f) proponer en marcha acciones de reflexión mediante actividades que permitan al alumno superar la práctica memorística y la repetición.

En resumen, las aulas de telesecundaria tienen un solo docente, sin embargo, de acuerdo con el modelo pedagógico, éste, como facilitador de los contenidos y materiales, contribuye a formar el propio conocimiento de los estudiantes, ya que el modelo tiene como principios la inclusión, la flexibilidad, la integridad y la participación para recuperar las propuestas y opiniones de los actores educativos desde una visión holística, que permita una transformación de los estudiantes y de la comunidad.

Las telesecundarias, aparte de un maestro por grupo, dependiendo del tipo de organización, pueden contar con una directora o director, una persona a cargo de lo administrativo y otra en el área de intendencia. No obstante, si la matrícula es pequeña, la telesecundaria tiene un docente frente a grupo que es, al mismo tiempo, el encargado de escuela y, junto con los otros maestros, se encarga de las funciones administrativas (Escalante, 2017).

En términos generales y, a diferencia de otra modalidad de secundaria (técnica y general), la telesecundaria tiene menor personal en su plantilla y su infraestructura es diferente, lo que reduce los espacios de interacción y convivencialidad. Al tener a un docente frente a grupo son quienes están encargados de la convivencia escolar, por lo que sus medidas disciplinarias y manejo de los conflictos, es un caso particular.

2.2 Normatividad y resolución de conflictos

En este apartado expongo las leyes y reglamentos propuestos por el estado de Guanajuato para la convivencia libre de violencia en el entorno escolar, con el fin de visibilizar y analizar las medidas que se han elaborado sobre la resolución de conflictos y su aplicación. Cabe mencionar que separo las medidas para la violencia escolar de la de los conflictos porque no son equiparables por su naturaleza e impacto.

En el 2013 se publicó la Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el estado de Guanajuato y sus Municipios con el objetivo de establecer las bases que permitan el establecimiento de las políticas públicas para prevenir, atender y erradicar la violencia en el entorno escolar, así como distribuir las competencias entre el Estado y los Municipios (artículo 1°). En estas bases entran las políticas pertinentes a los conflictos, porque lo que, después de la revisión de la ley y los reglamentos, llegué a la conclusión que el conflicto es considerado en la misma línea que la violencia, pero tiene menor impacto.

Como objeto de estudio, la Ley tiene como uno de sus ejes rectores la *solución pacífica de los conflictos*, en el cual las autoridades en el ámbito de sus respectivas competencias deberán planear, efectuar y evaluar el conjunto de acciones transversales tendientes a garantizar un ambiente libre de violencia en el entorno escolar, con apego irrestricto a los derechos humanos (artículo 4°). Para este marco, se contempla el concepto

de *pacífico* como contrario a la violencia, en la cual se priorizan los derechos humanos de la comunidad escolar.

Estas disposiciones deben ser ejecutadas por medio de diplomados, cursos, talleres, conferencias, mesas redondas, actividades extraescolares, ejercicios, dinámicas, medios audiovisuales, charlas y cualquier otra actividad que tenga como finalidad la prevención de la violencia escolar, todas estas acciones llevadas a cabo por la Secretaría de Educación del Estado de Guanajuato (SEG) (Artículo 17°). Además, se promoverán acciones para eliminar la discriminación e impulsar la resolución pacífica de conflictos, a través del desarrollo e implementación de estrategias de educación y sensibilización de la Comunidad Educativa para promover la cultura de la paz (Artículo 46 °).

En cuanto al trabajo en la escuela, se deben formar *organismos escolares*, lo cuales deben estar integrado por el director o responsable de la escuela, quien es el que lo precederá, un representante del personal docente y el o la presidenta la de la sociedad de pares de familia (Artículo 35°). No obstante, para alcanzar la cultura de paz, es esencial realizar protocolos que permitan el trato igualitario y con base en los derechos humanos a los estudiantes y comunidad escolar.

Por su lado, en el 2018, se presentó el acuerdo para expedir el Reglamento Escolar para una Convivencia en la Paz del Estado de Guanajuato. Este Reglamento, entre sus objetivos (Artículo 1°), establece los medios alternos de solución de conflictos escolares que fomenten la vivencia de valores, la cultura de la paz y prevengan la violencia e instituir el procedimiento disciplinario, medidas y sanciones que deberán aplicarse por el incumplimiento a lo dispuesto en este Reglamento y demás normas. No obstante, en sus fines no advierte una fracción sobre el manejo de los conflictos, sino solamente la prevención y erradicación de la violencia (Artículo 2°).

El Reglamento está basado en la vivencia de valores y educación para una convivencia escolar en la paz e, idealmente, erradicar la violencia (Artículo 15°). De acuerdo con lo presentado, esta convivencia pacífica se fundamenta en la justicia y la libertad que, en conjunto, son valores que tienen por objeto el respeto a la vida, la dignidad de las personas y los derechos humanos, el compromiso de solucionar pacíficamente los conflictos, así como el diálogo, la cooperación y la solidaridad (Artículo 16°).

Un elemento importante para esta investigación, es que el Reglamento tiene a bien establecer el orden y la disciplina por medio de medidas de prevención de la violencia, entre las que destacan: impulsar la participación activa de los educandos en las actividades académicas y extraescolares realizadas por el centro escolar; mantener una relación de autoridad respetuosa con los docentes y personal de apoyo que labora en el centro escolar e integrarlos y regular el acceso al centro escolar (Artículo 23°). Considero relevante señalar que estas medidas tienen una característica punitiva, en la que se ejecuta constantemente la figura de autoridad y supone un predominio de los adultos sobre los estudiantes.

Otra característica importante de resaltar es que el Reglamento distingue tres modalidades para la prevención de la violencia (Artículo 24°): primaria, secundaria y terciaria. La primaria hace referencia al trabajo colaborativo de padres de familia con los docentes, la secundaria alude a la labor de la directora o director junto con la supervisión y la terciaria compete a las autoridades establecidas en la Ley. En general, considero que son medidas importantes y que distribuyen adecuadamente la responsabilidad a los actores educativos, no obstante, enfocando el tema de los conflictos, la siguiente expresión: “mediante la aplicación de medidas y acciones que tiendan a evitar el surgimiento de posibles conflictos” demuestra que estas medidas se plantean para la sujeción del conflicto en la convivencia escolar, contrario a lo que pregonan sobre participación y cultura de paz.

El Reglamento también estipula que en las escuelas se deben crear Organismos Escolares, constituidos por el director, un docente y el presidente de la Asociación de Padres de Familia. Entre sus diversas funciones tienen que designar a los encargados de realizar la mediación y conciliación en la escuela, así como promover estas técnicas, propiciar el diálogo con los padres de familia y coordinar las acciones de prevención, así como las medidas de orden y disciplina escolar para una adecuada convivencia (Artículo 48°).

Lo fundamental del Reglamento para la investigación es el Protocolo para la Detección, Prevención y Actuación en caso de Conflicto (Artículo 56°), el cual presenta el procedimiento para la atención a los conflictos (Véase apéndice 1). Considero que este procedimiento, además de excesivo, es burocrático porque se exige completar bitácoras, actas y acuerdos sobre el caso de conflicto. No obstante, a pesar de sus características, es un

ejemplo significativo de cómo llevar a cabo una resolución de conflictos, aunque desde la perspectiva del derecho penal, por lo que faltaría adecuarse al contexto escolar.

El procedimiento de atención al conflicto utiliza dos técnicas de solución del conflicto: la mediación o la conciliación, las cuales son herramientas que fomentan el diálogo entre las partes involucradas con un tercero que facilite la comunicación y proponga acuerdos, para ello, el Reglamento estipula que el director debe proporcionar un espacio adecuado dentro de la escuela para que las sesiones de mediación, investigación de conflicto y dictamen se lleven a cabo de manera ordenada y, claro, burocráticamente (Artículo 64°).

El proceso de mediación o conciliación finalizara cuando: a) exista un mutuo acuerdo, b) alguna de las partes realice un comportamiento agresivo o irrespetuoso y no ofrezca disculpas, c) no asistan los involucrados a la sesión, d) exista negativa de ambos participantes y e) el Organismo Escolar considere pertinente el cierre del conflicto (Artículo 77°).

Por último, a pesar de que este Reglamento está dirigido para fomentar la Cultura de Paz en la escuela y propiciar una convivencia pacífica entre la comunidad educativa, lo cierto es que la participación de los estudiantes se ve opacada, como por ejemplo, que no haya un miembro del estudiantado en el Organismo Escolar; adicional a esto, el Reglamento, que principalmente es para el desarrollo de los estudiantes, se les pide “abstenerse de causar conflictos” (Artículo 37) y una serie de abstenciones que interpreto como medidas de control más que de disciplina. Así como también se invisibiliza su protagonismo en otros procesos y apartados de esta normatividad.

Como cierre, reconozco la pertinencia de la Ley y el Reglamento para generar espacios que promuevan la convivencia libre de violencia a través de la participación de la comunidad educativa, no obstante, también es importante escuchar lo que los estudiantes tienen que decir respecto a cómo les gustaría que fuese su escuela y las actividades para alcanzar estos objetivos, porque resulta difícil concebir una convivencia vertical, jerárquica en la que solo un grupo tome las decisiones.

Capítulo III. Los conflictos en la convivencia escolar: conceptos y perspectivas.

El presente capítulo está conformado por los elementos teóricos planteados por diferentes autores que permitieron fundamentar y sustentar el proceso de investigación (Rivera-García, 1998). Esto ayudó a ubicar la investigación en un plano que construyó –y deconstruyó- el objeto de estudio, así como la conformación de la postura teórica que establecí para la discusión de los resultados empíricos.

En la primera parte abordo el tema de resolución de conflictos y el concepto que se elaboró para este proyecto. Para su abordaje teórico, caractericé tres temáticas en particular: a) la educación para la paz, b) la etología y c) la convivencia escolar. En la primera presento el modelo de *Transformación y Trascendencia del Conflicto* de Johan Galtung (2000), después introduzco el término de *Resolución Agresiva de los Conflictos* del modelo relacional de la agresión de Frans De Waal (1996) y luego planteo las implicaciones de la resolución de conflictos en la convivencia escolar. Posteriormente, ahondo en los temas de las fases de la resolución de conflictos, para comprender a profundidad la evolución de los conflictos en el aula y los mecanismos de la evolución del conflicto. Después, muestro el concepto de disciplina como marco de interacciones e instrumento de gestión del docente, así como sus fronteras en la resolución de los conflictos. Al final, formulo el marco de convivencia democrática como el conglomerado de medidas, normas y prácticas para la construcción de pedagogías participativas y dialógicas en la resolución de los conflictos.

En el siguiente apartado planteo la perspectiva teórica de convivencia escolar, para ello, retomo la propuesta de Fierro y Carbajal (2019) sobre las dimensiones pedagógicas y los ámbitos de la vida escolar en la convivencia. Luego, discuto la diferencia de conflicto y violencia, con el fin de diferenciar el alcance y afrontamiento de ambos fenómenos, así como los conceptos, tipologías y pertinencia en la convivencia escolar. Para continuar, fundamento la violencia docente desde el poder y el autoritarismo en la gestión de los conflictos. Esto da apertura para mencionar la normalización de la violencia en la convivencia escolar desde la teoría ecológica del desarrollo humano y la legitimación de la violencia a partir de los sistemas expuestos.

Esta propuesta teórica pretende proponer una alternativa al estudio de los conflictos en la convivencia escolar, retomando temas importantes de ésta como la disciplina, la

violencia y la participación, pero también expongo teóricamente cómo la resolución del conflicto sería beneficiosa para los actores que están inmersos en ella.

3.1 Resolución de conflictos

Este apartado es clave para la investigación, por lo que presento diferentes abordajes teóricos con el fin de formular un concepto amplio y que comprenda los conflictos en el ámbito escolar, por ello, al final intento plantear la resolución de conflictos en un plano imparcial con el fin de proponer nuevas formas de respuestas.

Para comenzar, es preciso definir que los conflictos son fundamentales para los grupos y organizaciones, ya que surgen cuando se juntan dos posiciones frente a una necesidad, situación, objeto o intención (Moreno, 2008, citado por López, Carbajal-Castillo, Soto-Godoy y Urrea-Roa, 2013) y de acuerdo con la forma que el conflicto se resuelva, tendrá resultados favorecedores o disruptivos para las relaciones sus integrantes.

Estas consecuencias positivas transforman el conflicto, convirtiendo la experiencia en aprendizajes y crecimiento. Sin embargo, un conflicto resuelto por medios no consensuados puede segregar al grupo y ocasionar distanciamiento entre los individuos. Por esta razón, se tomó como base el concepto de convivencia escolar de Fierro y Carbajal, además de la noción de conflicto, de Lederach, para elaborar un concepto que pueda alcanzar diversas expresiones. Por lo tanto, la resolución de conflictos está definida como “un conjunto de aptitudes y normas que se aplican ante la incompatibilidad de ideas, intereses, actitudes o comportamientos con el fin de generar un cambio ante el malestar ocasionado entre individuos o grupos” (Fierro y Carbajal, 2019, p. 13; Lederach, 2000, p. 57).

De acuerdo con lo anterior, es importante distinguir la diferencia entre “resolución”, “gestión” y “solución” de los conflictos. Por una parte, me refiero a resolución como todo un proceso que inicia desde la identificación del conflicto hasta el seguimiento y evaluación de los acuerdos hechos, en los cuales repercute el contexto escolar, también incluye el reconocimiento de los actores que participan en dicho proceso. Luego, la gestión se refiere a un plan inicial que se elabora para atender el conflicto, desde su identificación, las herramientas disponibles para intervenir y los documentos necesarios que permitan el acuerdo. Por último, la solución es el acto inmediato cuando se confrontan las partes y buscan

llegar a un acuerdo, es decir, está dentro del proceso y parte del plan de la gestión para solucionar el conflicto.

Para continuar, una de las cualidades de este proyecto es que la resolución de conflictos (RC a partir de ahora) tiene una concepción autónoma de otras disciplinas. Por lo que no se asiste desde el derecho penal, donde abordan conflictos familiares, civiles o legales; tampoco se aborda desde el área organizacional, ni es parte de las funciones ejecutivas relacionada con la inteligencia, por lo tanto, tiene una concepción diferente a la que pretende esta investigación.

La Resolución de Conflictos en Educación para la paz

De acuerdo con la Resolución No.53/243, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, Asamblea General de la ONU, “[...] la paz no sólo es la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos”. Este enunciado me permitió apropiarme la resolución de conflictos al campo de Educación para Paz, puesto que lo define con un carácter dinámica y participativo en el que las personas e instituciones pueden decidir libremente, aceptar las diferencias de manera no-violenta para reconocer la diversidad y las particularidades del entorno (Arboleda, Herrera y Prada, 2017). Adicionalmente, la resolución de conflictos en este campo tiene mayores herramientas, fundamentos teóricos y metodológicos, lo que permite un abordaje desde distintas disciplinas.

Con base en lo anterior, retomo como referencia al sociólogo noruego Johan Galtung (2000), quien afirma la necesidad de, más que resolver, transformar y trascender el conflicto; se centra en la tesis que para prevenir la violencia y desarrollar el potencial creativo de los conflictos se tiene que transformar por herramientas no invasivas que busquen la unificación. Por lo tanto, para transformar el conflicto, requiere trascender los objetivos de ambas partes que causan el malestar, es decir, definiendo otros objetivos. Además, se tiene que desconectar al conflicto de su situación original e integrarlo a un contexto donde ambas partes puedan llegar a un acuerdo. Esto se logra a través del diálogo basado en la empatía y la creatividad conjunta, no obstante, dicho proceso puede culminar en cualquier manifestación de violencia si es tratado inadecuadamente, es decir, si más allá de resolverlo, se busca desplazarlo.

Para Galtung, la búsqueda de soluciones describe cinco alternativas posibles las cuales sustentan la tesis de “entre más alternativas, menos posibilidades de violencia”. A continuación, presento la propuesta de las salidas del conflicto con sus descripciones elaboradas por Rozenblum (2013) (Véase en Apéndice 2):

1. Gana A: la violencia es usada para imponer el objetivo del vencedor sobre el vencido.
2. Gana B: la norma es usada para decidir quién tiene la razón y que una de las partes prevalezca como correcta.
3. Ni uno ni otro, prevaricar¹: A y B dejan de lado su situación y A es cambiado de sector sin que se hable ni se resuelva el problema principal.
4. Compromiso: A y B se sientan a hablar y deciden una situación alternativa para evitar el conflicto, no para superarlo.
5. Trascendencia. Solución positiva constructiva que apunta hacia el futuro, trasciende lo presente del conflicto.

De acuerdo con Galtung (2000), el objetivo es que los conflictos trasciendan porque es requisito para una solución positiva, aceptable para las partes y que apuntan hacia el futuro. Esto permite percibir una postura en particular sobre los conflictos, porque en estas formas educativas, el conflicto necesita incursionar en la cultura organizacional de la escuela como un ente dinámico y con potencial en lugar de presentarse como un obstáculo.

No obstante, la propuesta de este autor se enfoca en la última salida de los conflictos, es decir, la de trascendencia y transformación, y de forma periférica entabla las tres primeras, las cuales son fundamentales para esta investigación, porque en la resolución de los conflictos también pueden aplicarse medidas violentas con tal de resolver el conflicto y considerarlo resuelto, pues en la jornada escolar, los conflictos afloran por la interacción constante de los actores, por ello, si no se pondera un marco normativo que considere a los conflictos como potencial de aprendizaje, puede ser entendido como un obstáculo que hay que desplazar y ser abordado desde técnicas punitivas.

Como puntos finales, rescato que este planteamiento me permite señalar que la RC tiene matices, es decir, que su solución no es única, por lo tanto, les da un perfil dinámico a

¹ Delito consistente en que una autoridad, un juez un funcionario dicte a sabiendas una resolución injusta (Diccionario de la Real Academia Española)

los conflictos, pues, en la ejecución para resolverlos, es importante identificar su naturaleza, su impacto y su alcance en la convivencia escolar.

Implicaciones de la resolución de conflicto en la convivencia escolar

En este apartado explico la vinculación y pertinencia de la resolución de conflictos en sustentada desde en una dimensión axiológica de la convivencia democrática y en las maneras en cómo se ejecutan las normas y las medidas disciplinarias para regular, así como establecer parámetros para actuar ante los conflictos para la prevención de la violencia y el fomento de la paz.

La resolución de conflictos está dentro de las temáticas generales convivencia y como exigencias actuales del contenido de los reglamentos y normas, junto a la calidad educativa y la convivencia libre de violencia (Zurita, 2017), porque en la convivencia cotidiana en la escuela, se suscitan diferentes desacuerdos entre todos los actores educativos por diversas razones, lo que ocasiona un malestar entre los involucrados y también entre terceros. Con esto, se implementan medidas que mitiguen el impacto de los conflictos y restablezcan el orden.

Lo antes dicho, le brinda mayor peso al hecho de que los conflictos son naturales en el ámbito escolar, por lo que, la interacción grupal en la escuela necesita medidas con las que los alumnos y profesores puedan intercambiar experiencias sin que represente una imposición y contacto férreo. Por esto, es importante el estudio de los conflictos en la convivencia, pues, si partimos del conflicto como eje de la convivencia, se pueden formular medidas orientadas al diálogo, la empatía y la cooperación.

Asimismo, la convivencia es un proceso inter-relacional, tanto individual como colectivo, en las dinámicas del aula, el manejo y aplicación de las normas, en la evaluación, en la solución de conflictos, en el trato con los padres y la interacción con los alumnos y los demás actores educativos, que se suscriben diversos procesos de inclusión-exclusión, de participación o segregación, de resolución pacífica o violenta de los conflictos, entre otros. Estos procesos conllevan a la comprensión de las relaciones escolares y el alcance que implica el manejo de los conflictos en el aula, tal como lo plantean Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet y Jiménez (2013).

En esencia, la resolución de conflictos en la convivencia escolar es un pilar fundamental para comprender cómo se estructuran y en torno a qué se desarrollan las políticas de cada escuela, de qué forman se relacionan los actores educativos y cuál es el tipo de docencia que se presenta en las aulas, así como el conocimiento de las medidas para convertir el conflicto en un proyecto que beneficie la tolerancia, la empatía y el reconocimiento del otro.

Principios de la etología para la resolución de conflictos

Etimológicamente la palabra *Etología* procede de las raíces griegas *ethos* (costumbre) y *logos* (tratado). Esta ciencia, relativamente nueva, se define como “el estudio científico del comportamiento de los seres vivos” (Carranza, 2010). Asimismo, ha retomado el tema de agresividad que, a pesar de las múltiples críticas, Lorenz (1971) refiere que los humanos tienen la capacidad de reconocer su inclinación natural a la agresión para evitar consecuencias dañinas para el grupo.

En la etología, el comportamiento agresivo también sugiere que la agresión incluye conductas que tienen como consecuencia la dominación, por medio de amenazas e instigaciones. Aunque la agresión también tiene como fin el establecimiento del orden y el control de las masas, puesto que la autoridad debe tener mecanismos eficientes para la homogenización de la población, tal como lo refiere Eibl-Eibesfeld (1987, citado por Brando, 2013).

Consecuentemente, a través de un modelo etológico, la resolución de conflictos se caracteriza con expresiones violentas por la asimetría de poder, dicho de otra forma, la violencia también es “toda resolución, o intento de resolución por medios no consensuados de una situación de conflicto entre partes enfrentadas, lo que comporta básicamente una acción de imposición que puede efectuarse, o no, con presencia manifiesta de fuerza física” (Aróstegui 1994, citado por Buenfil, 2012).

Es decir, la violencia no solamente es una expresión directa, sino que hay formas sutiles de ejercer dominio sobre los demás, en este caso para disuadir la responsabilidad que amerita el resolver los conflictos. Por ello, algunas maneras de resolver conflictos de forma

competitiva y autoritaria como una pretendida vía rápida son el origen de la multiplicación de los conflictos en los centros escolares (Viñas, 2013, p.16).

Por esta razón, el etólogo y primatólogo Frans de Waal, propuso un cambio importante en la manera de entender el conflicto y la agresión, porque los concibió como elementos implicados en la construcción y moldeamientos en las relaciones sociales (Kummer, 1967, citado por De la O y Mondragón-Ceballos, 2014). Se define este cambio como “el modelo relacional de la agresión” y consiste en que la agresión constituye una de entre varias alternativas de resolución de conflictos e interviene significativamente en la modulación de las relaciones sociales (de Waal, 1996, citado por de la O y Mondragón-Ceballos, 2014). Además, el modelo reconoce que la agresión involucra usualmente a individuos con un historial de interacciones e integra el fenómeno de la agresión a la vida social de los animales gregarios, caracterizada por la ocurrencia habitual de situaciones de conflicto.

Para de Waal, la agresión representa una respuesta a un estímulo interno motivado por la frustración o en respuesta de un estímulo externo irritante. De tal forma que la agresión sería tan solo una de las posibilidades para resolver conflictos, abordado por mecanismos que permitan contrarrestar los efectos negativos del conflicto (de la O y Mondragón-Ceballos, 2014). Es decir, los conflictos en su evolución negativa llevan a la segregación del grupo y a escasa cohesión, por lo que, de acuerdo con el modelo, la forma más propicia de detener el conflicto y la separación del grupo que implicaría riesgos es la agresión.

Este postulado tiene como objetivo introducir el término de *resolución agresiva de los conflictos* para denotar aquellas prácticas que pretenden mitigar los malestares que causa el conflicto y establecen una estabilidad genérica, sin embargo, la violencia escolar aflora por las manifestaciones que presenta, lo que conforma la problemática de esta investigación, ya que, desde el enfoque anterior, no se concibe el hecho de que la resolución de conflictos sea violenta.

Como resumen de este apartado, la resolución de conflictos es un objeto de estudio independiente a otras posturas, por lo que fundamenté una definición basada en convivencia escolar y educación para la paz. Luego, planteé la propuesta de Galtung (2000) y expliqué las salidas posibles de los conflictos, aunque discuto que la transformación de los conflictos

no es una salida que represente los mecanismos que se llevan a cabo en contextos escolares. Entonces, para ampliar matices, presenté el modelo relacional de la agresión para denotar aquellas resoluciones que, por medio de medidas agresivas, buscan mantener el control del grupo para no segregarse.

3.1.1 Fases de la resolución de conflictos

En este apartado expongo una propuesta sobre el proceso de resolución del conflicto, dividido en fases en las que cada una se interrelaciona con la anterior entretejiendo el efecto de la resolución en un proceso cíclico. Es decir, los resultados de la primera fase serán decisivos para la siguiente, así sucesivamente, por lo que sustenté la importancia de comprender al conflicto como un objeto dinámico que debe ser comprendido desde su gestación hasta su resolución. Adicionalmente, discutí las fases de resolución de conflictos con otros autores con el fin de fortalecer y proponer alternativas a los supuestos preestablecidas.

Los enfoques en el que se llevan a cabo las fases están inmersos en el reglamento áulico como marco de la disciplina escolar y la prevención de la violencia al controlar las interrelaciones en el aula. Las fases en las que se resuelven los conflictos pueden ser de tipo coercitivo o democrático, de acuerdo con la orientación de la convivencia escolar.

Por lo anterior, fundamenté esta perspectiva desde la democracia y resolución pacífica de los conflictos para la convivencia, los cuales implican la participación de las partes existentes en un conflicto, porque se apuesta por una postura de reconciliación como siguiente escalón de la justicia. También esta perspectiva busca que las víctimas de aquellos conflictos que evolucionaron a violencia tengan rehabilitación y se tomen en cuenta en las fases de solución, porque son invisibilizadas por atender a la parte violenta.

Para Viñas (2013) los conflictos si no se resuelven tienden a escalar e incrementar su impacto, es por eso que la importancia de comprender que la fase de resolución es esencial para evitar que los conflictos puedan derivar a violencia e incluso fracturen las relaciones en el aula. Esta propuesta se comprende como:

- a) Fase de conflicto latente
- b) Fase de confrontación
- c) Fase de negociación

d) Fase de resolución

La primera fase de *conflicto latente* consiste en que hay una percepción del conflicto baja y se manifiesta con expresiones leves de malestar como distanciamiento, irritación o indiferencia, sin embargo, no es significativo para el grupo ya que no implica mayor daño.

Los conflictos pueden ser de tipo académico, es decir, que los estudiantes no alcancen un nivel óptimo en su desempeño y tengan metas disímiles con el programa o con el docente. También puede haber manifestaciones de violencia correspondientes a expresiones del reglamento escolar como castigos o medidas disciplinarias y referentes a la cultura en la que está inmersa la escuela, además de causar incomodidad, sin embargo, no expresa violencia directa como golpes, gritos, empujones, humillación o amenazas.

Esta fase es importante porque si se quiere evitar que escale a violencia, es sustancial promover la convivencia pacífica por medio del diálogo abierto en el grupo, expresiones de emociones, promoción de la participación, así como comprensión de las implicaciones del conflicto y sus formas de resolverlo.

En la fase *confrontación* se adquiere un carácter agresivo, pues se plantean las posturas individuales y se busca la significación personal al ganar porque, en una relación, perder connota sumisión y conformidad ante el otro, lo que estaría ocasionando expresiones constantes de emociones destructivas que inestabilizan las dos partes y crean malentendidos. En esta fase es difícil lograr una solución, ya que ambas partes están en constante enfrenamiento y posicionamiento.

Además, si la manifestación es coartada o no fue lo suficientemente expuesta, puede regresar a la primera fase (conflicto latente), sin embargo, otro estímulo más fuerte llevaría a una escalada más violenta que incluso dañe a algunas de las partes. Así, esta fase también podemos llamarla de *posicionamiento y contención*, porque, particularmente, la escuela debe contar con mecanismos que propicien el diálogo y la expresión de las emociones, aunque sin pretender llegar a una solución sino buscar espacios en los que las partes puedan externar sus necesidades. De acuerdo con Zurita (2017, p.78) es importante evitar tipos de normas que incidan en los desenlaces de problemas, conflictos e, incluso, que se constituyan como

expresiones concretas de violencia en las escuelas de manera tal, que lejos de resolver o detener un problema, se genera su perpetuidad.

Posteriormente, la fase de *negociación* es sustancial en la resolución del conflicto, porque las dos partes involucradas deben tener la disposición para cooperar. Para ello, Viñas (2013) propone mecanismos para negociar y llegar a un acuerdo como la mediación, sin embargo, para este trabajo presenté el diálogo como forma para resolver los conflictos.

El diálogo como mecanismo de resolución de conflictos (Kolangui y Parra, 2013) tiene como fin percibir, interpretar y reinterpretar el conflicto; además que no pretende llegar a un acuerdo sino aprender del otro para comprender el conflicto que les atañe y así fortalecer las relaciones, por medio de la escucha mutua, la empatía, el reconocimiento del otro y el hablar y dejar hablar.

Esto convierte al diálogo en una técnica exploratoria más que de intervención. Por lo tanto, como proceso cíclico de interacción e intercambio de información, necesita de voluntad e intención, así del contexto como de los involucrados. Por otro lado, el diálogo no es único en esta fase, sino que puede aplicarse a las demás como manera de fomentar la empatía y fortalecer las relaciones.

Una de las herramientas más importantes del diálogo es la escucha activa y asertiva, lo que significa que ambas partes se escuchan atentamente, por medio de su postura, del contacto visual, tono de voz y de retroalimentación a través del parafrasear preguntas, con el fin de hacer sentir a la otra persona escuchada, comprendida y estimulada a seguir hablando.

La fase de *resolución de conflictos* implica que, habiendo pasado las experiencias anteriores, hay un potencial de aprendizaje para las partes o incluso para el grupo en general, ya que el conflicto se ha comprendido y ha evolucionado a oportunidades de cambio. No obstante, en esta fase hay que considerar diversos aspectos, porque es la fase más dinámica y activa de todas, pues refiere un seguimiento, evaluación y pronóstico de la resolución para asegurar el cambio.

El diálogo, como mecanismos que estimula la empatía y reconocimiento del otro, es primordial procurar a las partes que fueron dañadas, porque la cultura de las normas en la convivencia escolar se focaliza en los estudiantes victimarios e invisibiliza a las víctimas

dando por hecho su estabilidad al sancionar la otra parte. Por ello, en este enfoque, la resolución de conflictos no termina en el aprendizaje, sino en la restauración de los daños y en la justicia basada en la reconciliación de todas las partes implicadas.

Para concluir este apartado, la fase de la resolución de conflictos puede tener una dinámica distinta de acuerdo con contexto y el tipo de conflicto, además que aparenta ser esquemático la manera de resolverlos, sin embargo, a partir de lo anterior, pretendí hacer un acercamiento a posibles fases que involucren no solo al docente de telesecundaria como gestor de la convivencia en el grupo, sino a la escuela como gestora de sus políticas escolares. Entonces, experimentar la fase de la resolución de los conflictos no es único de los involucrados sino de todos aquellos agentes que aporten a la formación en y para los conflictos.

3.1.2 Disciplina

De acuerdo con el apartado anterior, la gestión del docente y de la escuela son fundamentales para comprender las interacciones ante los conflictos, por esta razón, la insistencia en plantear qué significa la disciplina y las medidas que se llevan a cabo en el contexto escolar como herramienta para controlar las relaciones y comportamientos que se suscitan en el aula para lograr un rendimiento óptimo.

Así pues, presento la noción de lo que comprende la disciplina escolar para esta investigación, un ejemplo de disciplina escolar en el estado de Guanajuato y la postura que esta investigación plantea para comprender la importancia y la pertinencia del tema en la resolución de conflictos. Esto último resulta sustancial, ya que explica la posición de esta subcategoría en resolución de conflictos y no en convivencia escolar.

La disciplina escolar juega un papel muy importante en la relación docente-alumno y viceversa (Márquez, Díaz y Cazzato, 2007) por lo que la disciplina significa un conjunto de reglas o normas cuyo cumplimiento de manera constante conducen a cierto resultado, así que no puede ser vista como un sistema de sanciones o castigos, por ello, la disciplina sería como el autodomínio, la capacidad de actuar con libertad responsablemente en forma individual o colectiva y promulgar normas orientadas a la cooperación y la confianza (Dussel, 2005). No obstante, la percepción de indisciplina y conflictos depende de dónde se sitúe la autoridad

(Kolangui y Parra, 2013) ocasionando que el umbral de dispositivos disciplinarios sea amplio y su ejecución dependa de las circunstancias y la normalización de la violencia en la normatividad escolar.

Desde otra perspectiva, las medidas disciplinarias inmersas en los reglamentos escolares distan de la participación de los alumnos para construir su autonomía y autorregulación, ya que la disciplina maneja el ejercicio de un poder coercitivo para la intimidación de situaciones fuera del orden establecido. Además, en las escuelas se aplican “métodos para que se permita el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantice la sujeción constante de sus fuerzas y se les imponga a los [alumnos] una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2018, p. 159).

Por lo tanto, esta “disciplina” busca la implementación de formas sancionadoras y punitivas al tratar los conflictos que surgen en la cotidianidad, así como la diversidad de ideas, comportamientos y creencias con tal de homogenizar la dinámica grupal para cumplir con los objetivos planteados en el programa, además de alcanzar los resultados esperados por las instituciones evaluadoras. Esto coloca a la escuela como centro de intolerancia y exclusión a aquellos estudiantes que estén fuera de su marco disciplinario (Pin y Lescay, 2020).

Ejemplo de lo anteriormente expuesto es el Reglamento de Convivencia Escolar del estado de Guanajuato, México (Apéndice 3). El cual expone en el artículo 88 las medidas disciplinarias que representa lo que Foucault llama “régimen punitivo”, es decir, formas de disciplina que sugieren sumisión, porque imponen y sancionan con nula intención de corregir comportamientos, ya que se inclinan a la exclusión para no comprender las causas del conflicto ni sus antecedentes.

Considero que la violencia ejercida por las normas y reglamentos son la vía para mantener el orden habitual y esto, lejos de procurar la formación del estudiante, busca evadir los comportamientos inútiles que se alejan del alumno “ideal” con tal de no responsabilizarse como institución formadora de la educación más allá del currículo. Además, la visión paternalista de las medidas coloca a la autoridad como absoluta y verídica, lo que contradice una disciplina orientada a la reinterpretación de las experiencias escolares con el fin de promulgar la reconciliación y restauración de eventos suscitados.

De hecho, la disciplina escolar y sus medidas no deben propiciar la división del alumno del grupo por presentar interrupciones al programa, ni mucho menos condicionar su comportamiento con sanciones más severas, al contrario, debe estimular el aprender a vivir juntos, respetando a sus coetáneos y personal de la escuela, así como la participación en su propia formación por medio de espacios que lo permitan, además la experiencia escolar debe contribuir a la ciudadanía activa y proactiva, participativa y deliberante (Fierro, Carbajal, Martínez-Parente, 2013).

Adicionalmente, los docentes en educación básica tienen una alta responsabilidad ya que poseen un enorme margen de acción para normar, vigilar y ejercer su autoridad (Gómez, Zurita y López, 2013). No obstante, la disciplina que gestionan debe estar orientada a que los alumnos puedan aprender desde los conflictos entre ellos mismos, compartiendo experiencias, formando su visión del mundo y reformando con cada hallazgo. Imperan espacios para tener la libertad de expresar sus emociones, inquietudes y explotar la diversidad que yace en la escuela, de manera responsable y generando sus propias zonas seguras, ya que la capacidad de discernir de lo conveniente o no, debe surgir en el diálogo, la crítica y la construcción de su cotidianidad sin temor a sanciones punitivas y exasperadas que alejen a quienes distan de la línea base de comportamiento.

Para finalizar este apartado, puntualizo la importancia de analizar cómo las escuelas gestionan la disciplina que, más allá de propiciar espacios seguros y responsables para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscan mitigar los conflictos desde un régimen punitivo, claro ejemplo son las medidas disciplinarias del estado de Guanajuato que pretenden disminuir el tiempo dedicado a la indisciplina por medio de la exclusión y exhibición de los alumnos como elementos correctivos y desde una resolución agresiva de los conflictos.

Por último, la disciplina escolar está en la fase de *confrontación* (o *posicionamiento* y *contención* para esta propuesta) ya que es cuando surgen las emociones y conductas que parecieran agresivas y en la medida en que la escuela contenga dichas conductas, se transformarán en nuevos aprendizajes o se colocarán en un estado con potencial ejercicio de la violencia.

3.1.3 El deber ser de la resolución de conflictos: convivencia democrática.

He postulado diversos planteamientos en cuanto a la transformación y trascendencia de los conflictos, al diálogo como mecanismo para entender y resolver los conflictos en la fase tres y cuatro, así como una perspectiva sobre la disciplina escolar en función de normas y medidas que promuevan la participación y la inclusión de los estudiantes, además de que aprendan a convivir con otros en lugar de la generación de un conglomerado de sanciones y castigos. Todo lo anterior está en el marco de lo que a continuación desarrollo como convivencia democrática.

La democracia en educación es un modo de vivir en grupo, en donde cada individuo ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, suprimiendo así las barreras de clase, razas, creencias, orientación sexual y discapacidad (Dewey, 2004). Lo anterior supone que la escuela sea un espacio donde cada individuo tenga las mismas oportunidades de participar además que los conflictos sean manejados por medio del diálogo y las normas, más que tratar de buscar una salida rápida por medio de la coacción, se fundamenten en la comprensión de los conflictos, la comunicación y la equidad entre los grupos. Por lo tanto, la convivencia democrática implica la interacción activa y participativa de los actores educativos con el fin de convivir en un ambiente dialógico, prevenir la violencia directa y procurar las experiencias activas y proactivas a favor de sociabilización.

Rescato, entonces, la propuesta de Patricia Carbajal (2016; 2018) sobre las tres dimensiones pedagógicas para comprender la convivencia democrática, las cuales son: inclusión, equidad y resolución dialógica del conflicto y la toma de decisiones. No obstante, se prestará especial atención a la última dimensión, por su pertinencia para la presente investigación.

La *inclusión* como dimensión pedagógica para la convivencia democrática, se refiere a la construcción de relaciones con el fin de reconocer y apreciar las identidades múltiples que yacen en la escuela para integrar a los estudiantes y construir comunidad en el aula, además de brindarles las mismas oportunidades de participar. La inclusión en el aula de estudiantes que son excluidos supone el fomento a la inclusión en la sociedad, llevando la perspectiva de la democracia a la vida extramuros.

Los elementos que describen esta dimensión son: a) el fomento de la inclusión personal a través del reconocimiento de las identidades individuales y colectivas del alumno; b) construcción de una comunidad solidaria y de apoyo en el aula y c) la integración en el currículum de las experiencias de vida de los alumnos (Carbajal, 2016, p. 63).

La dimensión de *equidad* significa propiciar que el éxito académico esté al alcance de todos sin discriminación, brindando una educación de calidad sin importar los recursos con los que cuente cada estudiante. Esto también refiere justa distribución de oportunidades, tanto a estudiantes, como a padres de familia.

Existen tres características que facilitan la comprensión de esta dimensión: a) aprovechar las capacidades y conocimientos previos de cada estudiante, b) facilitar a los estudiantes marginados el acceso a conocimiento mundial y c) promover pedagogías de aprendizajes colaborativos para reducir la brecha entre alumnos y establecer una comunicación eficaz para que haya un intercambio de recursos (Carbajal, 2018, p.23).

La dimensión de *resolución dialógica de los conflictos y toma de decisiones*, tiene como objetivo que los actores educativos aprendan a manejar los conflictos de manera constructiva, asegurando las dimensiones anteriores para construir una convivencia democrática. Esta dimensión también comprende un elemento psicológico, ya que estimula habilidades como la autonomía, la autogobernanza y la empatía. Por otro lado, fomenta el proceso de participación ya que los alumnos están inmiscuidos en sus propios procesos de disciplina lo que les da mayor protagonismo en su formación al participar activamente en la convivencia escolar.

Asimismo, esta dimensión facilita a los alumnos el desarrollo de habilidades argumentativas, habilidades para la resolución de conflictos, procesos para llevar a cabo la toma colectiva de las decisiones y la participación en la discusión de temas políticos y globales. Estos aprendizajes evolucionan fuera del contexto escolar, logrando que los estudiantes formados en un ambiente democrático puedan lidiar con diferentes tipos de conflictos en la cotidianidad social, porque en un mundo globalizado, el saber vivir implica aprender de los demás en forma respetuosa y tolerante.

No obstante, las dimensiones presentadas previamente contemplan elementos fundamentales para el trabajo escolar, especialmente en el grupo porque posibilita la contención de conductas, así como el espacio áulico que, a diferencia de otros espacios, se suscitan las más importantes relaciones en la escuela en las que abundan la confianza y el sentimiento de pertenencia de acuerdo con la calidad de la relación. Además, las dimensiones de la convivencia democrática aportan maneras para abordar las políticas que rigen a la escuela.

En el transcurso de este subcapítulo, he enriquecido el concepto y dimensión de la resolución de conflictos, su pertinencia en la escuela y la importancia de crear escenarios donde la resolución de conflicto propicie un aprendizaje significativo en los actores educativos al recrear relaciones de calidad. Sin embargo, queda vacío un espacio, el cual es convivencia escolar y las dimensiones que este trabajo contempla para enmarcar las condiciones teóricas en las que se plantea. Por ello, el apartado convivencia democrática brinda la comprensión de lo que implica una dimensión más estructurada y amplia, la cual será objeto de análisis en el siguiente subcapítulo.

3.2 Convivencia escolar

La convivencia escolar, como categoría, es un amplio concepto, sin embargo, para esta investigación, funciona para delimitar el espacio y el marco en el que se suscribe la resolución de conflictos, ya que la convivencia escolar engloba una serie de fenómenos inter e intrapersonales, organizativos, políticos, sociales y culturales.

Por ello es importante marcar periferia sobre el estudio de la convivencia escolar y que en este trabajo comprende a través de: la diferencia de conflictos y violencia, el cual provee un bagaje teórico para centrar el profundizar en el concepto de conflicto y lo que para esta investigación significa la violencia, porque, aunque ya se han expuesto anteriormente, no se ha dado un perfil teórico como fenómenos inherentes a la convivencia.

Entablada la discusión entre la diferencia de conflicto y violencia, expuse la violencia ejercida por la figura de autoridad en el aula: el docente. Esto no implica una satanización a la imagen del docente, sino como un problema fuera del sujeto legitimado por las estructuras sociales y las pedagogías tradicionales que imperan aún en los espacios formativos. Dicho

apartado está planteado desde el concepto de ejercicio de poder como sinónimo de dominación y desde el liderazgo autoritario.

Por último, demuestro la noción de la normalización de la violencia y su legitimación social, comprendida desde el modelo ecológico del desarrollo humano para consolidar la convivencia escolar como ente inmerso en un sistema violento que merman en la formación de los estudiantes.

Convivencia escolar

En este apartado expongo la perspectiva teórica de la convivencia escolar, por lo que primero planteo el concepto de convivencia y el concepto de “grupo” estudiado por la psicología social. Seguidamente refiero la relevancia del “aprender a vivir juntos” del Informe Delors, así como la pertinencia de trabajar el tema de convivencia escolar. Luego, advierto la dificultad de conceptualizar la convivencia escolar dado que implica varios ámbitos de actuación. Sin embargo, hay diversas definiciones, tanto del inglés, como de países latinoamericanos, para concluir con un concepto nacional. Posterior a dichas definiciones, demuestro la propuesta de Fierro, Tapia y Martínez-Parente (2017), quienes formulan una construcción de dimensiones y ambientes que conforman la convivencia escolar. Finalmente, hago alusión a las normas de convivencia establecidas por el Estado de Guanajuato y la manera en la que funciona el modelo antes mencionado.

De acuerdo con el *Diccionario de la Real Academia Española*, el término convivir significa “vivir en compañía de otro u otros”, en consonancia con el concepto de “grupo” de la psicología social puede delinear la convivencia, ya que se define como “una clase de entidades sociales que tienen en común la propiedad de la interdependencia entre sus miembros constitutivos” (Cartwright y Zander, 1968, p. 199), es decir, que en estos clúster, las personas desarrollan motivaciones, intereses y comportamientos, justo entre la convivencia y la interacción, por ello convivir implica la interacción constante y eficiente para que cada miembro del grupo cree lazos que fortalezcan la cohesión grupal y el sentimiento de pertenencia.

Dicho de otra manera, en los ambientes educativos, los miembros que conviven en grupo trabajan en conjunto para alcanzar los objetivos planteados y esta interdependencia

fundamenta su relación y la esencia de la escuela que, como grupo, también están en constante interacción. Por esto, el concepto de grupo de la psicología social determina el espacio y las condiciones en las que se lleva a cabo la convivencia.

En el marco de lo anterior, el *Informe Delors (1996)* manifiesta que se han acentuado el riesgo y la autodestrucción en los grupos, por lo que “Aprender a vivir juntos” constituye uno de los grandes pilares de la educación contemporánea, además que ello estriba a la construcción de comunidades más justas y democráticas (Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, 2015). Entonces, la importancia de estudiar la convivencia en las escuelas genera mejor comprensión de las dinámicas que se construyen en las instituciones educativas que favorecen (o atentan) la convivencia.

En consecuencia, en el ámbito educativo, la convivencia escolar implica no solo la cohabitación de individuos en un mismo espacio, sino también el tipo de relaciones que se establezcan, las interacciones y los vínculos sociales y afectivos porque, el convivir en un espacio y/o contexto donde convergen personas de distintas edades y hay procesos complejos como el de enseñanza-aprendizaje, resulta de gran relevancia la calidad de las experiencias.

Definición de convivencia escolar

No ha sido fácil delimitar los conceptos anteriores, ya que “distintas definiciones se han construido sobre el concepto de convivencia escolar, y cabe mencionar que no hay consenso entre los investigadores sobre sus elementos constitutivos” (Rodríguez, 2015, p.20). Además, de acuerdo con Onetto (2003), esta diversidad temática sobre la convivencia escolar podría estar causando el “Síndrome de Babel” que consiste en que “podemos estar usando las mismas palabras en lenguajes tan diversos que deriven en una confusión inmovilizante”, causando una confusión que dificulta su abordaje en la práctica o al intentar generar fundamentos teóricos sólidos, haciendo ambiguos los planteamientos.

Algunos trabajos de investigación se refieren al clima escolar, desde una perspectiva de escuela global: *schoolwide* (Del Rey, Casas y Ortega, 2017). Aunque las investigaciones no son parecidas a las del idioma español, suelen focalizarse en los actores educativos de las escuelas y sus relaciones incluso con la comunidad.

Hay investigaciones que pretenden conocer las expectativas de los alumnos sobre el *schoolwide* y lo definen como “parte de un enfoque proactivo para prevenir comportamientos desafiantes y proporcionar herramientas de enseñanza para responder al comportamiento disruptivo cuando suceda” (Lane, Oakes, Royer, Cantwell, Menzies, Jenkins, Hicks, 2019, p.52). De igual forma, el término *school environment* que podría funcionar como homólogo de convivencia escolar. Los autores Wang y Holcombe, aluden que en los estudiantes “[...] la percepción del entorno escolar influye en el compromiso comportamental, afectivo y cognitivo de los adolescentes, lo que a su vez influye en el rendimiento académico” (2010, p. 656).

También hay variación por países de Latinoamérica; por lo que se presenta el concepto de Díaz la cual plantea que la convivencia escolar:

[...] es lo que permite que muchos individuos aprendan en la cotidianidad; sin embargo, los entornos escolares se perciben a veces como espacios homogéneos antes que diversos, al no tener en cuenta que, como sujeto, cada estudiante posee cualidades, capacidades e intereses que lo hacen único; lo que en ciertos casos puede favorecer la aparición de situaciones de conflictos (2016, p.29).

De acuerdo con las definiciones anteriores, el primer concepto de convivencia escolar se refiere a la “prevención de la violencia” mientras que la segunda, al “desarrollo de habilidades y al éxito académico” y la tercera definición precisa “los conflictos en la escuela”, como un proceso natural por las diferentes personalidades. Estas definiciones circunscriben la relevancia de la convivencia escolar en la vida escolar, así como la perspectiva sobre la indisciplina, el desarrollo de habilidades y la comprensión de los conflictos; en conjunto forman parte de la convivencia, pero comprendido desde diferentes aristas. Además, son un esbozo del planteamiento internacional sobre el tema. Como mostré en el estado del conocimiento, las investigaciones en México se basan, principalmente, en la primera perspectiva, a la cual se suscribe esta investigación.

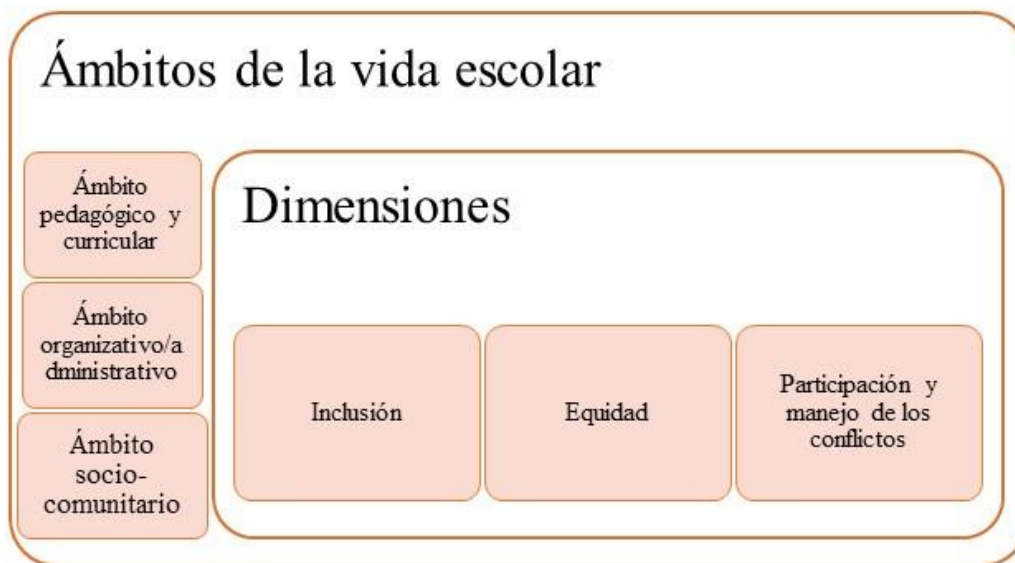
Ahora bien, este enfoque de prevención de la violencia está definido como: “los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas y de gestión: inclusivas, equitativas pedagógicas participativas que aborden de manera constructiva el conflicto.” (Fierro y Carbajal-Padilla,

2019 p.13). Elegí esta definición porque centra al conflicto en la convivencia escolar y da relevancia a los esfuerzos de los actores educativos en la práctica y gestión, ya que "una convivencia escolar no solo implica el desarrollo de habilidades interpersonales armoniosas, sino también objetivos comunes en torno a comportamientos no violentos y de igualdad entre hombres y mujeres" (Dávila, 2017, p. 15).

Modelo teórico de convivencia escolar

Recupero la propuesta realizada por Fierro, *et al.* (2017), sobre las dimensiones de la convivencia escolar y sus áreas de aplicación, donde las dimensiones pedagógicas están inmersas en los ámbitos escolares, sin embargo, no son jerárquicas, sino que se solapan y confluyen para la aplicación práctica en la convivencia escolar. Por ello, las retomo como base para este proyecto con el fin de enmarcar los alcances de los datos empíricos. En la siguiente figura (Figura 1) presento los ámbitos y las dimensiones de este modelo, no obstante, en la Tabla 1 (Véase apéndice 4) se organizan las dimensiones con los ámbitos previamente mencionados, así como la operacionalización de esta propuesta con sus respectivos indicadores para comprender la posición de la cual se pretende entablar esta investigación.

Figura 1. Dimensiones de la convivencia y ámbitos de la vida escolar



Fuente: elaboración propia

El esquema permite delimitar y clarificar la perspectiva de convivencia escolar, sin embargo, se pone especial atención en la dimensión de “Participación y manejo de los conflictos” en el ámbito “Pedagógico y Curricular” el cual refiere a:

- a) la aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo, la toma de perspectiva, y la comunicación en el manejo de conflictos interpersonales;
- b) la elaboración y revisión colectiva de las normas del aula;
- c) la generación de espacios de discusión sobre problemas del aula, la escuela y la vida social;
- d) la participación organizada en acciones de interés escolar, local y comunitario.

Pretendo abonar a esta sección, porque está implícita la labor del docente en la conformación de marcos de convivencia que puedan fomentar el manejo de los conflictos como se ha planteado anteriormente, brindando indicadores para su comprensión y no evadirlos con medidas que propicien su evolución.

En resumen, esta propuesta teórica representa un marco normativo y de acción en cuanto a la resolución de los conflictos, desde diferentes ámbitos, pero a partir de la gestión directa de la escuela, lo significa que, tanto docentes como directivos, son responsables de abrir los espacios para: 1) el desarrollo de capacidades afectivas y comunicativas en los estudiantes como aspectos indispensables para la construcción de relaciones interpersonales positivas; 2) la necesidad de hacer adecuaciones curriculares según las capacidades e intereses de los estudiantes; 3) la deliberación y la toma de decisiones en asuntos que conciernen a los estudiantes, y 4) la participación en la elaboración y seguimiento de la aplicación de la normatividad escolar y del reglamento del aula (Fierro *et al.*, 2017, p. 13).

3.2.1 Conflictos y violencia

En este apartado muestro el conflicto y la violencia como fenómenos recurrentes y diferentes, pero que comparten atribuciones, por lo que perfilé cada uno con el fin de distinguir su impacto y abordaje, los cuales son indispensables para esta investigación y la delimitación del objeto de estudio. Primero, establezco su diferencia conceptual y después fundamento los tipos de conflictos y violencias de acuerdo con autores para finalizar con una discusión sobre sus diferencias sustanciales.

La vida en grupo implica una serie de fenómenos que son pertinentes a la naturaleza humana y que no se pueden evitar, por lo que el conocimiento de sus dinámicas aporta formas diferentes de relacionarse y trabajar en colectivo, propiciando la mejor calidad de vida a los integrantes de los grupos. Uno de estos fenómenos sociales inherentes a la vida en colectivo son los conflictos, que, como menciona Lederach (2000, p.57) son interacciones con objetivos incompatibles, es decir, no hay consonancia de ideas, comportamientos, actitudes o creencias, derivando a metas disímiles que pueden alcanzar niveles dañinos para el grupo o bien, generar cambios positivos en éste. Estos conflictos, por su naturaleza, son complejos y su composición es multifactorial, además que el conflicto se suscita en los espacios de cohabitación, por lo que éste y la convivencia son dos realidades sociales inherente a toda forma de vida en sociedad (Jares, 2009, p. 17).

Por lo anterior, el conflicto yace en diversos contextos, sin embargo, su relevancia depende del tipo de relaciones e intereses de los individuos, por lo que el conflicto cobrará mayor impacto en situaciones donde las personas convivan constantemente, como lo son en los espacios educativos. Aunque en estos espacios el conflicto cobra mayor significado ya que crecen y se hacen más complejos y a veces derivan en violencia (Rozenblum, 2013, p.116).

Ahora bien, como mostré en el apartado de fases del conflicto, la violencia podría ser una fase última de un conflicto que no fue resuelto a tiempo y evolucionó a una forma más compleja y difícil de resolver, además que en los espacios educativos se construye de forma particular.

Justamente, en la escuela hay ciertos tipos de conflictos que son pertinentes a ese espacio, por lo que expongo a continuación los que surgen por las interacciones en este espacio. Posteriormente, se realizó una diferencia con la violencia, delimitando su concepto al espacio educativo, además planteo la diferencia de “violencia en la escuela” y violencia escolar” y presento dos tipologías con sus manifestaciones. Para finalizar entablo una discusión para diferenciar conflicto y violencia.

Tipos de conflictos en la escuela

Los conflictos parten de la esencia de las relaciones de las personas y el entorno en el que cohabiten, por lo que es común generalizar los tipos de conflicto para poder distinguir su naturaleza. Por esta razón, de acuerdo con Viñas (2013), los conflictos más frecuentes en la escuela se catalogan en cuatro:

- a) Conflictos de relación: las relaciones mejor consolidadas en la escuela son la de alumno-profesor, alumno-alumno, profesor-profesor y la relación con la comunidad. Así que este tipo de conflictos se fundamenta en estas relaciones, no únicamente de manera individual, sino pueden expresarse conflictos entre grupos. Además, la relevancia de este conflicto yace en el componente afectivo congénito a estas relaciones.
- b) Conflictos de rendimiento: en la escuela, los estudiantes tienen que cumplir con los objetivos de un currículum, entonces, surgen estos conflictos cuando el estudiante no cumple con dichas metas y están en relación con cuestiones como el esfuerzo del estudiantado, la motivación e interés, la competencia y la satisfacción del docente.
- c) Conflictos de poder: uno de los aspectos fundamentales en la escuela es el rol que juega el docente y el alumno, ya que el primero tiene un rol con mayor poder que el segundo, lo que lo margina a este último en la aceptación de los materiales, los temas de su aprendizaje, ideologías, normas de convivencia y medidas disciplinarias. Esto ocasiona frecuentes confrontaciones de los alumnos al rechazar o resignificando su rol, provocando constantes conflictos.
- d) Conflictos de identidad: también tienen que ver los roles que se desempeñan en la institución educativa y su prototipo son las expectativas que tienen los estudiantes sobre sus estudios, la obligación y motivaciones, la autopercepción que tiene el profesor de sus trabajos entre otros temas. Es decir, estos conflictos se basan en las características que debe cumplir el alumno en su rol y que algunas veces se confrontan con otros personajes educativos.

Jaramillo, Arias, Arias, Restrepo y Ruiz (2012), plantean otra tipología de conflictos desde la percepción de estudiantes de educación superior y cómo clasifican los conflictos.

Los autores concluyen que las causas más comunes de los conflictos son: a) lo académico b) los elementos personales c) las relaciones entre mujeres y d) las dificultades de los subgrupos.

Aunque los autores manejan tipologías y percepciones diferentes, la realidad es que señalan puntos en común, como aquellos conflictos que se suscitan por el ambiente académico, afectando sus relaciones interpersonales con sus coetáneos y con los docentes, además que, como menciona Viñas (2013), las motivaciones e intereses de los estudiantes se ven afectados por el currículum y los objetivos de éste.

También tienen en común la identificación personal, es decir, la autopercepción de los estudiantes que se contrapone muchas veces con la idea de el “alumno ideal” o “escuela ideal”, causando conflictos entre estudiante-estudiante, estudiante-profesor y también profesor-profesor, ya que el perfil de los actores en la institución educativa se confronta con los elementos personales de cada individuo.

Igualmente, considero que “los conflictos de poder” con “las dificultades de los subgrupos” concuerdan, ya que la dinámica de relaciones de poder que permea en las escuelas suelen ser autoritarias y de imposición, ocasionando, obviamente, conflictos entre las personas que tienen menor poder, ya sean profesores o alumnos. Ambos están sumergidos en ambientes donde sus roles son controlados por las posiciones hegemónicas correspondientes.

En resumen, los conflictos escolares que corresponden son ocasionados por: a) los conflictos de relación, b) los conflictos que abarcan el ámbito académico y de rendimiento c) los conflictos de poder en los subgrupos y, d) los conflictos de identidad por los elementos personales de las personas en la escuela.

Conflictos y violencia: conviviendo en los mismos espacios sin ser iguales

Como presenté anteriormente, el conflicto tiene una dinámica especial y su evolución depende de muchos factores, sin embargo, su grado más grave son los actos violentos. Esto no es causa-efecto, ya que el conflicto es inevitable, pero si es manejado mediante técnicas y herramientas eficientes, puede transformarse positivamente en una oportunidad de cambio o crecimiento, mientras que la violencia tiene intención de hacer daño o herir (Kolangui y Parra, 2013, p. 21), aunque debo resaltar que no todos los tipos de conflictos derivan en

violencia (Redorta, 2005, en Gómez, Zurita y López, 2013), por lo que es importante reconocer su raíz y la relación entre los involucrados.

Mientras tanto, habiendo determinado qué es conflicto, se define que, según Sanmartín (2013, p. 32) la violencia es “una nota humana que suele traducirse en acciones u omisiones intencionales que causan o pueden causar daño a otros seres humanos”. Isabel Fernández (2010) sugieren que “la violencia es el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario, sin estar legitimado para ello” (p.26). Ambos conceptos tienen en común que la violencia es un acto intencional, en el que la persona o grupo que goza de mayor poder, puede ejecutar un acto con el fin de dañar o coaccionar de cualquier forma.

Como menciono antes, no detallé los enfoques de la violencia, ya que no es el objetivo de este subcapítulo, pero sí se entablarán algunos conceptos y los tipos de violencia que se expresan en la escuela.

Para iniciar, hay que diferenciar “violencia escolar” de “violencia en la escuela”. Pasillas (2010) menciona que esta última se refiere a las conductas violentas que se instauran en los alrededores de la escuela y penetran en su dinámica. Mientras que “violencia escolar” se refiere al resultado del conjunto de participaciones socioculturales de los actores en la escuela y su estructura de funcionamiento. Lo anterior es importante porque clarifica que la escuela padece los vicios de los contextos en los que está inmersa además que, como institución, está sujeta a los perfiles de los involucrados. También lo señalo porque el marco analítico de este trabajo busca entender el sentido de las acciones desde la perspectiva de los propios autores, por lo que, al referir la violencia, se debe distinguir de los agentes externos la institución.

En su ensayo, Buenfil (2012) disemina algunas prácticas violentas que suscitan en la formación de los estudiantes y a diferencia de lo anterior, no es propiamente de los alumnos, sino que germina en la estructura social de las instituciones educativas, es decir, su panorama comprende las nociones de violencia en todo tipo de relación en la escuela:

- a) Violencia física: un agente (individual o colectivo) ejecuta intencionalmente contra otro, con la finalidad de dañar, coartar, eliminar, exterminar, excluir, desterrar, neutralizar, dominar, obligar, imponerle algo que ese agente no acepta.

- b) Violencia simbólica: suspensión del orden social, intento de eliminar al otro, formas de subordinar, explotar, abusar de una víctima, falta de razón y argumentación para convencer al otro.
- c) Violencia afectiva: podría entenderse como la imposición e implantación de estructuras preestablecidas sobre la concepción que cada individuo tiene sobre su realidad. Es decir, violentar la autonomía y libertar de pensamiento interviniendo con estructuras que conviene instituir. Como ejemplo, el caso de la conquista española sobre las creencias y cultura de los pueblos indígenas.
- d) Violencia epistémica: violencia ejercida en el proceso de producir conocimiento (domesticar y totalizar además de forzar a corresponder una ideal) y la violencia que acompaña al reconocimiento y legitimación de nuevos saberes (ejemplo, las mujeres que fueron culpadas de brujas y asesinadas debido al saber que supuestamente poseían).

Por otra parte, la tipología muestra lo que representa la violencia escolar para este proyecto. Dicho de otra manera, como lo expresan Carrillo y Prieto (2010), parafraseando a Freire (1980):

La violencia se refleja en la diferencia significativa de poder que se ejerce en la escuela con fines de dominio. Esa diferencia genera violencia, en tanto que causa sufrimiento, derivado del maltrato, frustración y coerción que las instituciones practican sobre los sujetos que conviven en ella.

Por lo tanto, la violencia escolar, implica las manifestaciones de todos los actores educativos, pero también, por ejemplo, la instauración de medidas disciplinarias que atenten no solo contra los alumnos, sino contra la estructura educativa y el fin último contra la educación.

Como cierre de este subcapítulo, es preciso resumir lo antes expuesto para entablar una postura en cuanto a los conflictos y a la violencia, ya que, como se ha mencionado, sus antecedentes son amplios y se perdería el sentido de este proyecto.

El conflicto se define entonces como la incompatibilidad de objetivos e intereses entre personas o grupos, ya que particularmente se concibe la realidad y necesidades de forma

distinta, por lo que el conflicto es inherente a la convivencia. Así también identifiqué los tipos de conflictos que son pertinentes a los espacios escolares, ya que, de acuerdo con el contexto y la relación de los individuos, los conflictos cambian su raíz y sus consecuencias. Sin embargo, el conflicto es como una “bola de nieve” que crece constantemente, por lo que se planteó sus fases para comprender su evolución y que, de acuerdo con los autores, el fin último es la solución a dicho conflicto, para detener su crecimiento y evitar un acto agresivo que culmine en violencia. Aunque, menciono también que dicha solución será procurada por quien tenga mayor poder en la relación y determine cuál será la solución de acuerdo a conveniencia.

En tal sentido, el conflicto suele evolucionar a violencia. Esta violencia no precisamente es física, sino puede ser psicológica, verbal o sexual. Aunque también rescaté que violencia no es causa-efecto del conflicto, sino que la violencia puede tener una raíz sistema más compleja al ser analizada desde el conflicto. Para finalizar, en los siguientes subcapítulos se ahondará en un tipo de violencia más específico y cómo se ha instaurado en la vida académica.

3.2.2 Violencia docente

Hasta este punto, expliqué la convivencia escolar en las relaciones y formas de interacción en las escuelas, no obstante, los conflictos como parte inherente a la vida en grupo, muchas veces evolucionan a violencia directa u otras manifestaciones, sin embargo, en México “la normatividad nacional, la local y la que proviene del mismo sistema educativo muy poco dicen sobre la violencia que dicho sistema y sus escuelas provocan” (Zurita, 2017, p. 55), especialmente la ejercida por el docente, quien está frente a grupo con diversas personalidades, condiciones y recursos, lo que dificulta su labor pedagógico en la jornada escolar.

En este apartado discutí, con sumo cuidado, el reconocimiento de prácticas de una labor que es honorable, además de indispensable, tanto para los sistemas educativos como para la sociedad. No es mi intención señalar punitivamente a los docentes, ya que la violencia no es parte del sujeto, sino que está implícita en las prácticas pedagógicas tradicionales y el sistema disciplinario que legitima las sanciones y castigos con tal de mantener un orden social.

Por lo anterior, el panorama teórico que muestro está basado en la noción de poder y las relaciones, para posteriormente adentrarse en la figura autoritaria del docente y sus mecanismos para mantener el control y posicionarse como monarca frente al grupo. Después se presentan los tipos de escenarios posibles que imperan el aula de clase y sus características.

Así, designo en esta investigación el término de *violencia docente* como un tipo de violencia ejercida en las escuelas o espacios formativos, proveniente de la figura con mayor poder y que abusa de éste para mantener el control y homogeneizar las conductas. Se usan diversas manifestaciones de la violencia como gritos, amenazas, pellizcos, intimidación, humillación, exhibición, apodos, etc. aunque hay otras formas más sutiles de manifestaciones como mostrar desinterés, desconfianza, separar del grupo a conveniencia, mostrar apatía y castigos psicológicos como dejar sin recreo o cualificar como inferior ante los demás.

El poder se ejerce mediante procedimientos de dominación los cuales son muy numerosos, entonces para que la escuela funcione, deben existir las relaciones de poder, las cuales rigen lo que está permitido y lo que está prohibido (Foucault, 2013). El docente es quien tiene mayores recursos físicos, intelectuales y legales, lo que le brinda la posición de autoridad ante los discentes además del control de la disciplina y la enseñanza. También, las relaciones de poder se utilizan para alcanzar las metas que el Estado propone y de intereses superiores. Por ejemplo, en México, la evaluación de los aprendizajes por pruebas estandarizadas son un requisito que las escuelas necesitan cumplir, ergo, es fundamental que el contenido visto en clase (especialmente matemáticas y español) sea cubierto y “aprendido” en la medida de lo posible para atender dicho interés, ya que las voluntades individuales están representadas por voluntades generales en las relaciones de poder (Foucault, 1991).

El poder en manos del docente le permite tomar decisiones discrecionalmente en la convivencia ya que es quien tiene las facultades para hacerlo, no obstante, ir en contra de ese poder, significa trasgredir el sistema y las “normas” establecidas por quien las legitima. Esto, a su vez, genera insatisfacción y es rechazado por los estudiantes, lo que causa un conflicto de intereses que, si no se resuelve de manera adecuada, deriva en una mala convivencia dentro y fuera del aula (Gallego, *et. al.*, 2016).

Además, como ya he mencionado, el docente representa la autoridad en el aula, aunque dicha autoridad es nutrida constantemente por su conducción dentro de los espacios

escolares, como por el fomento de las jerarquías, la situación de dominación y los mecanismos de disciplina que fomentan la violencia como manera rápida de resolver los conflictos (Gómez, Zurita, López, 2013), estableciendo escenarios donde los estudiantes estén en constante pasividad para evitar infringir las normas.

De acuerdo con Rojas, (2013) los mecanismos para fomentar el autoritarismo son: postura intransigente, voz y lenguaje corporal de intimidación, sanciones constantes. Este tipo de liderazgo es habitual en las escuelas, sin embargo, no trato de generalizar ni mencionar que todos tienen un estilo autoritario, porque más que tipificar, se consideran etapas por las que se transitan por el hecho de estar frente a grupo.

Los elementos antes descritos formulan escenarios en los que se caracteriza la convivencia escolar, que puede influir negativamente en los alumnos como en su motivación, la permanencia o abandono escolar, sus expectativas de estudio y su percepción de la vida escolar. Entonces, los escenarios donde se despliegan estos tipos de docencia son:

- a) Escenario alto nivel de disciplinamiento/clase no estructurada. Clima tranquilo: este escenario principalmente se refiere al docente con trato áspero y riguroso, con gritos y castigos; la relación docente-alumno es violenta además dice cómo comportarse y controla cada aspecto del salón. Aun en tiempos muertos dentro de clase, impera la tranquilidad por la férrea disciplina que suscita y la poca interacción que hay entre alumnos. La indisciplina se resuelve con gritos y amenazas, aunque cuando no funcionan, se utiliza la violencia directa contra los alumnos. Estos mayormente son “disciplinados”, sumisos, irreflexivos y con escasa autonomía.
- b) Escenario mala estructura/indisciplina. Clima tóxico: este tipo de escenario se caracteriza por mucho tiempo muerto; el docente ha perdido significancia para los alumnos, sin embargo, se siguen manifestando expresiones de amenazas, castigos, hostigamiento e imposición, aunque ya no tienen la misma legitimidad. El docente es indiferente y no busca una relación de confianza con los alumnos, por lo tanto, la violencia se manifiesta por la despreocupación. Esta violencia institucional produce estudiantes de baja trayectoria académica (Rojas, 2013, pág. 97-99).

Lo anterior representa una postura diferente de la violencia docente, que no se aísla en simples interacciones agresivas, sino que repercute significativamente en las relaciones y

en la convivencia escolar. Además, la violencia docente y sus manifestaciones son un conjunto de fenómenos que suscitan en el ambiente educativo, tal como la resolución agresiva de los conflictos, las normas para contener emociones y conductas en la fase dos del conflicto, las expresiones de la disciplina escolar y las diversas violencias que se manifiestan en la convivencia escolar. Estas manifestaciones del poder suelen ser sentenciadas por otras instituciones, sin considerar que también la escuela puede ser un espacio positivo de poder (Gvirtz y Larrondo, 2012), donde se utilice el control para la recreación de experiencias por medio del diálogo y, así, la transformación de los conflictos sea eje principal de la disciplina escolar.

Considero que la violencia docente pueda ser un referente para estudiar la resolución de los conflictos en la convivencia escolar, porque este estilo de enseñanza dificulta la posibilidad de proponer alternativas que pudiera ser beneficiosas para los estudiantes y la comunidad familiar de la escuela, además que abre la posibilidad de estudiar mi objeto de estudio desde un tema recurrido en la convivencia escolar. Entonces, como resumen, los mecanismos y estilos que promueven la violencia docente son importantes para la resolución de conflictos porque me dio un panorama sobre la expectativa del conflicto.

3.2.3 Normalización de la violencia.

Lo que he presentado hasta este apartado es el intento de comprender una práctica tan cotidiana e instaurada en los sistemas educativos que pareciera que las nociones de la resolución pacífica de los conflictos y la construcción de una convivencia democrática son innovadoras o trasgresoras de las estructuras habituales. Por lo tanto, en esta sección discutí y reflexioné desde un enfoque sistémico-ecológico cómo la violencia se instaura en las aulas por elementos tan indiscutibles que se normalizan. Así mismo, al final presento una conclusión de la categoría de convivencia escolar conforme a lo revisado hasta el momento.

Previamente mostré el concepto de violencia, el cual toma relevancia en esta investigación sobre los conflictos porque, en el marco de la disciplina escolar, es evidente que la persona con mayor poder y quien presenta la autoridad, usa la violencia como un hecho común, viable y legítimo para resolver conflictos, educar y expresar sentimientos (Larraín, 2002, citado en Martínez, Robles, Utria y Amar, 2011).

Esta misma legitimación social de la violencia ha normalizado el régimen punitivo que la autoridad usa para las correcciones de indisciplinas; por lo tanto, para estos fines, demostré la normalización como la aplicación de normas cuya utilización constante y apoyada por otros, vuelve normal, cotidiano y recurrente un tipo de designación (Hernández, 2013). Estos elementos normativos son creados y validados, en este caso, por la escuela y la familia, puesto que, con tal de cumplir con la jornada escolar, se han escuchado frases como “las letras entran con sangre” o “yo se lo dije, usted haga lo que tenga que hacer” provenientes de los propios tutores. Esto justifica constantemente las conductas agresivas, más preocupante porque abarcan constantemente los espacios escolares y sus tiempos de aplicación son prolongados.

La legitimación que normaliza la violencia cumple con principios fundamentales que son necesarios explicitar, porque una parte de la investigación es conocer la forma en que se ejerce la violencia docente que se viven en la escuela; no obstante, esta violencia puede ser vista como mecanismos disciplinarios, por lo tanto, identificar cuándo son medidas disciplinarias y cuándo es violencia, permite fundamentar mejor el objetivo. Los principios son: culpabilizar a la víctima, normalizar la violencia e impedir que la víctima salga de la situación (Corsi, 2003, citado por Galdames y Arón, 2007).

Al margen de lo anterior, desde el modelo sistémico-ecológico de Bronfenbrenner (1987), la violencia es un fenómeno relacional en el que convergen variables de distinto orden de recursión, desde lo individual hasta lo macrosocial. Este modelo sirve para estudiar la violencia porque los actos violentos se encuentran ligados a los diversos contextos donde se sitúa el individuo, lo que prolonga y perpetúa el fenómeno caracterizándolo como normal en planos más individuales.

A continuación, presento los sistemas y características que son estudiados desde el postulado de Lori Heise (1998), quien caracteriza la violencia de género desde el modelo ecológico, no obstante, se trató de adaptar al contexto escolar enfocado en los estudiantes para explicar la normalización de la violencia, poniendo énfasis en el mesosistema.

- a) Historia personal: se caracteriza como las relaciones cara a cara y refiere a factores personales (edad, sexo, nivel educativo, empleo o ingresos) e historia de vida, como antecedentes de conductas agresivas, o de autodesvalorización, así como otras

situaciones de crisis que vuelquen en violencia. En resumen, son factores que vulneren, hacen victimario o víctima al individuo y así sea propenso a la violencia.

- b) **Microsistema:** se refiere a las relaciones interpersonales en ambientes cercanos como la familia nuclear, las relaciones de pareja y, agregado, la relación con el docente, en la cual, en etapas de educación básica, hay una relación estrecha porque representa una imagen de autoridad con la que el estudiante está constantemente en contacto y existe un intercambio de experiencias cotidianas. Por lo tanto, el tipo de interacción que el docente establezca es fundamental para la formación de lo que el estudiante conciba como relación de poder en el contexto educativo.
- c) **Mesosistema:** se refiere principalmente a un conjunto de relaciones en las que el individuo participa de forma activa, y se basa en las problemáticas sociales identificables en la escuela, barrios, sectores o grupos sociales. En este sentido, son las interacciones no-personales que tiene el estudiante, especialmente dedicado a las normas escolares que rigen el cómo interactuar en la escuela, tanto entre profesores, administrativos, directivos, alumnos y padres de familia. La orientación de estas normas y reglamentos en la escuela determinan la interacción de los estudiantes, el sentimiento de pertenencia hacia la escuela y la experiencia que formulan a través del contacto con los actores educativos. Esto es sustancial porque pueden formularse predicciones del comportamiento de los alumnos a través de las condiciones en las que se encuentren las normas y medidas disciplinarias en el centro educativo.
- d) **Macrosistema:** con base en lo anterior, se refiere al recopilado de sistemas anteriores en un contexto más amplio. Es decir, se refiere a la violencia institucional y las representaciones sociales que los estudiantes adquieren tanto de su escuela como del sistema educativo, puesto que este último mantiene jerarquías con ejercicios de poder dominantes en los que los subordinados son los profesores, directores, padres de familia y estudiantes. Ejemplo de esto en México, fue la evaluación para la permanencia de los profesores en el *Servicio Profesional Docente*, instaurado en la reforma educativa del sexenio de 2012-2018, en el cual, las maestras y maestros estaban expuestos a la violencia ejercida por el sistema y la evaluación, de la que dependía su vida profesional. Además, se caracteriza por cosificar la educación y a sus actores para presentarla como un conglomerado de números y estadísticas. Estos

tipos de violencia son reflejados en el desarrollo de los alumnos y las experiencias a las que están sujetos en el contacto con los demás. También, algunos factores que propician la violencia en estos sistemas son: la impunidad, la cultura de la ilegalidad y falta de respeto a las instituciones sociales.

Así, la violencia estructural que repercute en todos y cada uno de los sistemas está caracterizada por el poder autoritario y su abuso, el desprecio a los derechos humanos, así como a la libertad y principios de la convivencia democrática (inclusión, equidad y participación en la resolución de los conflictos).

En resumen, los sistemas presentados no están exentos de violencia, lo cual, al exponerse desde niveles individuales hasta institucionales, penetran en la formación de los individuos como normal y legítimo pues en las estructuras que rigen la educación, las interacciones violentas son maneras eficaces de mantener orden y control. Por lo tanto, para comprender por qué la violencia es habitual en las escuelas, hay que analizar las estructuras jerárquicas y el trato de la autoridad hacia los subordinados, pues, en este modelo, la violencia es un ciclo constante en el que un sistema repercute al individuo y este lo reproduce de igual forma el sistema de otros, en este caso, la docencia en la convivencia escolar.

Hasta este punto, concreté el planteamiento teórico que sustenta la presente investigación, en el cual recuperé modelos, tipologías, conceptos y enfoques, todo con el fin de exponer la propuesta que sustentó el objeto de estudio y lo planteó en un área temática en específico.

La resolución de conflictos se privilegia en esta propuesta, ya que es el principal interés, por todas sus dimensiones y áreas de investigación, por lo que de inicio, presenté el concepto elaborado en esta investigación para delimitar su campo; además, los enfoques de educación para la paz, de convivencia escolar y de etología para comprender sus dimensiones e introducir el término de *resolución agresiva de los conflictos*, que se utiliza para designar las primeras tres salidas de los conflictos del modelo de transformación y trascendencia de los conflictos.

Posteriormente, para la comprensión operacional, abordé el tema desde las fases de la resolución de conflictos con base en Viñas (2013). Esto resulta sustancial porque una

intención de esta investigación es abonar desde las experiencias docentes a este apartado. Seguidamente, expuse la noción de disciplina como aquellas pedagogías y normas escolares en las que se regulan las interacciones y se propician los conflictos para su resolución o agravamiento. Además, mostré el ejemplo de cómo la normatividad del estado de Guanajuato contribuye a la exclusión de los estudiantes. Posteriormente, enmarco todos estos postulados desde la convivencia democrática y las dimensiones pedagógicas que contribuyen a la formación de disciplinas y normas encaminadas a una educación participativa y dialógica.

Este último apartado de convivencia democrática permite dar camino a la convivencia escolar como un fenómeno diverso y amplio, en el que no se entiende la educación sin los marcos normativos y relacionales que se suscitan en la convivencia escolar. Por ello, su importancia es fundamental para la concreción de las fronteras donde interactúan los actores educativos.

Luego, fundamenté la diferencia del conflicto y la violencia escolar, lo cual es sustancial para delimitar el alcance teórico de esta investigación. Después, sustenté la violencia docente como resultado de la pedagogía y normas que imperan en las escuelas, así como el abuso y la dominación en las relaciones de poder. Y así, concreto en la normalización de la violencia desde el modelo sistémico-ecológico que ahonda en la interacción de los diversos espacios donde interactúa el individuo y la legitimación de la violencia que penetra desde lo más alto hasta lo particular, generando una visión de normalidad ante la violencia.

Capítulo IV. Panorama metodológico

Elegir la metodología de una investigación me representó un desafío, pues no puede estar fundamentada en especulaciones; aunque, la elaboración de un estado del conocimiento como el anterior presentado aporta un panorama sobre las tendencias metodológicas y las áreas de oportunidad en el tema de interés, las cuales son importantes para tomar decisiones en cuanto al paradigma, metodología, población y trabajo de campo.

Cabe mencionar que las investigaciones no están absueltas de sesgos por variables ajenas al investigador y al objeto de estudio, por ello es sustancial fundamentar un panorama teórico y metodológico que dé un nivel de *cientificidad* a nuestros métodos y resultados; no obstante, aún con altas precauciones en la elaboración protocolaria, la dinámica de cada persona, grupo o comunidad expondrá sus necesidades y problemáticas que, quizá, estén alejadas de las temáticas que elabore previamente. Sin embargo, ese es uno de los riesgos más precisos al hacer investigación educativa y los cuales consideré en esta investigación.

Por lo anterior, planteo un bosquejo de los elementos que sustentan esta investigación para consolidar la científicidad de los datos, así como preparar los instrumentos para la recolección de estos. El primer momento es el planteamiento del paradigma sociocrítico, el cual pretende la transformación social desde la voz de los participantes; después, continuo con la metodología cualitativa porque permite la recolección de datos de manera flexible y abierta, consiguiendo la oportunidad de captar la voz y experiencia de los docentes de telesecundaria en las distintas esferas sociales donde se desenvuelven, pero manteniendo el foco en los procesos de resolución de conflictos. Por otro lado, las técnicas e instrumentos que nos ayudaron a recolectar los datos fueron el taller investigativo y la observación participante.

4.1. Lo que hay en común con el paradigma sociocrítico

Ante los desafíos que supone hacer investigación en contextos formativos, he considerado pertinente plantear un paradigma que no solo refiera la forma de generar conocimientos científicos como la mera extracción de información hallada en la realidad, sino que también comprenda que las personas participan, dialogan y reflexionan sobre su cotidianidad y dinamizan sus experiencias, puesto que trabajar con docentes implica también una vasta

fuentes de información sobre diversos temas. Por lo tanto, la forma en la que construí el conocimiento en esta investigación es por medio de la autorreflexión y necesidades de los docentes en la telesecundaria (Alvarado y García, 2008).

El paradigma sociocrítico tiene sus bases en los estudios comunitarios y en la investigación-acción, por lo que parte de la acción-reflexión de los integrantes, además, incluye los juicios, valores e intereses de la comunidad, porque no solo se basa en la interpretación y comprensión de la realidad, sino que provoca transformaciones sociales, en este caso, dentro de la escuela (Melero, 2012). Una de sus características principales -y que son importantes para este trabajo- es que el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica.

Esto implica un acercamiento a la naturaleza de la investigación, la cual es el conocer desde la voz de los docentes la dinámica en cuanto a los conflictos y los elementos de la convivencia escolar, por lo que tengo afinidad con este paradigma porque los datos recolectados fueron desde la reflexión y la observación de los docentes, así como gestionar cambios en su cotidianidad desde el acercamiento con la investigación.

4.2. La metodología cualitativa como transformadora social

De acuerdo con lo anterior, elegí una metodología que respondiera la pregunta, ¿cómo se expresa la resolución de conflictos que lleva a cabo el docente de telesecundaria en el marco de la convivencia escolar?, por lo cual, dadas las circunstancias presentadas, se seleccionó la metodología cualitativa por su carácter flexible y que presenta la visión, normas y perspectivas desde las personas que están siendo estudiadas (Aravena, Kilmeman, Micheli, Torrealba y Zúñiga, 2006). Dicho de otra manera, la escuela debe ser entendida como una globalidad y explicada en su integridad, porque es un contexto donde los individuos convergen e interactúan constantemente y hay intercambios culturales diversos de manera sostenida, pero no deja de ser un único espacio, por lo tanto, para comprender un objeto, particularmente la resolución de conflictos, impera un enfoque como el cualitativo, que otorga la posición para conocer la realidad vista por los docentes y la aplicación e instrumentos que puedan recuperar estas narrativas basadas en su experiencias y prácticas. Adicional, otro fundamento es que, de acuerdo con el estado del conocimiento, se halló poca

evidencia sobre este tipo de metodología en temas de resolución de conflictos, lo que aporta un sentido diferente a la teoría.

Entonces, con base en los planteamientos anteriores, considero que el paradigma y la metodología seleccionados contribuyen a la construcción del objeto de estudio y a responder las preguntas de investigación porque en la forma que construimos el conocimiento yace la participación de los involucrados para la construcción de sus propios conocimientos. Por otro lado, la metodología cualitativa también es explícitamente política y pretende transformar al mundo con sus prácticas, más aún, quienes hacemos investigación educativa tenemos la responsabilidad moral de ponernos del lado de los grupos vulnerables (Becker, 1967, citado por Flick, 2015), en este caso, la figura del docente de telesecundaria que, como se mostró en capítulos anteriores, es quien imparte todas las asignaturas de un grado de educación secundaria, incluso adolece las carencias y circunstancias del sistema de telesecundaria. Es por eso, que las decisiones tomadas para esta investigación están encaminadas a la comprensión de la realidad en las telesecundarias.

4.3 Formulaciones de supuestos investigativos

Las estrategias de resolución de conflictos que llevan a cabo los docentes de telesecundaria varían en función del disciplinamiento y el reglamento implementado en la institución. Estas estrategias también están sujetas a influencias de estructuras superiores a la del profesor e influyen en la percepción de la convivencia escolar.

También, la resolución de conflictos se matiza de acuerdo con los elementos antes mencionados, por lo que los dos extremos planteados son: a) las estrategias del docente son punitivas y coacciona las oportunidades de resolver los conflictos de manera dialógica y participativa usando su autoridad, dictando sanciones y usando la violencia como manera de mantener el control y; b) los docentes responden ante los conflictos de manera tolerante, asertiva y propiciando el diálogo entre sus compañeros de trabajo, alumnos y padres de familia con el objetivo de mejorar las interacciones y la convivencia.

4.4. Caja de herramientas: el taller como técnica de investigación y la observación participante

En este apartado describo las características que tiene el taller como técnica de investigación y la observación participante, para comprender su alcance y usos, además de que da una perspectiva general de la dirección del proyecto.

El taller, como técnica de recolección de datos, es reconocido como un instrumento válido para la apropiación y desarrollo de conocimiento y actitudes, también está hecho para la acción entre varios, es decir: hacer ver, hablar, recuperar y analizar para construir y deconstruir relaciones y saberes (Ghiso, 1999). Asimismo, los talleres se pueden trabajar con dinámicas de expresión teatral, dibujo y escritura creativa, lo que contribuye a crear empatía y confianza (Pacheco-Salazar, 2018).

En esta técnica, los individuos constituyen un grupo en el cual se interrelacionan constantemente, porque una de las características principales del taller es la participación de todos los miembros por medio del diálogo y la interacción activa. Por otra parte, el taller es un proceso en el cual se producen sentidos pragmáticos (“se aprende haciendo”), sentido tecnológico (se producen resultados materiales tangibles) y como sentido simbólico (discursos, símbolos o relato) (Riaño, 2000). Esto aportaría un gran sentido a la investigación al adquirir diversos tipos de información de los mismos sujetos, porque el punto nodal del estudio es el relato oral, pero también el gráfico.

El objetivo del taller fue registrar las reflexiones y experiencias de docentes de telesecundaria por medio de un espacio en el que lograron dialogar a través de actividades lúdicas y participativas. Para ello, realicé una guía de actividades para este instrumento (Véase anexo 2), el cual está conformado por cuatro sesiones de tres horas cada uno. Las actividades propuestas responden a los objetivos planteados al inicio de este trabajo y tienen un carácter lúdico participativo para propiciar el diálogo y las expresiones de los docentes. Cada sesión se confeccionó con actividades de inicio y de cierre para amenizar la dinámica grupal y dos actividades que respondieran a los objetivos de investigación.

Como segunda fase, asistí a la telesecundaria para realizar la técnica de observación participante no estructurada, mediante un registro anecdótico, con el fin observar de qué

forma se construye la convivencia por medio de la resolución de conflictos, la disciplina escolar y la violencia que se ocasiona por las medidas disciplinarias; aunque, además, durante el taller también utilicé este instrumento con el fin de registrar las experiencias que suscitaban durante las sesiones.

En cuanto al papel del investigador participante, se refiere a que el investigador es un miembro de la comunidad que interactúa con los sujetos de investigación en el escenario haciendo observación de los sucesos que emergen en la convivencia; esta forma de observación es conveniente porque durante la recopilación de datos, especialmente en contextos como la telesecundaria, es ineludible el contacto constante con los miembros de la escuela (Sánchez, 2013). Esto supone mayor flexibilidad al momento de sistematizar la información, pues en esta etapa tuve una perspectiva amplia de los sujetos y sus interacciones.

Como instrumento, utilicé el registro anecdótico, conformado por las descripciones y narrativas de acontecimientos relevantes para la investigación. Me enfoqué en las narraciones, conversaciones, diálogos y datos de los comportamientos observados justo en el momento que estos suceden. La funcionalidad de realizar dichos registros fue poder estar atento a las situaciones y brindar mi perspectiva de estos acontecimientos, además “los datos anecdóticos pueden resultar una técnica de fácil dominio para capturar la realidad social del entorno de investigación” (McKernan, 2001, p. 88).

El registro anecdótico permite describir los acontecimientos completos –desde el principio hasta el final- que se observan en el campo de estudio. Mientras que una guía de observación con indicadores preestablecidos estaría dirigiendo la observación. Sin embargo, aunque pudiese parecer un registro amplio, agudiza y enfoca la mirada del investigador hacia el suceso, diálogo y comportamiento de los individuos.

El formato de registro (véase en anexo 1) se recolectaron las anécdotas observadas sobre la forma de resolver los conflictos en disciplina escolar, tanto aquellas que busquen una organización para formar y educar, por medio del diálogo y fomentar la responsabilidad de los alumnos, maestros y padres de familia para el orden disciplinario, así como las que tengan un carácter punitivo para coaccionar las interacciones de los alumnos. Además, narrar las anécdotas de los docentes ejerciendo violencia, como el desplazamiento de lugar, la

exposición de los alumnos, la indiferencia ante los conflictos, la imposición de ideas, fomento a la exclusión o a poner los apodos.

4.4.1 Revisión de los instrumentos.

El pilotaje se realizó en la biblioteca del Centro de Desarrollo Comunitario (CEDECOM) del municipio de San Miguel de Allende, Guanajuato, el día 6 de septiembre del 2019 de 10 a.m. a 1:20 p.m.; los participantes fueron seis docentes de telebachillerato del municipio antes mencionado y una trabajadora del CEDECOM.

En cuanto a la estructura del taller, de las cuatro sesiones contempladas para el trabajo de campo se resumió en una sola sesión por razones de horarios de los docentes. Por este motivo, seleccioné actividades específicas del apartado de resolución de conflictos y construí una sola guía de tres horas (Véase anexo 3).

El desarrollo del taller duró poco tiempo, por lo que no se ejecutó la guía que se elaboró para el pilotaje, sino que se modificaron las actividades con el fin de ajustar los tiempos y conseguir el objetivo de la sesión. También, como producto de esta actividad, se agregaron las siguientes sesiones del taller: a) plantear desde el inicio las esferas que fueron tratadas en el taller, las cuales son el aula, la escuela y la Secretaría de Educación de Guanajuato; b) mover la técnica de “etiquetas” a la sesión dos c) abordar el tema de los protocolos, es decir, cómo resuelven conflictos según el reglamento; d) ensayar las instrucciones de todas las actividades y; e) recortar las actividades que no aporten a los objetivos.

El instrumento de registro anecdótico fue piloteado durante una semana en la telesecundaria Francisco Javier Mina del municipio de Guanajuato, con el objetivo de mejorar el formato de recolección de datos y detallar su mejor aplicación. Los elementos más importantes para rescatar respecto al primer prototipo son: eliminar el apartado de “nombre”, realizar un cuadro por actividad y no en conjunto, cuidar las diferencias entre observación e interpretación y ubicar a un sujeto del escenario para hacer el seguimiento observacional.

4.5. Población y muestra

La investigación se llevó a cabo en el estado de Guanajuato, en el cual, de acuerdo con los datos de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG, 2019) hay 1054 escuelas

telesecundarias y 5025 docentes en esta modalidad. De estas escuelas y docentes, participaron cinco maestros por el muestreo de bola de nieve, el cual consiste en identificar un caso de interés a partir de alguien que conozca a otra persona o grupo que resulte atractivo para el tema (Martínez-Salgado, 2012). Para el caso de la presente investigación, fue por medio de un profesor de telesecundaria que provenía de la misma escuela en San Miguel de Allende por el cual se estableció comunicación con un grupo de profesores interesados en el taller.

No obstante, los principales criterios de inclusión para la decisión de incorporar al profesorado fueron: estar frente a grupo, laborar en escuelas de tiempo completo, no ocupar un cargo administrativo, ser de cualquier género y sin importar su rango de edad ni años de antigüedad (Dorantes, 2013, p. 224), además, la telesecundaria debería estar en un contexto rural.

En el municipio de San Miguel de Allende hay 46 telesecundarias. La telesecundaria seleccionada tiene como nombre “Praxedis G. Guerrero” con clave escolar 11ETV0992Z1 y está ubicada en la comunidad “Don Francisco”, en dicho municipio. La comunidad, según informan integrantes del cuerpo académico, tiene descendencia Otomí (idioma y cultura indígena) y quedan pocos hablantes de la lengua. Por otro lado, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2019), hay una población total en la comunidad de 1010 personas, además, indica que la escuela tiene un estado de rezago social medio, sin embargo, no cuenta con alcantarillado, drenaje, pavimentación, no hay recepción satelital de telefonía y el suministro de energía eléctrica falla constantemente. En la escuela se utiliza un biodigestor para tratar las aguas negras que, luego de ser almacenada, es utilizado para regar las plantas.

En cuanto a la infraestructura del plantel, la telesecundaria tiene un portón que da acceso a una plaza deportiva/cívica, la cual es amplia y cuenta con canastas de basquetbol y porterías de futbol. Frente a la cancha está la dirección de la escuela. Subiendo por unas escaleras a un lado de la dirección, está el salón de primer grado, enfrente de este salón hay otro, pero funciona como bodega. Enfrente de esta bodega están los baños. A un lado del salón de primero, está la otra aula de primero, le siguen las dos aulas de segundo y al final el salón de tercero. Enfrente de esta hilera de salones se encuentra una jardinera. En la dirección

hay juegos de mesas para enseñar gramática y matemáticas; para el desarrollo de habilidades cognitivas y la librería. También hay aproximadamente 8 laptops que son para uso de los docentes y de los estudiantes. La escuela está pintada, podada y tiene un aspecto de ser nueva.

En la escuela hay cinco docentes y un director; no cuenta con personal administrativo ni de intendencia. El maestro de guardia, en coordinación con su grupo, se encarga del aseo de la escuela (áreas públicas y baños) y cada maestro limpia su aula junto con los estudiantes. En el apartado administrativo, el director es quien se encarga de la información de la escuela y las demandas de supervisión. Hay dos grupos de primero, dos de segundo y un grupo de tercero; en total hay 80 estudiantes en la escuela.

Para finalizar, construí una tabla (véase en anexos 4) con las características de los profesores de la telesecundaria quienes fueron los sujetos de esta investigación, los cuales recabé por medio de una ficha de identificación que les entregué al inicio del taller, con el fin de recaudar datos técnicos como su edad, antigüedad, motivaciones para la docencia, familiares que sean docentes y la profesión que estudiaron.

4.6. Experiencia del trabajo de campo

El trabajo de campo tuvo dos momentos: el primero fue de mayo a septiembre del 2019 en una telesecundaria del municipio de Guanajuato, en la cual se empezó a utilizar el registro anecdótico para la recolección de datos y se planeó la aplicación del taller en dicha escuela, no obstante, por motivos de agenda y disposición del personal, no se pudo continuar con el trabajo de investigación en dicho plantel, pero se comprometió a la devolución de los datos recabados durante ese periodo. El segundo momento fue cuando se lanzó la convocatoria por medio de un docente de telesecundaria para la asistencia al taller, a la cual respondieron los profesores de una misma escuela y fue en la que decidí continuar con el trabajo de campo una vez finalizadas las cuatro sesiones de taller.

Con los maestros de la telesecundaria de San Miguel de Allende (SMA, a partir de ahora) el trabajo de campo se dividió en dos etapas: el primero fue la implementación del taller y el segundo la observación participante en la telesecundaria. Se hizo llegar un programa a los maestros donde se presentaban las fechas de las cuatro sesiones del taller.

A la primera sesión llegaron cuatro docentes, entre ellos, el director de la escuela. Para las siguientes tres sesiones se incorporó una profesora de la misma escuela. En total fueron cinco profesores quienes participaron en el taller. Dicha actividad se llevó a cabo en un salón del Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato. Antes de iniciar el taller, se les entregó un consentimiento informado (véase anexo 5) que expresaba el objetivo de la investigación, así como el tratado ético de los datos.

Al finalizar las cuatro sesiones, pedí permiso a los profesores para asistir a la escuela donde laboran, con el fin de realizar las observaciones pertinentes para las categorías de convivencia y disciplina escolar, así como caracterizar la escuela. Estas observaciones se hicieron durante el mes de octubre y noviembre y estuvieron dirigidas a los seis docentes de la telesecundaria. Cabe mencionar que un docente no asistió al taller porque provenía de otro municipio, no obstante, le entregué un consentimiento informado para considerar su participación en la investigación.

4.7. Sistematización de los datos

El registro y sistematización para la construcción de los datos se llevaron a cabo de acuerdo con el instrumento y la guía para la recolección de datos. En el caso del taller, el cual tiene un diseño con actividades tanto expositivas como narrativas, utilicé el diario de campo que consiste en el registro acumulativo de todo lo acontecido, así como experiencias significativas en el proceso de investigación (Galeano, 2001), además, este registro me permitió captar y capturar los procesos sociales en su contexto. Estas anotaciones realizadas por observación participante fueron grabadas para, al final de cada sesión, recuperar los discursos más importantes, así como anécdotas o emociones emergentes, para su posterior transcripción. De igual forma, los datos gráficos como rotafolios y fichas donde los participantes tenían que escribir, fueron transcritos por sesión. Cada documento fue ordenado por el número de sesión y el orden de cada actividad. Este formato permitió organizar la información de diversas fuentes en una misma base de datos.

En cuanto al registro anecdótico, se utilizó la misma guía de observación para transcribir los eventos anotados. La guía incluye lugar, fecha, sujeto y actividad a observar, descripción de la anécdota e interpretaciones en el caso que fuese necesario. Cabe mencionar que algunos registros fueron grabados y después transcritos, porque eran anécdotas que

contenían mucha información; fueron sistematizados por fechas, otorgando una clave a cada anécdota para su mejor recuperación, que estuvo compuesta por el las iniciales del nombre de la escuela y el número de registro de ese día (PxGG#).

Posterior a la transcripción y sistematización de los datos en una base de procesador de texto, la primera parte del análisis consistió en la codificación para organizar, recuperar e interpretar los datos con el fin de obtener la materia prima (Coffey y Atkinson, 2003, citado por Borda, Dabenigno, Freidin y Güelman, 2017, p. 35) y la categorización. Estos dos pasos se hicieron con las anécdotas registradas, tanto de la observación participante como del taller, empleando colores para generar conglomerados temáticos. Luego, generé conjuntos a partir de la clasificación anterior, en documentos individuales que ayudaron a la organización de las categorías emergentes y facilitó codificar los datos para la ayuda visual.

Se eligieron nombres de flores para identificar a los docentes en las narraciones (Lavanda, Rosa, Buganvilia, Alcatraz, Girasol y Orquídea). Estos seudónimos tienen como origen una admiración personal hacia la labor que los docentes realizan en las telesecundarias y, como forma de agradecimiento, planteé estos nombres.

Las unidades de análisis que se muestran a continuación son recuperadas de la bitácora de campo en la que se recolectaron conversaciones, a partir de observaciones, de anécdotas y de pláticas informales, así como ideas que me surgieron en el transcurso del trabajo de campo. También presento extractos de diario de campo que se utilizó para registrar las anécdotas, diálogos y experiencias de las sesiones del taller, complementado con el material gráfico que resultó de las actividades.

Con base en lo anterior, se otorga la evidencia del proceso metodológico con el fueron tratados los datos, desde la primera inmersión con los sujetos de investigación hasta el trabajo de campo llevado a cabo en la telesecundaria. Lo presentado hasta este punto permitió el análisis que se expone en el siguiente capítulo.

En resumen, el modelo de trabajo de esta investigación está orientado desde una perspectiva que permite la participación y autorreflexión de los participantes sobre su vida cotidiana, así como el involucramiento del investigador al contexto del objeto de estudio. El paradigma sociocrítico ha permitido que tanto los sujetos como el investigador sean

partícipes de la construcción de los datos desde su propia experiencia al reconocer la resolución de conflictos en la telesecundaria. De igual forma, la metodología cualitativa me ha brindado las herramientas teórico-metodológicas para recolectar los datos de manera flexible y narrativa, así como generar nuevos paradigmas en los sujetos por medio de la intervención de la investigación y, por consiguiente, hacia la transformación social.

En cuanto a los instrumentos, el taller es una técnica que recolecta datos de distintos matices más allá de los objetivos de investigación; pero también otorga el espacio para la exposición de experiencias, ideas, creencias y convivencia entre los profesores sin ser un método pasivo. Después, la observación participante resultó ser un pilar importante para la investigación porque tuvo el potencial de registrar la disciplina escolar y las formas en las que se gestionan los conflictos desde la convivencia por medio de anécdotas de la vida escolar, así como una relación sujetos-investigador que propició una mutua influencia para la construcción de los datos. De igual forma, el registro y la sistematización apoyaron el manejo y control de la información, con tal de generar los análisis necesarios para responder la pregunta de investigación.

Para terminar, expongo la manera en la que los docentes de telesecundaria se permitieron gestionar sus experiencias al convivir en la escuela, porque la flexibilidad de su gestión, tanto local como estatal, puede ser un factor en la manera en cómo se gestan las interrelaciones con los estudiantes y los demás actores educativos.

Capítulo V. Resultados. Análisis de las dimensiones

En este capítulo articulo los resultados del trabajo empírico con la teoría, el contexto y el análisis de otras investigaciones. Se muestra la forma en la que se trataron los datos con el fin que se pudieran establecer bases para responder las preguntas de investigación.

En la primera parte presento la descripción de los conflictos más recurrentes en la telesecundaria; posteriormente exhibo los elementos que configuran los mecanismos de resolución de conflictos en la convivencia escolar: relación escuela-padres de familia, participación de los estudiantes, herramientas disciplinarias, control y esparcimiento de los espacios escolares, violencia docente y gestión de la convivencia democrática.

Considero importante desplegar, en primer lugar, la categoría teórica de los conflictos, para comprender el porqué de las categorías que surgieron en el análisis especulativo durante el trabajo de campo, ya que estos conflictos y su dinámica se presentaron en contextos diferentes, así como su relación en y con la convivencia escolar.

Antes, analizo el tema de autoridad desde dos enfoques distintos: el primero, que a continuación se presenta, es el conflicto que los docentes señalan como “autoritarismo”; el segundo, en la categoría de violencia docente, analizamos al docente como figura de autoridad. Esto para diferenciar el término de los contextos en que se analizaron.

5.1. Conflictos en las telesecundarias

En el marco teórico tejí el tema de los conflictos a la convivencia escolar, sin embargo, durante el trabajo de campo y los primeros análisis, este tema tomó relevancia al ser un dato que constantemente señalaban los docentes y se apuntaban en las observaciones, sobre todo, referido como un obstáculo que retrasa la planeación y la gestión escolar.

Para esta investigación, se entiende a los conflictos como la incompatibilidad conductual, actitudinal e ideológica entre dos, o más, personas o grupos (Lerederach, 2000). Esta incompatibilidad ocasiona confrontaciones en diversos niveles que puede desequilibrar el espacio donde surgen. No obstante, los conflictos son naturales e inevitables, porque son consecuencia de la interacción constante entre las personas y las personalidades variantes de cada una, aunque lo que sí se puede regular es la forma en la que son resueltos.

Los conflictos cobran mayor importancia en lugares formativos, como la escuela, ya que las relaciones en estos espacios son importantes para la vida en sociedad. Asimismo, las relaciones que se conformen en la escuela a partir de la resolución de conflictos también son reproducidas por los miembros del grupo.

En la figura 2 presento una nube de palabras relacionadas con “conflictos”, que fueron escritos por los docentes en la sesión dos del taller. Como se observa, los conflictos de “autoritarismo” son acentuados; de acuerdo con el diccionario de la RAE, el autoritarismo se define como “actitud de quien ejerce con exceso su autoridad y abusa de ella”. Los docentes se refieren principalmente al abuso que ejercen sus superiores hacia ellos, es decir, el profesorado se encuentra muchas veces en conflictos con sus superiores, porque estiman que les limitan en algunas actividades que consideran oportunas, tal como lo manifiesta la maestra *Lavanda*: “Como maestros pretendemos cambiar la vida de los alumnos, pero nos dicen otra cosa [Secretaría y supervisores] que impiden nuestro trabajo y algunas actividades con los muchachos.” (Diario de campo del taller 1/10/2018)

Lo anterior permite interpretar que los docentes son actores que también están sometidos a un sistema jerárquico, lo que les puede generar frustración y los obliga a actuar bajo lineamientos, aun cuando tienen mejores ideas con sus estudiantes. Además, el conflicto de autoridad prima sobre cualquier otro, por lo que inferí que el sistema educativo se caracteriza por la contención de los actores educativos, en este caso, de los docentes.

Figura 2. Conflictos escolares que reconocen los docentes de telesecundaria.



Fuente: elaboración propia.

En la misma línea, los conflictos de autoridad también están en la relación con los estudiantes, quienes se resisten y reaccionan contra las indicaciones del profesorado y las normas establecidas, lo que ocasiona enfrentamientos, tanto en el ámbito pedagógico como en el disciplinario. Infiero que, así como los docentes, los estudiantes están en un sometimiento frecuente, lo que limita su esparcimiento y participación en la cotidianidad escolar. Sin embargo, no creo que este sometimiento de los estudiantes sea un fenómeno sistémico, sino más bien, es una reproducción de estilos tradicionalistas de docencia instituido en las escuelas mexicanas.

A diferencia de los estudiantes, los docentes obedecen las indicaciones de sus superiores, lo que puede frustrar las expectativas que el profesorado tenga en su labor. Estas limitantes, que causan conflictos a los maestros, son aceptadas porque los maestros son más vulnerables. Es decir, los estudiantes pueden confrontar a la autoridad y, como resultado, tienen sanciones; sin embargo, para los docentes, su trabajo y estabilidad económica está en condiciones vulnerables.

Estos resultados concuerdan con la tipología de conflictos escolares de Viñas (2013), específicamente los *de poder*, en los que se ocasionan frecuentes confrontaciones de los alumnos (o profesores) al rechazar o resignificar su rol, ya que el individuo se siente reprimido por la figura con mayor poder. Sin embargo, como menciono anteriormente, los docentes no rechazan este rol, sino que se resignan a la perpetuidad de las limitantes que el sistema les impone. Por el contrario, la relación con los estudiantes sí manifiesta conflicto durante la jornada escolar, pero considero que, más allá de un conflicto por poder, es una reacción natural al estilo autoritario de los docentes, lo que me lleva a refutar el término del autor, aunque no el concepto, e instituir el conflicto de autoridad.

También, los resultados coinciden con los de Quintero (2020), quien hizo una investigación sobre los conflictos entre estudiantes de nivel superior; en el grupo con mayores conflictos se acentúan los de intereses, a lo que la autora denomina como aquellos que se suscitan cuando existe control de un individuo (llámese el docente) sobre otras personas. Estos conflictos, ratifica, merman la convivencia grupal. Así pues, como se observa en la nube de palabras, los docentes de telesecundaria también reconocen estos conflictos entre los

estudiantes y su figura de autoridad. Ergo, de acuerdo con estos datos, deduzco que, por parte de los estudiantes y docentes, los conflictos predominantes son aquellos en los que se confronta la autoridad del aula.

Otro tipo de conflicto que los docentes enfatizan tiene que ver con la cultura de la población en donde se encuentra la telesecundaria. Estos conflictos de *machismo* son visibles en las relaciones entre los mismos estudiantes y hacia las dos maestras de la escuela. En algunas ocasiones se expresan difiriendo con el contenido de la clase, como lo es en de formación cívica y ética con el tema de diversidad sexual. Se traducen, pues, en actitudes y comentarios que incomodan y molestan a las docentes, tal como lo expresa la maestra Lavanda: “Yo les volvería a gritar (...) porque me faltan al respeto por ser mujer (...) necesitan aprender que ellos no pueden hacer lo que quieran y que yo soy su maestra” (Diario de campo del taller 10/10/19).

De acuerdo con lo expresado, el conflicto que expresa la maestra Lavanda es la falta a su figura de autoridad y burla a un estudiante por su decisión. Esta situación, en específico, sucedió porque un estudiante de primero le gritó: “Joto ” a su hermano mayor (y estudiante de la maestra Lavanda) cuando estaba exponiendo frente al grupo de su hermano menor para una actividad. Esta anécdota también ilustra la rigidez de la docencia sobre su papel en la escuela, la cual, cuando se percibe atacada, se reafirma por diversos medios.

Con lo anterior, especulo que los estudiantes presentan formas de convivencia basadas en su procedencia, por lo tanto, es importante rescatar las características culturales de la comunidad porque la escuela, desde su contexto, les otorga mayor protagonismo a los actores educativos que yacen ahí. Entonces, estos conflictos se caracterizan por el choque cultural de la comunidad-escuela y el perfil con el que se forman los docentes, los cuales, como agentes de cambio, está en constante confrontación con aquellos rasgos que no respetan los derechos fundamentales de todos los miembros de la comunidad como la integridad física y psicológica de las mujeres u homosexuales.

Estos conflictos comparten naturaleza con los que Viñas (2013) denomina *conflictos de identidad*, que tienen que ver con los roles que se desempeñan en la institución educativa y las expectativas que tienen los estudiantes y el profesorado, principalmente sobre sus estudios, la obligación y motivación, la autopercepción de los maestros sobre su trabajo, entre

otros temas. No obstante, consideré que es importante nombrarlo como “*conflicto cultural*”, ya que estos conflictos surgen en un contexto específico de las escuelas y difiere con el trabajo de los docentes, puesto que se desenvuelven en ambientes diversos en donde coexisten distintas expectativas, personalidades y condiciones socioeconómicas. Tal como lo expresa la maestra *Lavanda*: “(...) los alumnos se sorprendieron cuando les dije que también comía frijol con queso y tortilla. Pensaban que los maestros no comemos frijol” (Recuperado del diario de campo del taller 1/10/19).

Esta aseveración entrevé que hay diferencia entre la cultura de la comunidad y la cultura de la que provienen los docentes, lo que ocasiona una serie de conflictos como, por ejemplo, de identidad, es decir, sobre lo que el docente cree y espera de los estudiantes y viceversa. Estos conflictos pueden, por una parte, dificultar la relación entre los docentes y los estudiantes, limitando las interacciones y la convivencia; por otro lado, también tienen el potencial de transmitir valores y conocimientos de una cultura a la otra reforzando los vínculos de la escuela con la comunidad.

Ahora bien, retomando los conflictos mostrados en la Figura 2, los docentes mencionan que existen diversos *conflictos de comunicación*, que se expresan en opiniones diferentes, visiones sobre la escuela e incumplimiento de los acuerdos. Principalmente lo asocié a la carencia de espacios para dialogar sobre las necesidades particulares de manera eficiente y las normas que permitan negociar acuerdos y tratados, tanto con el cuerpo académico como con la comunidad escolar. Esto lo afirmé porque en la sesión cuatro del taller, dirigí una actividad llamada “*asamblea escolar*” en la que todos tenían que hablar sobre lo que les gusta y lo que no le gusta de la escuela, cómo consideran que han hecho su trabajo y cuáles son las áreas de oportunidad. En esta sesión, pudieron resolver un conflicto sobre quién se encargaba de llevar la basura al contenedor, a través del diálogo y escuchando las razones de los otros.

Como último grupo de conflictos, son los que tienen su naturaleza en la familia. Los docentes describieron estos conflictos como “*falta de compromiso de los padres, bajo nivel educativo de la familia, raíz cultural [que la comunidad tiene tendencia a la baja escolaridad], educación en el hogar y carencia de plan de vida*” (Diario de campo del taller 1/10/2018). Este tipo de conflictos también se evidencia en el siguiente testimonio del maestro Girasol:

“Tampoco hay motivaciones de los alumnos y sus familias por seguir estudiando (...) no sienten que la escuela les funcione y solo asisten para conseguir un recurso económico” (Recuperado del diario de campo del taller 10/10/19).

Interpreto que los docentes acuñan la causa de conflictos en el ámbito pedagógico y organizativo al perfil de la familia de los estudiantes y que estos conflictos impiden el avance de las y los jóvenes en sus estudios. Además, mencionan que los estímulos económicos que adquieren por permanecer en el sistema educativo son indispensables para continuar estudiando.

Este hallazgo es fundamental porque, desde esta perspectiva, la relación de la familia con la escuela entonces es condicionada por los incentivos económicos y no trasciende a una relación más compleja y organizada para el desarrollo de los estudiantes y de la comunidad escolar. Sin embargo, los docentes no asumen responsabilidad sobre su práctica ni se advierte disposición para gestionar diferentes medidas que coadyuven las desventajas que tienen los estudiantes, al contrario, se señala punitivamente el actuar de éstos y de sus familias.

Como resumen, los puntos más importantes de esta categoría se basan en describir los conflictos más recurrentes que los docentes de telesecundaria señalan, los cuales son: conflictos de autoridad, conflictos culturales y conflictos de comunicación.

El primer conflicto surge en las relaciones asimétricas que los docentes tienen con sus superiores y que limita su libertad de cátedra; también se basa en las mismas relaciones, pero con los estudiantes y consiste en el hecho de que los estudiantes pasen por alto la autoridad del docente por comportamientos desafiantes o indisciplina.

En segundo término, los conflictos culturales se basan en la incompatibilidad cultural, especialmente, las costumbres y el *modus operandi* de la comunidad y la cultura de los docentes, así como sus estilos de enseñanza y de gestión escolar. Además, estos conflictos dificultan la facultad transformadora que tienen los docentes sobre los estudiantes y entorpecen actividades promovidas por la escuela.

Por último, los conflictos de comunicación se definen como aquellos que surgen en los acuerdos, los comunicados y el diálogo cotidiano de todos los actores. Estos conflictos suceden principalmente entre los docentes para la organización de la escuela y con los padres

de familia en el limitado intercambio de información, lo que ocasiona frecuente incomodidad y distanciamiento.

Para finalizar, estos conflictos generalizan muchos eventos que pasan en la escuela, pero que son señalados por los docentes como recurrentes, aunque no descarto que existan variantes o combinaciones de estos conflictos que puedan mermar la relación entre los actores educativos.

5.2. Relaciones padres de familia-escuela

Esta categoría emergió durante el trabajo de campo y la fundamenté con el modelo de convivencia escolar de Fierro y Carbajal (2019) en la dimensión de participación y manejo de los conflictos, en la cual señalan que la escuela promueve espacios que involucren a los padres de familia en el manejo de herramientas para la escucha activa, el diálogo y la comunicación en situación de conflictos, así como generar espacios para la reflexión del sentido y contenido de las normas. Los elementos presentados a continuación evidenciaron cómo es este ejercicio entre la comunidad familiar y la telesecundaria.

En el taller se presentaron narraciones de esta dualidad (familia-escuela), sin embargo, en el trabajo de campo se esclareció la dinámica a partir del acercamiento de los padres de familia a la escuela. A saber, al inicio de las observaciones, escribí la siguiente narración con base en mi experiencia durante las primeras semanas: “A los pocos minutos de nuestra llegada a la telesecundaria, un señor, del cual después me enteré de que es papá de una alumna y miembro de la mesa directiva, estuvo platicando con el director alrededor de media hora; al final se despidieron y el señor salió de la escuela. El portón permaneció abierto durante y después de su estancia” (Recuperado de bitácora de campo 16/10/19).

Esta narración y el símbolo del diálogo y el portón abierto nos permitieron imaginar que la escuela tenía una política de apertura a la comunidad. Después de esta situación, el portón que, había estado abierto, quedó cerrado y la puerta de acceso de los alumnos a la escuela se procuraba estar con candado. Entendí, entonces, que estos puntos de acceso y salida eran regulados por el *profesor de guardia*, quien cambiaba de turno cada semana.

Confirmé que la asistencia de los padres de familia a la escuela tiene dos perfiles y dos propósitos: el primero son los padres que conforman la mesa directiva y que asisten

regularmente para asuntos pertinentes a su cargo encomendado (Organismo Escolar); el segundo son los padres no pertenecientes a algún cargo de la escuela y que son llamados por incumplimiento de sus hijos. Ejemplo de este último es la siguiente anécdota que logré recabar mientras desayunábamos y que continuó al día siguiente, incluso refleja el manejo de los incumplimientos de los estudiantes:

La maestra Rosa le dice a una alumna que no tenía el uniforme - ¿y el uniforme? - la alumna no responde y toma una postura contraída y cabizbaja – si mañana no traes el uniforme no te dejaré entrar, yo estoy de guardia y me encargo de ello-. Al día siguiente, llega el papá de la estudiante con ella. El maestro Girasol, profesor de la estudiante, sale al portón de acceso a platicar con el papá. Al finalizar, me acerqué al maestro Girasol y le pregunté cómo había ido la reunión. Mencionó que la alumna le había dicho a él que no llevaba el uniforme porque no quería continuar en la escuela. Cuando él se lo dice al papá, este se enoja con ella y le dice al maestro Girasol que ella tiene que seguir llegando a la escuela y que él se encargaría de mandarla, pero con respecto al uniforme él no podía por el momento porque se había quedado sin trabajo, pero que lo aguatara dos semanas más. Después de contármelo, el maestro Girasol termina – así son aquí, te atacan hasta que se la volteas a sus hijos y ya los regañan a ellos (Recuperado de bitácora de campo 17/10/19).

Cabe mencionar que los docentes comentaron que desde las primeras reuniones se les dijo a los papás que si tenían dificultades para el uniforme que les dijeron a los maestros para que se les diera un plazo; además es la Asociación de Padres de Familia quien gestiona la compra del uniforme, por lo que los docentes no tienen acceso a dicha organización, más que exigir el cumplimiento del reglamento, el cual indica el uso completo del uniforme.

En este caso, la alumna no le había comunicado a su maestro que su papá no tenía los recursos para comprar el uniforme e, intuyo, que por vergüenza le dijo al maestro que no quería seguir llegando a la escuela, por lo que también apunté que el docente no brindó ese espacio para que la estudiante tuviera ese acercamiento.

Por ello, es evidente que los estudiantes son un núcleo fundamental en la relación de padres de familia con los profesores, por lo que este mismo núcleo se confronta constantemente con ambos, aunque los docentes señalan que las irregularidades son ocasionadas por la familia. No obstante, en este caso la figura paterna es quien estuvo interesada por la educación de su hija, además tomó la iniciativa de hacer una propuesta para solucionar el problema, aunque el docente desestimó dicho interés y procuró señalar a la estudiante y al papá, confrontando a ambas personas.

De acuerdo con lo anterior y por análisis especulativos que hice en el trabajo de campo, intuyo que el distanciamiento que los docentes imponen a los padres de familia también se deja vislumbrar en el receso. Como la escuela no tiene cafetería o comedor escolar, los familiares llevan la comida a los estudiantes en ese momento. A saber, como lo expongo en la siguiente nota que recolecté durante el receso, luego de estar varias semanas en la escuela

Durante el receso, los papás o familiares se acercan a la reja para pasarles por arriba su desayuno [o almuerzo, como le dicen] a los estudiantes. Algunos esperan afuera a que terminen de comer para llevarse los recipientes. Aprovechan también para platicar entre ellos (Recuperado de bitácora de campo 04/11/19).

Estas decisiones determinan la disposición del sistema escolar sobre la relación con los padres de familia; afirmé que esto imposibilita oportunidades de interacción y convivencia entre los familiares con los estudiantes. Predomina, entonces, la gestión de mantener al margen y aislados a los estudiantes durante la jornada escolar, lo que considero una relación rígida con las familias. Al igual que el apartado anterior, los docentes son herméticos a la convivencia con los padres de familia; mantienen una distancia que establece un diálogo *oficial* para resolver de conflictos.

En la sesión tres del taller se llevó a cabo una obra de teatro escenificando un conflicto que los docentes hubieran vivido y mostraron cómo lo resolvieron, con el fin de comprender las distintas posturas del conflicto y conformar otras formas de resolverlo. Se les pidió que escribieran el guión de teatro, por lo que a continuación se presenta un conflicto con una madre de familia y la solución que les dieron.

Una señora de la comunidad necesitaba una constancia de estudio para uno de sus dos hijos, para poder tramitar una beca, pero ese día no había internet, así que regresó otro día, pero el sistema de altas de beca ya se había cerrado. Entonces, el director le dijo que fuese su hijo al día siguiente pero el estudiante faltó a clase. Al llegar a su casa la mamá le pregunta al bebé [transcripción original] que si le dieron la constancia, el niño no acepta que siendo él el interesado no fue y responde que el director no se la dio por lo que la doña se molesta y va a la escuela.

Los maestros reunidos en la oficina de la Dirección.

Las clases fueron suspendidas a las 12:30 ya que los docentes se tenían que poner de acuerdo para tratar asuntos relacionados con las festividades del día de muertos y los honores de octubre, proponiendo actividades para la demostración de lo aprendido. Cuando de repente llega la señora solicitando la dichosa constancia; maestro Orquídea,

educadamente, le comenta que si puede permitirle unos minutos ya que se estaban tomando acuerdos.

Después de un tiempo, la señora interrumpe con actitud prepotente preguntando que si sí la iba a atender, ya que ahí la tenía esperando y mencionó que el cuerpo académico llegó con una actitud poco gentil y que los otros maestros sí les tenían las puertas abiertas y que sí dejaban comprar sus churritos, además, que éramos muy groseros a excepción de Buganvilia que era buena gente. Pero Rosa y Lavanda extrañadas por la actitud de la señora le comentaron que efectivamente estábamos trabajando y discutieron con la señora, se presentó una situación de discusión verbal entre la maestra Rosa y la señora.

Conclusión

El maestro Orquídea termina tajantemente la reunión y para solucionar el conflicto, le pide a la señora tomar asiento y comenzaron a platicar, explicando a la señora porque hacían las cosas de esta manera en este nuevo ciclo escolar. Con argumentos, el director tranquilizó a la señora para hacerle entender las razones de actuar de los maestros. La señora reflexiona, se disculpa de su actuar y se retira de la escuela (Recuperado del diario de campo del taller 10/10/19).

Este guión de teatro muestra la evolución de un conflicto en su máxima exposición. En primera parte, la naturaleza del conflicto es que todos los maestros, junto al director, son nuevos en la escuela. La señora lo señala explícitamente: “Los otros maestros sí nos tenían las puertas abiertas”, lo que interpreté como una comparación de los nuevos maestros con los anteriores, así como distanciamiento hacia los actuales. Entonces, la petición de la constancia fue el evento detonante para exponer la inconformidad que ella, y tal vez los demás, estaban manifestado.

De acuerdo con Viñas (2013), esta es la primera fase para la resolución del conflicto, que consiste en mostrar distanciamiento, irritación e incluso algunas señales de incomodidad. Tal y como lo expresa en la narración, la mamá del alumno llegó a la escuela para exigir la constancia y se impacienta al no ser atendida, añadiendo las causas que, desde antes, detonaron el conflicto. A esto se le llama *conflicto latente*, porque está distanciando la relación desde una de las dos partes, pero sin causar mayores daños.

Posteriormente, en la fase dos, se detona el conflicto y ambas partes expresan su posicionamiento: la maestra Rosa y la mamá empezaron a tener una discusión verbal. Esta fase se caracteriza por tener un carácter agresivo, pues se presentan las posturas individuales y se busca la significación personal al ganar. No obstante, el maestro Orquídea detuvo la discusión y se queda con la mamá del alumno.

Es importante señalar (e identificar) que el director de la escuela funge como mediador de los conflictos en este caso. Se puede interpretar que los conflictos pertinentes a los alumnos son resueltos por los maestros y aquellos que involucran una sanción más severa o la intervención del tutor, son precedidos por el director, así como aquellos que incumben a la comunidad familiar y la gestión de la escuela. Más adelante ahondamos en esta caracterización.

La tercera fase es la negociación, es decir, la intervención y el espacio para que las partes del conflicto puedan llegar a un acuerdo que los beneficie a ambos. En esta fase, se pueden usar diversas técnicas de solución de conflictos. Un hallazgo importante a partir del guión de la obra es que en la telesecundaria se utiliza el diálogo como método de solución de conflicto.

Con base en lo anterior, como mencionaron Kolangui y Parra (2013), el diálogo no pretendía llegar a un acuerdo sino aprender del otro para comprender el conflicto que les atañe y así fortalecer las relaciones, por medio de la escucha mutua, la empatía, el reconocimiento del otro y el hablar y dejar hablar; ejemplo de esto fue lo que expresaron sobre el diálogo del director con la mamá, pues se le comentó la situación, tanto de la escuela como de su hijo y esto le permitió comprender el problema, no obstante, se refuerza el diálogo unidireccional en el que la escuela apela por todos los conflictos.

De acuerdo con la teoría, en la última fase se tiene que hacer un seguimiento de los acuerdos o discusiones para prometer un aprendizaje significativo a partir del conflicto. La interrogante que surgió es si realmente el conflicto se resolvió o de qué forma esta estrategia que se implementó constituye una expresión de violencia al omitir las necesidades de la mamá que, desde mi interpretación, lejos de detener el conflicto, dejó la oportunidad de gestar nuevos. Por lo tanto, la teoría de las fases no representa la evolución completa de este conflicto en telesecundaria, ya que la dinámica con los actores educativos es cambiante como su resolución.

No recolecté más información sobre este caso, pero, junto con evidencia empírica, las primeras conclusiones que puedo señalar en esta categoría son que la escuela gestiona una convivencia hermética y limitada con la comunidad familiar, como, por ejemplo, que los docentes dispongan del espacio en el que se desenvuelven los padres de familia en la

institución; además, esta convivencia se caracteriza por diálogos oficiales y formales, es decir, de carácter administrativo o correctivo.

Por otro lado, el director es el mediador de conflictos que involucren a los padres de familia o faltas graves del estudiante que repercutan en el orden público de la escuela, mientras que los docentes resuelven conflictos a menor escala y pertenecientes a su grupo.

Los conflictos en las relaciones con la familia surgen por cuestiones administrativas y son resueltos (así como los conflictos con los estudiantes) por medio del método del diálogo, no obstante, este diálogo es unidireccional y se utiliza para aminorar el impacto del conflicto eludiendo el origen de éste, por lo que su solución es momentánea y no trasciende a mejores propuestas de comunicación.

5.3. Participación de los estudiantes

Esta categoría emergente se basó en lo que en el marco teórico fue fundamentado como convivencia democrática (Carbajal, 2018), la cual plantea tres dimensiones importantes: inclusión, equidad y resolución dialógica de los conflictos y toma de decisiones. Esta última dimensión tiene como objetivo que los actores educativos aprendan a manejar los conflictos de manera constructiva a partir del proceso de participación de alumnos, ya que les da mayor protagonismo en su formación al participar activamente en la convivencia escolar.

Además, para responder la pregunta de investigación consideré pertinente que se expusiera esta categoría en el estudio de los conflictos para ver cómo la escuela propicia la participación, con el objetivo de analizar las relaciones que se establecen en la resolución de conflictos y, en esencia, en la convivencia escolar, porque la participación tiene el beneficio de mejorar las relaciones personales y promover experiencias de aprendizaje de calidad (Ochoa, Diez-Martínez y Garbus, 2020).

En la cotidianidad escolar, hay algunos elementos que dan luz para interpretar la dinámica en cuanto a la participación de los estudiantes. Uno de estos elementos es la oportunidad que tienen para hacerse cargo de sí mismos o de su grupo. A saber, la siguiente anécdota registrada muestra cómo los docentes otorgan estos espacios a los estudiantes “La maestra Lavanda salió temprano [12:00 p.m. aproximadamente] porque tenía que ir a la Secretaría así que dejó a su grupo encargado con uno de sus alumnos - Te dejo mis llaves [a

la maestra Rosa] ya les dejé tarea de español y matemáticas. Orégano [estudiante del grupo de tercero] se encarga del grupo (Recuperado de bitácora de campo 18/10/19).

Este comportamiento muestra que la responsabilidad que se les delega a los estudiantes es de supervisión ante una indicación previa. Considero que sí hay fomento a la participación al darle un espacio de libertad y autorregulación entre los estudiantes, lo que permite el desarrollo de habilidades como responsabilidad y cooperación. Sin embargo, también hay una figura adulta de autoridad que, simbólicamente, supervisa el comportamiento los estudiantes, entonces, infiero, que esto impide un proceso genuino de participación, aunque son decisiones relevantes para considerar en el análisis de la participación.

Otro tipo de participación de los alumnos es decidir dentro de la escuela. No me refiero a asuntos de organización o toma de decisiones, sino la plena disposición de ejecutar lo que necesiten en su momento. La narración a continuación se basa en un evento que, como investigador, me sorprendió observar por la disposición y el actuar de los estudiantes.

Un señor con una cubeta arrastrada por un diablito pasa gritando por la calle de terracería que está a un lado de la escuela “¡hay tamales!”, entonces salen del salón del maestro Buganvilía unos alumnos directo al portón con intenciones de comprar, pero el señor ya iba lejos. El maestro les dice “grítenle pues”, los alumnos siguen callados viendo cómo el señor se aleja y murmurando entre ellos. El maestro insiste “grítenle o chiflen”. Los alumnos empiezan a chiflar, pero el señor de los tamales estaba muy lejos. Al final, dice el maestro “bueno, si no le van a gritar, regresen al salón”. Decepcionados, regresan cabizbajos a su aula. (Recuperado de bitácora de campo 21/10/19)

Lo nuclear de esta narración fue la oportunidad que tienen los estudiantes de salir de su aula y correr al portón para buscar al señor que vende tamales; estas nimiedades en la jornada escolar son importantes para comprender las libertades que tienen los jóvenes en la dinámica escolar. Una dinámica en la que alumnos y profesores comparten una experiencia extra-cátedra, aunque, al igual que planteamientos anteriores, deduje que también es una participación regulada y supervisada, lo que le quita genuinidad a la participación y la convierte en escenarios controlados, pero los estudiantes aprovechan esta brecha para explorar su entorno y convivir entre ellos.

Otra forma de participar de los estudiantes es su colaboración en la organización de la escuela. Cada semana el profesor de guardia cambia; el rol consiste en administrar las

llaves de la escuela y, en cooperación con los estudiantes, limpiar los espacios públicos y lavar los baños, entre otras cosas. Los docentes tienen su propia forma de organizarse, no obstante, los baños son lavados a diario de 20 a 30 minutos antes de tocar el timbre de salida. A continuación, se presentan dos anécdotas de esta actividad, pero en diferentes espacios

Aproximadamente a las 8:30 a.m. el maestro Alcatraz, junto con sus estudiantes, estuvo limpiando su salón. Dos alumnos fueron a la tienda a comprar trapeadores mientras los demás estaban barriendo el salón y el maestro Alcatraz ayudaba a organizarlos. Barrieron, echaron agua, trapearon y acomodaron los pupitres y mobiliario de su salón (Bitácora de campo 29/10/19).

Durante esta semana de guardia, la maestra Rosa lava los baños con sus estudiantes; los divide en dos equipos de dos: para lavar el de mujeres y el de hombres. Esto pasa media hora antes que toque el timbre a las 2:00 p.m. (Bitácora de campo 17/10/19).

Estas actividades de guardia precisan al estudiantado a cooperar en las labores de limpieza, ya que apoyan a su docente con las responsabilidades que existen en la escuela y que tiene como profesor de guardia. Aunque estas actividades no son consensuadas con los jóvenes y se toman como parte de su labor en la escuela, con esta organización terminan siendo indicaciones y cumplimiento de la norma más que disposición a cooperar en su escuela, además se asimiló la limpieza de la escuela como una obligación y no como una responsabilidad. Concluyo que la importancia está en el discurso del por qué lo están haciendo y cuál es su objetivo, contrario a la indicación imperativa de realizarlo.

Para finalizar este apartado, expongo dos narraciones que tratan de una reunión que se llevó a cabo para organizar la festividad del Día de Muertos y la preparación previa al evento. Dicho evento se había planeado con semanas de anticipación, no obstante, fue hasta una semana previa al dos de noviembre que las actividades, preparación de los materiales, ensayos de coros y poesía comenzaron a visualizarse.

Los alumnos salieron a las 12:50 porque los maestros iban a tener una reunión. Están organizando una kermés para el día de muertos, así como un altar, poesía, esculturas de papel, coro y proyección de películas. Los alumnos también están participando en algunas actividades, aunque los docentes son quienes deciden las actividades (Recuperado de bitácora de campo 21/10/19).

El día de hoy los alumnos del maestro Girasol, a quienes ya les había pedido pinturas, salieron a la jardinera frente a la dirección para pintar sus calaveras que hicieron con globo y papel. Primero les pasaron una capa o dos capas de pintura blanca, esperando media hora por capa, para después pintar cada cabeza, a imaginación de los estudiantes, cada cabeza. Esto también lo hicieron los estudiantes de la maestra Lavanda. Un equipo pintaba la catrina

y otro equipo también pintaban las calaveras. Este mismo grupo, también practicaba una poesía que dirían en la kermés que harían para el día de muertos. Por otra parte, el maestro Alcatraz estuvo practicando un coro en náhuatl con sus estudiantes. Los alumnos de la maestra Rosa también pintaron calaveras después del receso. Ellos trabajaban en equipo, es decir, un grupo se dedicaba a diseñar y pintar una cabeza (Recuperado de bitácora de campo 30/10/19)

De estas narraciones se puede interpretar que la participación de los estudiantes en la convivencia escolar es mediada y organizada por los docentes, quienes toman las decisiones en eventos escolares, tales como el día de muertos y el kermes que se había planeado. Esto me permitió inferir que esta dinámica sigue planteando el papel de subordinación de los estudiantes, lo cual, en este contexto rural, repercute indirectamente en las expectativas y roles que los estudiantes puedan aspirar, pues como los docentes expresaron, su objetivo es que los estudiantes mejoren su calidad de vida, lo que resultaría contraproducente con estas prácticas.

En concordancia con lo expresado por Zurita (2015, p.28) la participación de los jóvenes en las escuelas transmite por vías tradicionales hacia propósitos también tradicionales donde los maestros enseñan, los padres de familia aportan cuotas y hacen lo que les piden los maestros; mientras que, si el estudiando llega a participar, lo realiza a solicitud y con autorización de los adultos. De igual forma, retomé la investigación presentada por Ochoa, Diez-Martínez y Garbus (2020), en la cual, de sus resultados, enfatice las categorías generadas a partir de dibujos y escritos elaborados por estudiantes de secundaria sobre el concepto de participación. Estas categorías comparten similitud con los tipos de participación presentados en mi investigación, ya que aluden a que los estudiantes perciben a una experiencia de participación acotada, con una estructura rígida, en la que la participación la dirigen los profesores. Las autoras señalaron que esta característica de la participación es “adultocéntrica” ya que es el adulto quien organiza y distribuye las oportunidades de participar.

Sumando a los resultado anteriores, señalo que el control de la participación no se limita en el ejercicio de indicar quién tiene la oportunidad de hablar en clase, sino que, en el proceso de resolución de conflicto, en el cual, naturalmente, los involucrados deben participar para llegar a acuerdos, los docentes son quienes indican cómo se resolverá el conflicto, manifestado otra área importante en la convivencia escolar en la que el docente es poseedor

del conocimiento y las facultades para decidir sobre los estudiantes, porque éste es un simple receptáculo, constituyéndose así una relación vertical que impide el diálogo cercano y respetuoso para la transformación de los conflictos. (Ochoa, Diez-Martínez y Garbus, 2020).

En esencia, la participación más relevante de los estudiantes en esta escuela surge de manera espontánea en momentos en los que se les da libertad o en los que se les otorga responsabilidad, sin embargo, en un ambiente controlado y planeado, siguen instrucciones de una organización en la que no son tomados en cuenta, pero que idealmente es para su beneficio.

Con base en lo anterior, concluyo que la participación de los estudiantes está dividida en cuatro tipos; la primera consiste en una participación en la que se les delegan responsabilidades a los estudiantes y que, idealmente, tendrían los elementos para reajustar la jornada escolar, no obstante, es una participación supervisada por otra figura de autoridad, lo que quiere decir que una enfatiza la participación *simulada*.

En la segunda forma de participar, los estudiantes también participan en los momentos en los que tienen oportunidad de explorar su entorno y convivir entre ellos mismos, como en el receso, educación física o en la anécdota que se presentó. Considero que este tipo de participación es genuina y mantiene una esencia de libertad y decisiones orientadas a la convivencia.

El tercer tipo de participación se basa en la colaboración que los estudiantes realizan cuando su profesor está de guardia. Estas actividades que llevan a cabo son limpieza de los baños, barrer el espacio del jardín y recoger la basura del área de la cancha. Se realizan al final de la jornada durante la semana que le corresponde al profesor.

El cuarto tipo de participación lo realizan en actividades que los docentes dirigen como el día de muertos, kermeses, festivales y diversos eventos que permitan la organización de actividades artísticas o materiales que impliquen tiempo de elaboración.

Lo anterior, me permite interpretar que las actividades para y con los estudiantes son guiadas desde la autoridad, además, considero que, lejos de promover un sentimiento de pertenencia a la escuela y el desarrollo de habilidades como la cooperación, el autocuidado, la responsabilidad colectiva y el sentimiento autónomo de disciplina, terminan siendo

actividades obligadas y no deseadas por los estudiantes, porque tampoco existe una reflexión en cuanto la realización de estas actividades sino, al contrario, son una imposición de acuerdos a los cuales no se les toma en consideración.

5.4. Herramientas de disciplina

Para comprender a profundidad la manera en la que se expresa la resolución de conflictos, es necesario indicar las herramientas disciplinarias que los docentes implementan en la telesecundaria porque, de acuerdo con el modelo de las fases de resolución de conflictos (Viñas, 2013), en la fase dos y tres, es indispensable que, para lograr una solución democrática, la escuela disponga de espacios para el diálogo y la comprensión de los conflictos, porque de no ser así, la disciplina se convierte en una lista de castigos.

Estas herramientas no son únicamente llevadas a cabo para sancionar a los estudiantes, sino también, son aquellas indicaciones planteadas para regular su comportamiento porque, como propuse anteriormente, para esta investigación la disciplina significó un conjunto de reglas o normas cuyo cumplimiento y aplicación de manera constante conducen a cierto resultado de aprendizaje, aunque teniendo como principio que los alumnos, los docentes, directivos y funcionarios puedan “tomar la palabra” (Dussel, 2005).

Ahora bien, en el trabajo de campo pude comprender que el resultado esperado de los docentes es el control minucioso de los jóvenes, que garantice la sujeción constante de sus voluntades y se les imponga una relación de docilidad-utilidad (Foucault, 2018, p. 159). A continuación, muestro en la Figura 3 estas herramientas para la disciplina que pude identificar.

Figura 3. Herramientas de disciplina por docentes de telesecundaria.



Fuente: elaboración propia.

Para comenzar, las herramientas expuestas son inferencias que hice sobre el modo y el impacto de la intimidación sobre los estudiantes, porque la figura de autoridad que los docentes aspiran está basada en el miedo, más que el respeto; entonces, las herramientas que se apliquen tienen un carácter punitivo, más que correctivo. Las anécdotas presentadas a continuación dan noción de una representación de temor que está intrínseca en la docencia y que los propios maestros legitiman entre ellos.

El viernes que los alumnos me entrevistaron para una tarea de segundo, también entrevistaron al maestro Girasol. Después él me dijo que los alumnos no querían ir con él porque menciona que “me tienen miedo por cómo grito y porque soy estricto, pero mis alumnos como ya me conocen ya saben cómo soy así que ya no me temen como al inicio” (Recuperado de bitácora de campo 21/10/19)

“Estaba sentado en la banca a un lado del portón de acceso, entonces el maestro Girasol llegó a invitarme a ver una película con sus alumnos; luego advirtió que el portón estaba abierto y me dijo “no se ha salido nadie, ¿verdad?” a lo que le respondí que no, que no creía que los alumnos salieran, lo dije porque les gusta la escuela, entonces me respondió “ay ya sé, nos tienen miedo” (Recuperado de bitácora de campo 10/11/19)

Por otro lado, las indicaciones verbales más comunes suelen ir acompañadas de un tono férreo. Estas indicaciones buscan la reivindicación inmediata de los estudiantes, aunque, de igual forma, son reprimendas que los docentes utilizan. Las consideré como una de las herramientas más utilizadas durante la jornada escolar porque, en el taller, los docentes señalaron en reiteradas ocasiones y anécdotas el uso de la “gritos” o “llamadas de atención”

para reafirmar la autoridad. A continuación, presento una narración que combina una reflexión personal y un acontecimiento que sucedió mientras platicaba con la maestra Rosa en una actividad que consistió en asar elotes en la escuela.

Las indicaciones verbales tienen un tono de grito, como lo expresó la maestra Rosa - ¡le dije a Jacqueline que limpiaran, acomodaran y ordenaran. ¡Si no lo hacen no volveremos a hacer este tipo de actividades porque solo quieren hacer lo que ustedes quieren! - Dijo esto cuando terminó de asar los elotes y entró al aula (Recuperado de bitácora de campo 16/10/19)

Continuando, consideré el silencio herramienta primordial de disciplinaria; además de esta anécdota, hubo varios registros de las aulas en silencio mientras se estaba en clase y cualquier sonido que lo interrumpiera, era amonestado con una indicación verbal. En general, el silencio es una herramienta sutil e invisible, porque da una percepción de tranquilidad, pero es esto mismo lo que confunde porque es en un espacio escolar en el que se prima el silencio y se penaliza su irrupción. A saber, la siguiente anécdota respaldó dicha aseveración:

Estaba platicando sobre la comunidad con el maestro Alcatraz en la jardinera, entonces mencionó que no les gusta [a los alumnos] que les exijan, comenta que se le fue un alumno de su salón porque no quería trabajar y la mamá vino a la escuela y dijo que si qué le habían hecho a su hijo; después dice “por ejemplo ahorita les gusta el tema (voltea a ver a su salón) pero ya están haciendo mucho ruido. Voy a verlos”. Se paró de la banca y se fue (Recuperado de bitácora de campo 16/10/19)

En cuanto a la exclusión del grupo, me referí a aquellas medidas que se utilizan para canalizar una problemática a otro espacio o privando a un estudiante de su salón. Estas herramientas disciplinarias también son las que plantea el artículo 88 del Reglamento Escolar para una Convivencia Escolar en la Paz del Estado de Guanajuato, México. Aunque advierto que la medida que el *maestro Orquídea* decidió fue razonable y consensuada, sigue siendo una herramienta basada en la exclusión de los estudiantes de su grupo. Además, es una realidad en las escuelas: expulsar a los estudiantes porque no hay las estrategias ni recursos para trabajar con ellos. Entonces, intuyo que posiblemente es una alternativa para resolver un conflicto grave y homogenizar la convivencia escolar.

La vez pasada noté que Aureliano estaba en el salón de primero del maestro Girasol cuando él va en segundo. Hoy de manera ingenua pregunté por qué estaba en ese grupo. Me dijo el maestro Orquídea, mientras estábamos desayunando junto con Rosa, Girasol y Lavanda, que es un alumno que terminaba rápido su tarea de matemáticas y cuando la maestra Rosa lo iba a checar, se daba cuenta que estaba todo bien. Entonces quedaba con más tiempo libre que sus compañeros por lo que se dedicaba a molestarlos al punto que la

maestra no lo toleraba. Menciona el director que habló con su mamá, la maestra Rosa interrumpe y dice “y pues la solución del director fue que después del receso que es cuando tenemos matemáticas, fuera al salón de primero a ayudar a los estudiantes con matemáticas”. Me dijeron que tiene una manera particular de multiplicar y que les explica a los chicos de primero cómo resuelve los problemas (Recuperado de bitácora de campo 06/11/19)

La maestra Rosa menciona que tenía 16 alumnos pero que ahora tiene 15 porque se le fue uno. Dice que fue su caso de derrota que no pudo con él, que era muy negativo y que no quería trabajar. La mamá fue a la escuela a platicar y se le dijo que el chico no tenía ganas de trabajar por lo que decidió sacarlo. Al final dice que su grupo está mejor así, porque causaba problemas (Recuperado de bitácora de campo 16/10/19).

Por otra parte, el control y objetivación de los estudiantes es una herramienta legitimada por el Estado, ya que los docentes tienen la obligación de cuidar y proteger a sus alumnos, además de que hay sanciones severas para los docentes en caso de que algún estudiante sea dañado en el espacio escolar. Es obvio, entonces, comprender que la apropiación de sus voluntades, además de la toma de decisiones por ellos, es un vicio político e histórico de la docencia, a saber: los alumnos de la maestra Lavanda estaban entrando de educación física, cuando la abordaron un grupo de chicas de otro grupo: *Maestra, ¿me permite a Viridiana? - Umm sí, ahorita se las doy.* (Recuperado de bitácora de campo 17/10/19).

Otro tipo de herramienta disciplinaria que es la participación de los estudiantes, que abordé anteriormente. Como menciono, regular su participación en actividades escolares e implantar las actividades que se llevaron a cabo también invita al paradigma de una escuela silenciosa y obediente, puesto que los estudiantes están a disposición de la organización de los adultos. Confío que un trabajo en colectivo en el que se escuchen las voces de todos podría generar una relación estrecha entre docentes y estudiantes en el que ambos tengan un sentimiento de pertenencia a cada evento.

En armonía con las conclusiones de Buendía, Expósito, Aguades y Sánchez (2015), concluí que se emplean estrategias tradicionales, con respuestas usualmente punitivas y que no invitan a la reflexión y corrección de la conducta errónea. Aunado a esto, la percepción de control y obediencia prima en la idea de los docentes sobre los estudiantes y la convivencia escolar. Aunque, a diferencia de estos autores, aquí presenté cuáles son estas estrategias que se manifiestan en la cotidianidad de las telesecundarias y que tiene doble función: por un

lado, ayudan a administrar y organizar a la escuela y, por otro, perpetuar una estructura jerárquica en la que los docentes son los únicos que dictan la resolución de los conflictos.

Las herramientas disciplinarias que los docentes utilizan, lejos de propiciar una convivencia democrática, en consonancia con Zurita, (2015,) siguen ejecutando la disciplina como un instrumento estratégico e imprescindible para silenciar voces, implantar la autoridad, uniformar a los individuos, aniquilar la diferencia y, desde ahí, garantizar el funcionamiento de una institución autoritaria, vertical y jerárquica donde unos mandan y otros obedecen, donde unos saben y otros aprenden.

Como puntos sobresalientes de esta categoría, menciono que las herramientas utilizadas por los docentes para mantener una ecuanimidad en la escuela tienen una característica punitiva y de coacción; dicho de otra manera, estas herramientas buscan mitigar comportamientos que rompan con la homogeneidad que se pretende alcanzar, sin profundizar en las razones de los conflictos, lo que ocasiona un aplanamiento de las oportunidades de relacionarse entre la comunidad escolar, además, imposibilita que los estudiantes participen en la toma de acuerdos sobre la resolución de conflictos.

Estas herramientas disciplinarias también son utilizadas para ejercer el poder y controlar a los grupos, pero no facilitan un proceso de enseñanza sobre el manejo de los conflictos, porque los docentes son reiterativos en evitar que los conflictos surjan con estas estrategias de contención.

5.4.1. Control y esparcimiento de los espacios escolares

La razón de esta categoría emergente estuvo vinculada con la anterior, puesto que otra forma de regular el comportamiento y la participación de los estudiantes es a través del control de los espacios para su esparcimiento, dejando entrever que la institución y sus autoridades promueven relaciones jerárquicas, en las que la toma de decisiones y manejo del grupo recae en los docentes. Esto contribuye al análisis sobre cómo se configuran los elementos de la convivencia escolar para resolver los conflictos y esta categoría determina las limitaciones que tienen los estudiantes para expresar sus inconformidades y de participar en la toma de decisiones, especulando la realidad frente a los conflictos.

Defino, entonces, esta categoría como una herramienta para mantener el orden y la voluntad de los estudiantes por medio del control de los espacios escolares en los que puedan interactuar y convivir para evitar conflictos y reforzar la autoridad de los docentes. Este control programado es inherente a la cotidianidad escolar, a los hábitos de los actores y a la organización de las escuelas, lo que es introyectado por los estudiantes y se manifiesta como pasividad de su actuar.

En principio, el horario de entrada es a las ocho de la mañana y los docentes, que viven fuera de la comunidad, llegan entre 7:50-8:10; para ese entonces, hay varios estudiantes esperando alrededor de la reja de la escuela, mientras se observa a otros venir caminando por los senderos de terracería o de alguna loma cercana. El profesor de guardia abre el portón de acceso que da directo a la jardinera y los estudiantes caminan a sus respectivos salones y esperan que su profesor o profesora abra la puerta. Hay otro portón que dirige a la cancha deportiva y a la dirección que se abre para estacionar los carros.

Los docentes tienen una dinámica particular al entrar a la escuela; una vez que han ingresado los estudiantes a su salón, algunos profesores se quedan dentro y comienzan la clase, otros van a firmar su entrada a la libreta de bitácora, mientras algunos se preparan café y platican antes de entrar al aula. Las clases comienzan, así que la jardinera y la cancha deportiva se quedan vacías. En muy raras ocasiones vi llegar tarde a algún estudiante; sucedió un caso de una alumna que se quedó dormida y su mamá la llevó para que le permitieran pasar.

El espacio más próximo a los salones es una jardinera con bancas y mesas de concreto en las que pasé la mayor parte del tiempo haciendo las observaciones. Los estudiantes tienen mucho contacto con esta área porque a un lado están los baños, por lo que la ruta de los estudiantes es: de su salón a la cisterna que está enterrada para buscar agua con una cubeta y de ahí tomar la ruta hacia a los baños; luego regresan a buscar más agua para pasar a los lavaderos y lavarse las manos. Después se dirigen a los salones con la cubeta y el jabón para manos que le pertenece a cada grupo.

Esta dinámica constante permite exponer que los estudiantes se desenvuelven en la escuela por horarios e indicaciones, lo que legitima la idea de una gestión de la convivencia que limita una participación genuina de los estudiantes en su vida escolar. Evidencia de esto

es el siguiente estrato que fue recolectado de la última sesión del taller, en la cual se les pidió a los docentes que escribieran un reglamento del aula basado en la resolución de conflictos.

Reglamento del aula:

“Juguemos a convivir” en esta aula:

- *Decimos por favor y gracias*
- *Pedimos permiso para ir al baño*
- *Usamos un lenguaje correcto*
- *Respetamos los tiempos de clase*
- *Apoyamos a nuestros compañeros*
- *Participamos con entusiasmo*
- *Hablamos con volumen moderado*
- *Traemos tarea para reforzar lo aprendido*
- *Cumplimos con el material necesario para el estudio*

(Recuperado de diario de campo del taller 15/10/19).

Lo que podemos divisar en esta unidad es que la regla “pedimos permiso para ir al baño”, se refiere a la manifestación de la autoridad del docente en el control de los espacios, específicamente, del hecho de salir del salón. Parece inconmensurable la opción de permitir a los estudiantes tener la libertad de abandonar el aula cuando lo desean, porque este espacio, el aula, es el territorio del docente, además el insistente señalamiento que el docente debe administrar todos los comportamientos de los jóvenes.

Otro grupo de reglas son las de “decimos por favor” y “gracias”, “usamos el lenguaje correcto”, “apoyamos a nuestros compañeros”, “participamos con entusiasmo” y “hablamos con volumen moderado” refieren a la ilusión de lo que en este trabajo llamo *ethos estudiantil* que el sistema educativo se ha formulado del estudiantado, es decir, la forma y los hábitos en el que los jóvenes deben conducirse dentro de los espacios escolares (Ramírez, 2012), que, infiero, lejos de contribuir a la formación en valores, es más una imposición de un estilo tradicionalista de relacionarse en el aula, pues no hay profundización del porqué deben manejarse de esta manera, sino solo la aceptación y obediencia de estos valores.

Por último, las reglas de “respetamos los tiempos de clases”, “traemos tarea para reforzar lo aprendido” y “cumplimos con el material necesario para el estudio”, aluden a los comportamientos del ámbito pedagógico para el funcionamiento de la jornada escolar, sin embargo, es contraproducente porque, por un lado, se limita que los estudiantes tomen decisiones y, por otro, se les señala como único responsable de su rendimiento.

Esto permitió inferir que las reglas establecidas en el aula son unidireccionales y están dirigidas a regular únicamente el comportamiento de los estudiantes. En relación con la categoría de herramientas disciplinarias, el control de los espacios y la conducción de los estudiantes tiene razón en la forma en cómo se han presentado las reglas escolares, pues, como evidenció, los estudiantes tienen que acatarse a las reglas y al *ethos estudiantil* para alcanzar el resultado esperado por los docentes.

En cuanto al momento de receso, que tiene una duración de 30 minutos, es un espacio fundamental para los jóvenes, ya que les permite sociabilizar con sus coetáneos y formar experiencias que les abre la posibilidad de relacionarse mejor y tener diversos aprendizajes, es por ello, que también funciona como castigo. El privar del receso o del espacio de esparcimiento es un control absoluto sobre los estudiantes, ya que aniquila la única oportunidad que tienen de convivir entre ellos. Verbigracia, la siguiente anécdota.

El día de ayer mientras desayunábamos en el receso, la maestra Lavanda le dijo a un estudiante -ve y dile a tus compañeros que no los quiero en la cancha, que se vengán acá frente al salón. Nadie debe estar allá” (Recuperado de bitácora de campo 06/11/19).

Como lo mencioné anteriormente, la cancha deportiva es usada durante el receso por los hombres mayormente para jugar fútbol o algún otro deporte, mientras que las mujeres, en su mayoría, están alrededor de la cancha desayunando o platicando en grupo. También estos grupos pueden ser mixtos: las mujeres juegan fútbol y los hombres están en grupo platicando. Es una dinámica cambiante pero constante; aunque de igual forma hay pocos estudiantes en el área de la jardinera conversando entre ellos. En resumen, el área de la cancha es el espacio más concurrido durante el receso por los estudiantes, es por ello por lo que la indicación de la profesora es despojar a los estudiantes de su momento de sociabilización.

Esta herramienta, como las otras presentadas, tienen el control de su tiempo y libertad de interactuar con sus compañeros sin ser motivo de castigo, porque, como lo planteo, el silencio es una herramienta frecuentemente usada en las horas de clases, por lo que el receso es un espacio de diálogo perfecto.

De acuerdo con lo presentado, los docentes utilizan el control de los espacios como herramientas disciplinarias; en adición, este control se basa en el establecimiento de un

reglamento que los estudiantes deben acatar y que está compuesto por tres elementos: control de salida del aula, el ethos estudiantil y comportamiento en el ámbito pedagógico.

Con esto no trato de decir que no sea indispensable el control en la escuela, incluso es una herramienta viable para alcanzar ciertos propósitos; lo que argumento es cuál es el objetivo de este control, qué tipos de resultados se alcanzan con estas herramientas o qué otras formas de ejercer control pueden resultar menos invasivas para la autonomía de los estudiantes.

5.5. Violencia por la figura de autoridad

Retomo la siguiente categoría teórica porque tenía bosquejos de este tema en la problemática, sin embargo, durante el trabajo de campo se pudo recolectar evidencia sobre cómo se someten los conflictos con el fin de evitar su evolución porque, aunque algunas prácticas de los docentes se reducen a replicar sistemas tradicionalistas de las escuelas, otros comportamientos sí tienen la intención evitar los conflictos del estudiantado con el fin de mantener el orden.

Con base en la evidencia empírica y los postulados teóricos, redefino esta categoría como todo acto intencional que busca mantener en un perfil bajo la voz y la participación de los estudiantes en los espacios escolares, además, procurar una gestión hermética de la convivencia escolar que limite el involucramiento de la comunidad familiar y la oportunidad de que los estudiantes tomen decisiones.

La consecuencia de estos actos violentos no siempre se refleja en daños psicológicos o físicos, sino que perpetúa la pasividad de los estudiantes y la aceptación a que el espacio escolar es territorio en constante vigilancia, puesto que se asimila el rol de que hay alguien que enseña y otros que aprenden, alguien que toma decisiones y otros que aceptan, alguien que resuelve y otros que acatan. Ejemplo de estas características es la siguiente anécdota en la que se refleja el tipo de participación que los estudiantes desempeñan en la telesecundaria.

Los alumnos de la maestra Rosa tenían una actividad de ir al salón de dos maestros a hacerles preguntas. Entonces salen en equipo de dos a cada aula y ella se queda en el salón. Cuando sale, ve a uno de sus alumnos afuera de un aula y le grita “¡éntrale!” el alumno no quiso, negaba con la cabeza, miraba hacia abajo y hacía círculos en el piso con su pie. Ella insiste “¡éntrale! Si no qué vas a entregar, tienes que escuchar lo que dice el maestro ¡éntrale!”. Se acerca la maestra gritándole que entrara. El alumno ya con la

maestra a su lado ingresó al aula. Caminó dentro aún con la cabeza abajo (Recuperado de bitácora de campo 18/10/19).

En la anécdota es claro que el estudiante no quería ingresar al salón, desde su postura sumisa que mantiene mientras está parado a fuera hasta cuando la maestra llega a gritarle y mantiene firme su decisión, incluso cuando se le presenta las razones por las que debe entrar. La maestra se orientó por el hecho de cumplir con las tareas, pero ante tipo de situaciones en las que el abordaje necesita otro tipo de atención, mantiene una decisión rígida.

Este tipo de indicaciones que tienen una connotación de imposición son comunes, aunque una de sus características es el tono de ordenes obligatorias, además no exploran la problemática ni empatizan con la situación, lo que intuyo, no tiene utilidad para la relación docente-alumno ni para el conflicto, es por ello por lo que considero que es un acto violento porque se suscribe como acto intencional que busca homogenizar conductas.

A saber, la siguiente anécdota es similar a la anterior en la que se expresa la indicación verbal, pero con un tono más férreo y que somete a la joven. Estaba sentado en las bancas que están a un lado de los baños, había pasado el receso y entonces se escucha al maestro Alcatraz gritando muy fuerte en su salón “¡No te vas a burlar de mí, niña; no soy tu burla para que te estés riendo, no vengo aquí para que te rías de mí, si te sigues burlando te vas de mi clase ¿entendiste, entendiste?!” Se escucha su voz muy fuerte, pero a la vez quebrada. (Bitácora de campo 21/10/19).

Por un lado, el docente presenta un momento de quiebre que, en su discurso, está implícita frustración, lo que ocasiona la explosión hacia su estudiante y permite imponer su autoridad de una forma brusca. Esta autoridad fue señalada en reiteradas ocasiones por los docentes porque buscan inculcar que los estudiantes aprendan a respetar sus indicaciones y las reglas explícitas e implícitas de la escuela, tal como se expresó en la primera categoría de conflictos en la que la maestra Lavanda enfatiza que le volvería a gritar a los estudiantes para que la respeten. Es, entonces, la exposición y el grito una forma común de imponerse con los estudiantes, además, como este caso, de liberar las tensiones del docente ocasionadas por el trabajo en el grupo. Ejemplo de esto es la siguiente discusión que tuvieron los docentes en la tercera sesión del taller, en la cual se hizo la retroalimentación de una actividad que tenía como objetivo “ponerse en los zapatos del otro”.

Los maestros mencionaron que entre ellos deben proteger su autoridad como maestros. Hubo un conflicto porque el maestro Alcatraz dijo que cada vez que la maestra Rosa les gritaba a sus alumnos, él veía cómo sus alumnos se reían de ella cuando se daba la vuelta y por ello habría que buscar otras maneras de disciplina porque los alumnos lo que buscan es molestar a los maestros; entonces, el maestro Girasol tomó la palabra y dijo que Alcatraz estaba mal porque él debería reprender a los alumnos que viera hacer eso porque todos son maestros y deben buscar que los alumnos los respeten y mostrar su imagen de autoridad como equipo (Recuperado del diario de campo del taller 10/10/19)

Como mencioné al inicio de este capítulo, se hizo una diferencia entre “autoritarismo” y “autoridad”; porque ambos términos refieren dos contextos distintos; el primero consiste en los conflictos que surgen por el abuso del poder y el segundo que, ahora planteo, se refiere a la legitimación de la autoridad entre docentes con el fin de imponerse frente a los estudiantes. Con esto no me refiero a que el docente no ejerza su autoridad, sino qué tipo de autoridad está presentado y cuál es el objetivo de sus métodos.

Por lo anterior, puedo afirmar que el docente busca la resignificación de su autoridad porque el modelo pedagógico del sistema de telesecundaria tiene la característica de que el mismo docente imparte todas las asignaturas, lo que significa que la relación con los estudiantes es estrecha y, al mismo tiempo, susceptible a presentar una mayor cantidad de conflictos, a diferencia de otras modalidades educativas.

Esta condición mantiene al docente de telesecundaria con un rigor mayor que al de sus homólogos de otras modalidades, especialmente en el área normativa y pedagógica, sin embargo, es importante destacar aquellos métodos que, por muy complicado que sea gestionar la convivencia escolar en telesecundaria, se logra manifestar un rechazo hacia otras formas de propiciar un ambiente democrático y participativo, lo que ocasiona un sistema reproductivo de relaciones asimétricas en el que la implementación de la autoridad de los docentes es irrefutable y constante.

Concluyo que la violencia docente no es un acto aislado, sino una estructura en la que se involucra lo social, las áreas de oportunidad del sistema de telesecundaria y el enfoque punitivo de la convivencia escolar, resultando como un espacio propio de los docentes en el que los conflictos son resueltos desde una postura sin ser consensuados.

Los elementos más sobresalientes de esta categoría son que la violencia docente en telesecundaria tiene una connotación sistémica y de reproducciones de modelos

tradicionalistas que ejecutan discrecionalmente las normas para la convivencia escolar, ergo, como los procesos para resolver los conflictos.

Aunado con lo anterior, esta violencia se visibiliza como la sujeción de la toma de decisiones, el establecimiento de las formas de relaciones y la gestión de las actividades integradoras, lo que se traduce como una silenciosa y programada manera de perpetuar el adiestramiento de un perfil homogéneo de estudiantes.

5.6. Relación de las categorías de convivencia escolar para comprender la resolución de conflictos

El propósito de este apartado fue hacer una síntesis sobre cómo se resuelven los conflictos en la telesecundaria a partir de las categorías presentadas anteriormente, con el fin de evidenciar que las herramientas para resolver conflictos no son eventuales, sino al contrario, son un proceso normativo, actitudinal y organizativo que implica la incorporación y participación de todas las personas de la comunidad escolar.

Retomando el concepto que había planteado en el marco teórico, la resolución de conflictos está definida como “un conjunto de aptitudes y normas que se aplican ante la incompatibilidad de ideas, intereses, actitudes o comportamientos con el fin de generar un cambio ante el malestar ocasionado entre individuos o grupos” (Fierro y Carbajal, 2019, p. 13; Lederach, 2000, p. 57). Con los datos, presumo que este conjunto de aptitudes y normas tiene un estilo de enseñanza y gestión de la convivencia tradicionalista, además, el cambio generado es por conveniencia de las autoridades escolares, lo que dificulta el flujo de participación.

Con base en lo anterior, retomé el análisis de las fases de la resolución de conflictos elaborado en la categoría de “relaciones padres de familia-escuela”, para mencionar que los conflictos están cotidianamente en todas las relaciones en la escuela, aunque se manifiestan de diferente forma, como se ha presentado anteriormente. No obstante, los conflictos relevantes involucran a los padres de familia y el comportamiento de los estudiantes. Estos conflictos latentes muestran una incomodidad y distanciamiento en las relaciones de los docentes, lo que propicia un diálogo escaso con los estudiantes y padres de familia, principalmente.

En cuanto a la manifestación del conflicto, los docentes lidian con incumplimientos de la norma, rechazo a las tareas o a la escuela, comentarios de mal gusto para los docentes y comportamientos desafiantes. En cuanto a las madres y padres de familia, se manifiesta como reclamos, inconformidad en la toma de decisiones y manifestaciones verbales sobre la gestión de la escuela.

Estos conflictos cotidianos son resueltos normalmente a través del diálogo, en el cual las dos partes en confrontación, o el director como mediador, explican la situación y se dicta el acuerdo o castigo correspondiente. Este diálogo, lejos de formular una solución al conflicto, tiene una función correctiva, aunado a ello, el diálogo por su naturaleza en la escuela, es carente. Así lo expresa la siguiente anécdota, la cual recuperé de la sesión cuatro del taller, luego de presentarles el modelo de Fases de la resolución de conflictos.

Les pregunté qué opinaban sobre las fases y la maestra Rosa mencionó que sí pasa, pero que el conflicto se resuelve en la fase dos: hay un acto violento y ahí mismo se resuelve el problema, además que no se llega si quiera a la negociación, porque se piensa que el acto violento es una forma de arreglar el conflicto. El maestro Pino mencionó que los reglamentos están encaminados a resolver el conflicto al momento del acto violento o el auge del conflicto; “si hay un acto violento, según el protocolo, se separan y luego se llama a los alumnos involucrados, se hace llenar protocolo, se le dice “no lo vuelves a hacer” y se van”. (Recuperado de diario de campo del taller 15/10/2019).

La narración permite referir que el conflicto es entendido como el evento que finaliza un desacuerdo, además, de que el conflicto tiene una evolución limitada y que una de sus características es la intervención inmediata para sofocar otras consecuencias. No obstante, esta maniobra me hace inferir que esta es la razón por la que los métodos están orientados al castigo y no a la comprensión de las bases que originaron el conflicto y, obviamente, tampoco a su transformación. Dicho de otra manera, la perspectiva que se le otorga al conflicto logra establecer estrategias de resolución como evento aislado y violento.

Dicho lo anterior, aludo al modelo de transformación y trascendencia de los conflictos, de Galtung (2000), en el cual plantea cinco salidas del conflicto: 1) gana A, 2) gana B, 3) ni uno ni otro sino prevaricar, 4) se llega a un compromiso y, 5) la transformación y trascendencia del conflicto. De acuerdo con el dato presentado, me atreví a mencionar que el sistema por el cual se resuelven los conflictos en telesecundaria es por lo que autor alude como salida tres o prevaricación, es decir, en el que una autoridad dicta la sentencia sin resolver el problema de raíz.

Como planteé anteriormente, los conflictos que los docentes advertían están caracterizados por ser obstaculizadores de la jornada escolar, lo que en muchos casos son resueltos desde la autoridad y buscan mitigar futuras problemáticas. Por ello, en la resolución, no gana un homólogo, sino la figura que representa mayor autoridad, tal como se presentó en la anécdota de la estudiante que no llevaba el uniforme y el papá llegó a abogar por ella y el acuerdo giró en la adaptación de las normas.

Por esta razón, de acuerdo con el planteamiento de Galtung, los conflictos no adquieren un sentido de aprendizaje y cooperación, sino que se limita a fortalecer relaciones unidireccionales y jerárquicas en las que el sometido difícilmente se incorporará a la toma de decisiones y participará en el diálogo.

Así también, en los conflictos de autoritarismo, los docentes señalaban que se encuentran sometidos a las indicaciones de los supervisores y la Secretaría de Educación, por lo que sus conflictos, de igual forma, son resueltos por la salida tres, es decir, que los docentes de telesecundaria no tienen oportunidad de presentar propuestas para resolver los conflictos, sino que se acatan a las normas e indicaciones que se les dicten.

En tal sentido, consideré imprescindible que las normas estén orientadas a la resolución de conflictos, es decir, desde una perspectiva participativa y con el objetivo de conocer la raíz del conflicto por medio del diálogo, la escucha activa y la empatía, así como proponer acuerdos y soluciones que beneficien a ambas partes, además que puedan mejorar las relaciones entre los involucrados.

Por otro lado, retomando el modelo relacional de la agresión de De Waal (1996) existen muchas alternativas para resolver los conflictos, sin embargo, la agresión constituye una medida que interviene significativamente en la regulación de las relaciones sociales, con el fin de contrarrestar los posibles efectos negativos del conflicto. Este planteamiento tomó importancia porque, si en el modelo de Galtung los conflictos son resueltos por un tercero o la autoridad, significa entonces que esa resolución agresiva tiene como objetivo mitigar el efecto negativo del conflicto y generar estabilidad en los estudiantes a fin de mantener el orden entre la comunidad.

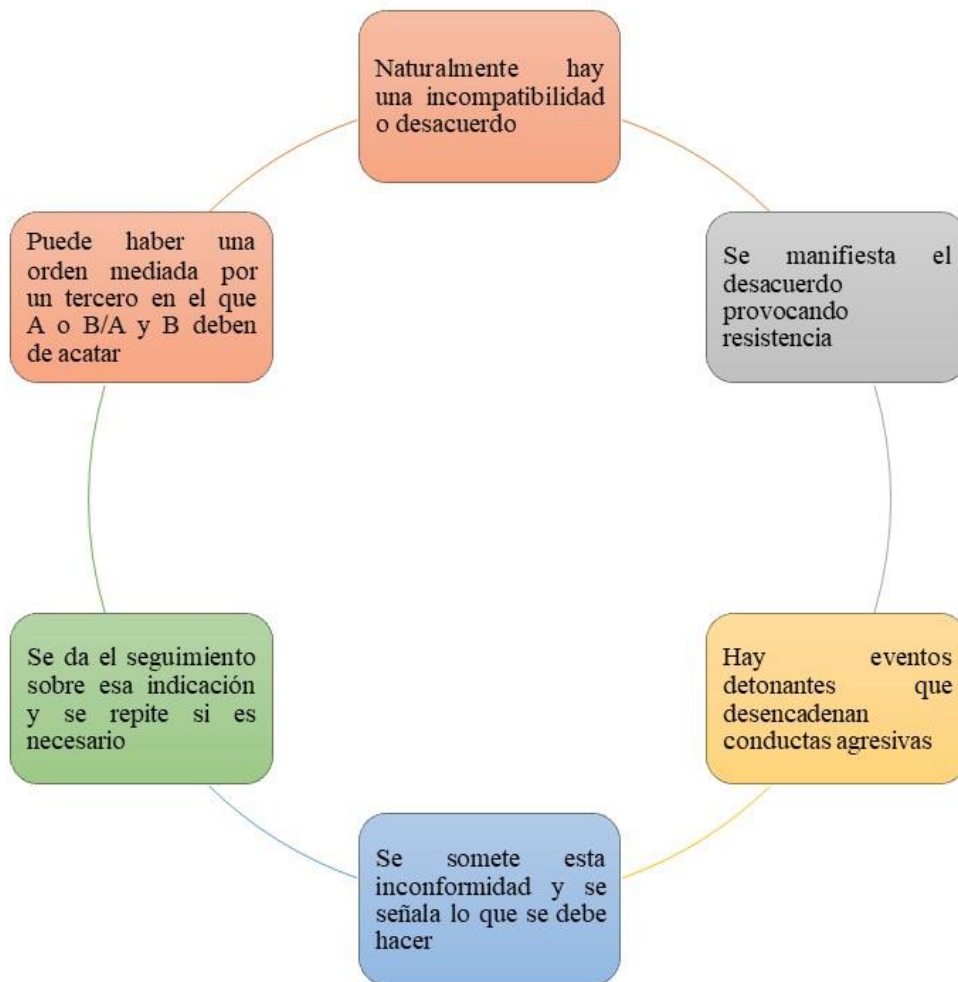
De acuerdo con lo anterior, pude concretar que los conflictos evolucionan en la fase dos, de confrontación, lo cual imposibilita cualquier tipo de diálogo restaurativo y empático, son resueltos por una autoridad, en caso el docente o el director, con el objetivo de mantener un orden en el grupo y preservar la estabilidad.

Entonces, el proceso por el cual se resuelven los conflictos está basado, principalmente, en economizar procesos para resolver los conflictos en la escuela y atender el mínimo de desacuerdo o confrontación, por ello se utilizan herramientas como la exigencia del silencio, el control de la participación de los estudiantes, así como su esparcimiento en los espacios públicos de la escuela y el involucramiento limitado de los padres familia y la reiteración de una autoridad a la que se debe respetar o, en otros casos, temer. Estos elementos señalan que los conflictos tienen un carácter obstaculizador, por lo que las medidas son la solución rápida de éstos y la perpetuidad de la participación pasiva de los estudiantes.

Los pasos que sigue este proceso, tal como ilustré en la Figura 4, comienzan con la manifestación de desacuerdo hacia una indicación o un evento detonante, posteriormente se somete esta inconformidad y se señala lo que se debe hacer, se da el seguimiento sobre esa indicación y se reitera si es necesario. En algunos casos, estos señalamientos son mediados por un tercero a través del diálogo unidireccional, con el cual se presenta una propuesta que A o B/ A y B deben de seguir, tomando en cuenta que se desconoce la eficacia de la resolución.

Para finalizar, presento esta figura que resume el proceso por el cual se resuelven los conflictos en la telesecundaria, en él se utiliza un ciclo, pues llegué a la conclusión de que, de acuerdo con la discusión teórica abordada, los conflictos realizan un proceso interrumpido, lo que significa que no se resuelven completamente y perpetúa, en alguno de los involucrados, el conflicto latente que pueda expresarse de diversas formas en otras circunstancias. También, esto tiene el fin de realizar propuestas que puedan mejorar estos pasos y que permitan entablar diálogos con propuestas que beneficien a los involucrados.

Figura 4. Proceso de resolución de conflictos en telesecundaria



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El conocimiento sobre cómo las y los profesores gestionan los conflictos es fundamental para comprender la ejecución de la normatividad y cómo se reproduce en las relaciones, especialmente con los estudiantes. Con este motivo, recolecté las voces y prácticas de los docentes en cuanto al conflicto, para conocer su diversidad, al mismo tiempo, analizar la aplicación de las disposiciones legales y reglamentarias para la convivencia escolar. Resultado de lo anterior, el marco teórico, me dio la posibilidad de proponer programas de actualización y/o recomendaciones a la formación docente para la optimización de las habilidades de resolución de conflictos en la escuela.

Las perspectivas teóricas desde las cuales realicé el análisis fueron las de educación para la paz, prevención de la violencia y, principalmente, convivencia escolar. Puse en consideración el análisis de docentes de telesecundaria (sujeto) sobre los conflictos (objeto), para abonar a la teoría de la convivencia escolar como una herramienta de análisis de: a) las políticas educativas sobre convivencia escolar, b) la formación docente, c) el modelo pedagógico de las telesecundarias y, d) la retroalimentación para los docentes que participaron.

Con esta investigación tuve doble intención, pues desde el inicio también busqué resignificar la labor del docente de telesecundaria y, de alguna forma, hacer eco sobre las necesidades de esta modalidad de educación secundaria, además por experiencias personales que marcaron mi vida como estudiante de básicas, por lo que me propuse indagar en mejores formas de gestionar experiencias escolares para todos los miembros de la comunidad.

Este análisis sobre las formas, recursos y procesos de los docentes para resolver los conflictos en telesecundaria fue resultado de un trabajo de campo que tuvo tres etapas: la primera consistió en el ingreso a una telesecundaria en el municipio de Guanajuato durante dos meses, de la cual no pude continuar por motivos de agenda con la escuela, lo que significó una limitación para esta tesis; las siguientes dos etapas las llevé a cabo con un grupo de maestros de una telesecundaria de San Miguel de Allende, con los cuales, inicié la aplicación de las cuatro sesiones del taller diseñado para recolectar información por medio de actividades lúdico-participativas que promovían la discusión; luego, acudí a la telesecundaria para realizar observación participante.

Conforme profundizaba en el trabajo de campo, logré reconocer cómo cada docente, desde su formación, experiencia y motivaciones, enfrentaba los conflictos en el aula, qué estrategias utilizaban, y pude identificar también cuáles eran los objetivos con las medidas que implementaban y cómo se relacionaban con los estudiantes. Esto sumaba cada vez más a la comprensión de la docencia y la forma en cómo los sujetos la ejercen, particularmente, al resolver los conflictos.

A partir de este preámbulo, decidí organizar las conclusiones en tres categorías: primero, aquellas que mencionan argumentos en torno a los elementos teóricos que se utilizaron en el análisis, luego, los elementos relevantes que se confirman y puntos que se aportan a las líneas de convivencia escolar y, por último, las conclusiones particulares que esta investigación sugiere. Cabe mencionar que las conclusiones sobre la teoría están organizadas en función del marco analítico y no del marco teórico.

Para comenzar, los tipos de conflictos hallados en esta investigación son: conflictos de autoridad, conflictos culturales y conflictos de comunicación. La tipología corresponde a la presentada en el marco teórico que, en discusión con los datos empíricos, ayudó a fundamentar las propuestas tal como los conflictos de autoridad. No obstante, aún con la voz de los docentes respecto a los conflictos en la telesecundaria, fue ambiguo concretar una tipología que configure las opiniones de otros grupos de la comunidad escolar, porque si bien los docentes refirieron conflictos de carácter pedagógico y de relación con sus colegas, no se toma en cuenta otro tipo de relaciones, que sería importante valorar, a fin de proponer categorías más sólidas y bidireccionales.

En cuanto a la teoría de convivencia democrática, pude concluir que sus fundamentos son viables siempre y cuando exista un cambio radical en la formación, actualización docente y en la legislación sobre convivencia y gestión escolar, porque las actuales reflejan un control y orden sistemático tanto a docentes como a estudiantes, además que están plagados de prohibiciones y una serie de documentos para su proceso que dificultan el entendimiento de los conflictos y la aplicación de las medidas de contención.

Entonces, es difícil visualizar una convivencia democrática en un sistema educativo como el de Guanajuato, pues, en su reglamento de convivencia para la cultura de paz, está explícito que los estudiantes deben abstenerse de causar conflictos, porque, como sostuve en

la tesis, este fenómeno es inherente a las relaciones humanas. Además, tal como lo expresan los docentes, ellos son también víctimas de un sistema que los restringe y amenaza constantemente. Por lo tanto, teorías como la de convivencia democrática son insuficientes para explicar la realidad sobre la convivencia escolar en esta telesecundaria, aunque son propuestas que pueden orientar políticas e intervenciones educativas, gestión escolar y diseño curricular.

Por otro lado, la propuesta teórica de las fases de la resolución de conflictos es ideal para entender el proceso de los conflictos y su accionar; no obstante, tal como lo mencionaron los docentes y mostré en el análisis de las observaciones, las fases en esta telesecundaria cambian: de acuerdo con la normatividad escolar, el estilo de los docentes, y el tipo y grado de conflicto, así como los involucrados; elementos que no son tomados en cuenta en la teoría, pero consideré imprescindible para generar una mejor comprensión de los conflictos en la convivencia escolar.

Adicionalmente, concluyo que la fase uno o conflicto latente, sigue siendo muy importante, puesto que incita a la reflexión sobre cómo se están ejecutando las relaciones, aunque es no es considerada por los docentes ni por la legislación vigente, porque no hay una concepción del conflicto hasta su manifestación; mientras que la fase dos o fase de confrontación es compleja por su diversidad, además tiene diferentes matices de acuerdo con quién o quiénes la ejecutan. La fase tres o fase de negociación representa el diálogo y la participación sobre el conflicto, aunque sí se ejecute en la telesecundaria, pero en condiciones esquemática y generalmente es dirigida por las figuras de autoridad. Por último, la fase cuatro dista mucho de la propuesta teórica, ya que, de acuerdo con el hallazgo, es la fase de las sanciones o implementación de herramientas disciplinarias para aminorar el conflicto. En esencia, la resolución de conflictos se expresa, sobre todo, como un proceso que los docentes llevan a cabo para disuadir obstáculos en la jornada escolar y que tiene fases muy marcadas por la autoridad.

En cuanto al modelo de convivencia escolar retomado para el análisis, concluí que los conflictos recurrentes que se registraron fueron en el ámbito pedagógico-curricular y en el ámbito socio-comunitario. El primero por la estrecha relación de los docentes con los estudiantes, esencial en el modelo pedagógico de telesecundaria, lo que propicia desacuerdos

y confrontaciones, pero también experiencias de aprendizajes por medio de actividades integradoras y proyectos escolares. Por otro lado, en el ámbito socio-comunitario, se identificaron conflictos principalmente con los padres de familia, por relaciones herméticas antes mencionadas. No obstante, hay un involucramiento más cercano y participativo de los miembros de la Asociación de Padres de Familia, lo que supone un elemento potencial para mejorar las relaciones con los demás miembros de la comunidad, pero hasta el momento se ha desestimado, sobre todo en el diálogo para gestionar los conflictos.

En cambio, el ámbito organizativo-administrativo ofreció pocos datos empíricos que pudieran fundamentar una categoría analítica, aunque registré conversaciones de docentes hablando mal de sus colegas, conflictos de comunicación, desdén entre docentes del mismo grado por cómo imparten clases. Esto dificulta la ejecución y organización de eventos, actividades pedagógicas y comunicación entre el profesorado. No obstante, es un área en la que se tendría que explorar más a fondo en posteriores investigaciones.

En cuanto a las dimensiones, la de participación y manejo de los conflictos parece señalar de mejor manera las acciones correspondientes en los ámbitos de la convivencia escolar, pero, a pesar de ello, hay ausencia de la caracterización de los conflictos que debieran resolverse. Entonces, este modelo teórico se limita a hacer recomendaciones pedagógicas y organizativas respecto a sus dimensiones, pero no ahonda, específicamente, para qué conflictos se hacen estas sugerencias. Por ello, consideré pertinente aportar a esta dimensión una propuesta de los conflictos sobre los que se deben de accionar, basados en las voces de los docentes; estos conflictos en la dimensión de participación y manejo de los conflictos son: de autoridad, de comunicación y culturales.

En general, considero que este modelo teórico es útil para analizar la convivencia escolar, no obstante, carece de precisiones e indicaciones particulares sobre qué le corresponde a cada actor educativo, porque señala a la escuela como gestora de la convivencia, sin embargo, la Asociación de Padres de Familia y los estudiantes también tienen el potencial de proponer estrategias desde el rol que les compete. Para finalizar esta parte, creo que es sustancial continuar analizando datos empíricos en contextos similares para proponer mejoras al estudio y análisis de la convivencia escolar en estos ámbitos y dimensiones.

La propuesta de transformación y trascendencia de los conflictos, junto con el modelo relacional de la agresión, me permitió fundamentar dos enfoques imprescindibles del conflicto para comprender sus alcances y limitaciones. Por un lado, el potencial de aprendizaje de los conflictos cuando se presentan espacios de diálogos y se hace un seguimiento de este; por otro lado, las medidas de sometimiento y sujeción del conflicto significan mantener el control del grupo, evitando así su dispersión. Estos dos postulados son viables y significan un gran aporte al entendimiento de los conflictos en la convivencia escolar, la creación de reglamentos y la aplicación de estrategias pedagógicas. En esta investigación, concluí que el enfoque de los conflictos en la telesecundaria es entendido por el modelo relacional de la agresión, aunque esto no tiene una connotación negativa, al contrario, tiene un valor analítico de la legislación y normatividad escolar en el sistema educativo sobre cómo se están entendiendo los fenómenos de la convivencia escolar.

En la categoría de los elementos relevantes que se confirman y puntos que se aportan, mostré cómo los docentes de telesecundaria resuelven conflictos en la convivencia escolar, pero también hallé factores que pudieran determinar dicha resolución. Para ello, analicé cómo se relaciona el docente con otros actores educativos, cuáles son los procedimientos y estrategias que esta telesecundaria utiliza y de qué forma se ejecuta la resolución, por lo que consideré es un aporte sustancial para las categorías planteadas en la búsqueda documental

De las investigaciones de enfoque de paz y derechos humanos, así como el Reglamento Escolar para una Convivencia en la Paz del Estado de Guanajuato, concluí principalmente que sus métodos de solución de conflicto como la mediación y la conciliación son inviables en las telesecundarias por el escaso personal que se destina a este sistema, ya que los docentes se saturan de actividades en cada ámbito de la convivencia escolar, por lo que resulta una tarea sobrehumana resolver conflictos por estas técnicas que demandan sesiones y atención especializada. Propongo, en consecuencia, que se ponga atención a los métodos como el diálogo, que ya son utilizados por los docentes al resolver conflictos, además enfatizar en las fases que presenté anteriormente.

Por otra parte, confirmo que la participación de los estudiantes es dirigida y sujeta a consideración de los docentes; las medidas empleadas en la convivencia escolar son una lista de deberes que el estudiante tiene que de seguir; el estilo docente y de la convivencia son

tradicionalistas, es decir, hay una gran preocupación por controlar, evaluar y supervisar toda la actividad escolar, lo que penaliza cualquier falta a este orden. En este estilo no hay una convivencia que involucre a todos, además, desde la legislación existe un enfoque del conflicto como obstaculizador, lo que gestiona estrategias de contención y control de los estudiantes, en los que éstos no aprenden del conflicto ni mejoran sus relaciones, simplemente hay una resignación a las normas. Estos aportes son muy importantes para ampliar la teoría y abonar a la evidencia empírica, poner en duda los sistemas de formación docente, actualización y las políticas educativas.

De las conclusiones particulares de esta investigación, sugiero varios puntos que abarcan desde la búsqueda documental hasta el análisis de los datos. Para empezar, quiero señalar que mayormente hallé intervenciones educativas para desarrollar habilidades de resolución de conflictos, mientras que en investigaciones se mencionaban dentro del tema de convivencia escolar, pero de manera periférica; en otros países se reporta investigaciones cuantitativas sobre los efectos de la mediación desde diferentes campos de estudio. En síntesis, la búsqueda documental está sustentada desde diversas perspectivas sobre los conflictos, pero no hay una en concreto que pudiera entretenerse con la temática de la convivencia escolar.

Además, es fundamental destacar el trabajo que realicé en telesecundarias, porque es una modalidad con muy pocas investigaciones respecto a convivencia escolar y, mucho menos, sobre conflictos. Quiero hacer énfasis que esta es una modalidad que tiene un vasto campo por explorar en la investigación educativa, principalmente por sus condiciones pedagógicas y administrativas.

En torno a la legislación, considero adecuado que promulguen una ley y un reglamento dirigidos a la convivencia escolar, especialmente con enfoque de cultura de paz, no obstante, no hay una definición ni operacionalización clara sobre lo que consideran como paz, ya que estos documentos están atestados de prohibiciones, principalmente para los estudiantes, lo que tiene una perspectiva de sujeción de los conflictos, más que de su resolución pacífica, tal como lo presentan. Con esto no quiero decir que no haya orden, al contrario, pero es discordante que promuevan un *Organismo Escolar* constituido por miembros de la comunidad escolar para tomar decisiones, pero que no involucren a los

estudiantes. Esto sería, en su caso, una “paz” adultocentrista, porque en ellos recae el proyecto de convivencia escolar y, por supuesto, la resolución de conflictos.

Por otro lado, quiero referirme a la metodología; el taller como técnica de investigación resultó ser una herramienta original y muy útil para trabajar con docentes de telesecundarias. Su formato permite la participación, intercambio de ideas, expresión de molestias y retroalimentación a partir de los comentarios de sus colegas. En el taller, los docentes sabían plenamente que eran un componente vital de la investigación, pero eso no impidió el diálogo, al contrario, ellos sentían que podían externar sus necesidades, pero también mencionar aquellos temas de los que se sienten vulnerables, tal como las limitaciones que pone Secretaría de Educación a su labor.

En esencia, este hallazgo permite abrir oportunidades metodológicas para recolectar voces y prácticas de los actores educativos. No obstante, una de las áreas de oportunidad de esta investigación fue la sistematización de los datos, porque ser el único investigador no me permitió recolectar de manera eficiente todos los datos, ya que se producen múltiples conversaciones en cada sesión, por lo que sugiero para próximas investigaciones la intervención de un equipo de al menos cuatro personas en el desarrollo de técnicas como los talleres.

En cuanto a los resultados, puedo mencionar, de acuerdo con la investigación documental, que no hallé investigaciones sobre conflictos en la convivencia escolar y cómo son resueltos, particularmente en telesecundaria. Resalto la sistematización de los datos y la elección de las categorías de análisis, porque todas están en sintonía con las preguntas y objetivos de investigación. Los resultados evidencian carencias al sistema educativo, pero también proponen alternativas para la resolución de los conflictos en la telesecundaria, siendo una modalidad de educación secundaria diferente a los demás.

Por otra parte, enfatizo una limitación sobre los datos recolectados: en su mayoría señalaron los elementos de la convivencia que me permitieron interpretar e intuir las expresiones de resolución, no obstante, los conflictos resueltos fueron escasos, claro ejemplo es la obra de teatro, la cual es un caso completo, pero en la cotidianidad los conflictos son postergados o aplacados inmediatamente, por lo que observar el efecto de la resolución fue imperceptible con la metodología utilizada, por lo que recomiendo a quienes quieran indagar

con metodologías participativas, ampliar actividades del taller que permitan recolectar anécdotas de otros momentos del ciclo escolar o bien, elegir una metodología etnográfica.

A partir de este punto, respondo a las preguntas de investigación que me planteé; empecé respondiendo las preguntas secundarias, porque en conjunto construyeron la respuesta a la pregunta principal. A la interrogante ¿cuáles son los conflictos más recurrentes en la telesecundaria? Respondí esta pregunta de manera parcial, ya que los conflictos en la telesecundaria son muchos y se suscitan en cualquier tipo de relaciones, no obstante, las que analicé a partir de la información que los docentes mencionaron con más frecuencia en el taller son: conflictos de autoridad, de comunicación y culturales. Estos últimos, tienen una raíz muy particular en la comunidad en donde está la telesecundaria, porque los docentes mencionaron que las familias tienen ascendencias Otomí: el acento de voz de los estudiantes, su interacción con foráneos y sus comportamientos, les causan diversas problemáticas. No se indagó en este aspecto, pero definitivamente el contexto de la telesecundaria determina la recurrencia e intensidad de los conflictos.

La pregunta ¿Cuáles son los elementos de la convivencia escolar que los docentes de telesecundaria utilizan para resolver los conflictos? La respondí a través del análisis especulativo durante el trabajo de campo y la discusión con la teoría. Los elementos de la convivencia escolar que propuse para analizar la resolución de conflictos son: la relación familia-escuela, la participación de los estudiantes en la cotidianidad escolar, las herramientas para la disciplina y la violencia por la figura de autoridad. Son elementos heterogéneos, pero tienen efectos que confluyen entre ellos, propiciando distintos resultados que marcan la experiencia escolar de estudiantes, familias y, principalmente, de docentes.

En cuanto a ¿qué proceso utiliza el docente de telesecundaria para resolver los conflictos? identifiqué un proceso que dista de la legislación presentado por el Estado pero que se adapta a las condiciones de los docentes y de la telesecundaria, lo que hace este proceso más natural y funcional para la escuela. Inicia con la manifestación del conflicto en diversas formas, luego, se dan las indicaciones para aplacarlo, de tal manera que se pueda manejar, se reitera la indicación si es necesario; en seguida, de acuerdo con el grado del conflicto, se lleva con el director o el docente tiene una conversación separada del grupo, allí se toman los acuerdos o sanciones basados en la consideración del director, docente o padre

de familia y el conflicto es aplacado hasta que un evento lo detone nuevamente, lo que ocasiona que reinicie el proceso.

Para contestar a la pregunta ¿qué herramientas para la disciplina ejercen los docentes para resolver los conflictos? empecé a construir desde la búsqueda documental, ya que diversos autores apuntaban a medidas penalizadoras, las cuales no motivaban a la reflexión, sino que reforzaba un estilo autoritario de gestionar la convivencia. Estas premisas son muy cercanas a las conclusiones a las que llegué en esta investigación, porque a través de herramientas como el silencio, la intimidación, las indicaciones verbales, la exclusión del grupo y el control del esparcimiento de los estudiantes, se logra llegar a un ideal de disciplina; estas herramientas tienen el propósito de reducir el surgimiento de conflictos, constriñendo a los estudiantes. Esto es esperable al considerar las medidas disciplinarias que se legitiman en los documentos oficiales. Una respuesta más completa incluiría las consideraciones de los docentes acerca de la disciplina y de qué forma la implementan, así como la percepción de los estudiantes, por lo que consideré que esta pregunta se respondió parcialmente.

Continuando, ¿de qué forma los docentes de telesecundaria dialogan y propician la participación de alumnos y padres de familia en la resolución de los conflictos? en relación con la respuesta anterior, y retomando los principios de la convivencia democrática, este diálogo es unidireccional, teniendo como efecto la representación de una docencia rígida que limita la democratización del diálogo, además a la que los estudiantes difícilmente tienen acceso a una conversación extracurricular. Los diálogos principalmente se gestan en el ámbito pedagógico-curricular y tienen estas características; también en la organización de eventos extra-áulicos, en los que todos se involucran con distintas tareas, sigue vigente el papel de subordinado. Su participación mayormente es dirigida por los docentes y tienen pocos momentos de proponer o tomar decisiones.

Por último, la pregunta principal ¿cómo los docentes de telesecundaria resuelven los conflictos en la convivencia escolar? es el Aleph, es decir, es la pregunta en la que se unen las demás preguntas. Esta resolución de conflictos se desarrolla por medio de las condiciones particulares de la telesecundaria; los conflictos se demuestran principalmente en el ámbito pedagógico curricular de la convivencia escolar, por la estrecha relación de los docentes con los estudiantes. En la resolución, los estudiantes tienen pocas oportunidades de proponer

soluciones a sus conflictos, ya que están en disposición de los docentes. En este ambiente, los conflictos son obstaculizadores, por lo tanto, se regula por diversos medios el comportamiento de estudiantes, con el fin de evitar los conflictos.

Por ende, esta resolución de conflictos carece de una visión integradora y no es funcional para el modelo pedagógico de la telesecundaria, el cual presenté como un modelo en el que el docente organiza proyectos con los estudiantes y hay un aprendizaje cooperativo y participativo. Por estas razones, considero que la solución que se les da a los conflictos, en los cuales su participación es limitada, no genera un cambio en las relaciones de los involucrados, especialmente en la de docente-alumno, sino que hay una resignación por parte de los estudiantes, ya que lo consideran como castigo de un comportamiento que, en varias situaciones, es normal en la convivencia escolar.

A continuación, presento las conclusiones respecto al supuesto de investigación que tracé previo al trabajo de campo, en el que exhibí dos visiones de resolución basados en las condiciones convivenciales. La reflexión más sustancial es que el supuesto de investigación fue construido a partir de la búsqueda documental, en la que hallé resultados que exponían los limitados horizontes que se plantea el Estado y la docencia sobre la resolución de conflictos en la convivencia escolar. Entonces, es preocupante que, habiendo evidencias científicas sobre estas prácticas y legislaciones canónicas, no se demuestre una propuesta en ningún nivel sobre medidas de contención hacia los conflictos y estrategias de integración escolar. Esto me permite concluir que las instancias formadoras y los responsables de las políticas, han focalizado otros temas educativos, como el proceso de enseñanza-aprendizaje y su contenido, pero han desestimado la importancia del contexto en el que se lleve a cabo la educación.

Para ir cerrando, la docencia, en su condición histórica, política y social, además, respaldada por una legislación de convivencia escolar tradicionalista, no contribuye a la democratización del diálogo para la transformación de los conflictos. Con esto, evidencio al sistema que presenta a la educación como aleccionadora de la sociedad, en la que los menores siguen sin tener la oportunidad de formular nuevas formas de convivencia. Lo que quiero decir es que la telesecundaria tiene el potencial de cambiar su contexto, además, el trabajo de los docentes es sobresaliente, pero la exigencia curricular, la falta de libertad de cátedra y la

poca disposición a invertir recursos para personal de apoyo a la telesecundaria, conduce a tomar este tipo de medidas para los conflictos.

Como último comentario, esta tesis ha reformado varios aspectos de mi vida personal y académica; ha confirmado mi dedicación a la investigación educativa, a la telesecundaria y sus docentes, con los que he convivido desde hace tres años. Creo firmemente que, desde la investigación, se pueden proponer y exigir mejores condiciones para su labor pedagógica, direccionar su orientación administrativa hacia un sistema de educación secundaria equitativo, inclusivo y de calidad, pero, sobre todo, inculcar una cultura investigativa a beneficio de las y los docentes, estudiantes y sus familias. Sin embargo, por el momento, doy por terminada esta etapa.

Referencias

- Abrego, F. (6 de marzo del 2019). La telesecundaria hoy. Nexos. Recuperado de <https://educacion.nexos.com.mx/?p=1681>
- Aguado, I., Pantoja, M. y Refugio, J. (2017). Algunas expresiones de la violencia en la formación universitaria. En A. Robles (coord.). *Expresiones de violencia escolar. Análisis, evaluación, prevención, y corresponsabilidad* (pág.15-16). México: Colofón
- Alamilla, M. (2017). La mediación escolar como estrategia educativa de intervención en la resolución de conflictos. Tesis de maestría. UJAT, Tabasco.
- Aldridge, J., McChesne, K. y Afari, E. (2017). Relationships between schoolclimate, bullying and delinquent behaviours. *Learning Environments Reserchs*, vol. 21, pág. 153–172.
- Álvarez, C. y San Fabián, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de antropología*, vol. 28, pág. s/n.
- Álvarez-Gayou. J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós Educador, México.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista universitaria de investigación*, vol. 9, pág. 187-202.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zuñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*. Chile: Universidad Arcis.
- Arboleada, Z., Herrera, M. y Prada, M. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* Colombia: Oficina del Alto Comisionado para la Paz.
- Barroso, J.M. y Gómez-Montegudo, J. (2018). Perspectivas de estudiantes sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil. *Perfiles educativos*, vol. 15, pág. 69-86.
- Bibiano, B. (2011). La pertinencia de la telesecundaria. *Revista Tlamati*, vol. 3, pág. 28-35

- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. y Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Buenos Aires, Argentina: Instituto de investigaciones Gino Germani.
- Brando, J. (2013). La agresión en el contexto de la etología y la antropología. *Ánfora*, vol. 20, pág. 163-184.
- Brito, T. (2017). Convivencia en la secundaria: el abordaje de la dinámica grupal y la atención individual en momentos de desequilibrio en el aula. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Buendía E., Expósito J., Agúndez, E.M. y Sánchez, C. (2015). Análisis de la convivencia escolar en las aulas multiculturales de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 2, pág. 303-319.
- Buenfil, R. (2012). La violencia escolar: Múltiples implicaciones. En A. Furlán (coord.) *Reflexiones sobre la violencia en la escuela* (pág. 315-349). México: Siglo Veintiuno
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, volúm.13. pág. 45-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Calixto, R. y Rebollar, A. (2008). La telesecundaria ante la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 47, pág. 1-11.
- Cano, A y Bustamante, A (2017) Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. En Sinéctica número 49. Recuperado de www.sinectica.iteso.mx 12 de septiembre del 2018.
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N., Tello y A. Furlán (coord.) *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pág. 52-82). México: UNAM.
- Carbajal, P. (2018). Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classrooms: case studies of teaching in mexican public schools surrounded by violence. Tesis de doctorado. Universidad de Toronto.

- Cardoza, D. (2013). Peer mediation and its effects on elementary student perception of self-esteem and social competence. Tesis de doctorado. California State University, United States.
- Carranza, J. (2010). *Etología. Introducción a la Ciencia del Comportamiento*. España: Universidad de Extremadura.
- Carrillo, J. y Prieto, M. (2010). Perspectivas teóricas de la violencia. En A., Furlán, M.A., Pasillas, T., Spitzer, A. Gómez, (coord.) *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. México: Noveduc.
- Cartwright D. y Zande, A. (1968). *Dinámica de grupo: investigación y teoría*. Inglaterra: Tavistock.
- Caycedo, R.M. y Cocunubo, N. (2016). La mediación como una solución alternativa a la violencia escolar. *Investigaciones andinas*, vol. 18, pág. 1729-1749.
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M.C. y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, vol. 27, pág. 20-41.
- Chávez, C. (2017). Convivencia escolar y estrategias docentes en una escuela secundaria. Ponencia presentada en Congreso Nacional de Investigación Educativa-, San Luis Potosí, México.
- Chávez, M. (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el altiplano mexicano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, pág. 813-835.
- Chuquilin, C., Zagaceta, M. (2017). La violencia en las escuelas desde una perspectiva de sus actores. El caso de una escuela secundaria en la Ciudad de México. *Revista educación*, vol. 41, pág. 2215-2264.
- Creswell, J. (2003). *Diseño de investigación: cualitativo, cuantitativo y métodos mixtos* (2da Ed.). California: Thousand Oaks

- Dasatnik, O. y Pérez, E. (2017). La corresponsabilidad en la vida escolar. En A. Robles (coord.). *Expresiones de violencia escolar. Análisis, evaluación, prevención, y corresponsabilidad* (pág. 66-75). México: Colofón
- Dávila, P. (2017) Introducción. En A. Robles (coord.). *Expresiones de violencia escolar. Análisis, evaluación, prevención, y corresponsabilidad* (p.15-16). México: Colofón
- De la O, C. y Mondragón-Ceballos, R. 2014. Resolución de conflictos sociales en primates: 35 años de investigación. *Acta Zoológica Mexicana*, vol. 30 pág. 662-687.
- De Waal, F. (1996). Conflict as negotiation. En Goodall, J., Itani, J., McGrew, W., Marchant, L. y Nishida, T. (Eds.). *Great Ape Societies* (pág. 159-172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Del Rey, R., Casas, J.A. y Ortega, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar. *Universitas Psychologica*, vol. 16, pág. s/n.
- Delgado-Salazar, R. y Lara-Salcedo, L.M. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas, *Universitas Psychologica*, vol. 7, pág. 673-690.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI; UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación* (6ta edición). Madrid: Morata.
- Díaz, S. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepción sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Educación y ciudad*, vol. 21, pág. 27-40.
- Dirección General de Materiales Educativos (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. Secretaría de Educación Pública, México. Recuperado de <http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- Dirección General de Materiales Educativos. (2011). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de la Telesecundaria*. Documento base. Secretaría de Educación

Pública, México. Recuperado de https://telesecundaria.sep.gob.mx/Content/Repositorio/normatividad/Modelo_Educativo_FTS.pdf

- Dorantes, J. (2013). Representaciones sociales de profesores de telesecundaria sobre la Reforma en Educación Secundaria 2006. En H. Aguayo (coord.) *Investigación en la escuela: el sentido desde la tradición comprensiva* (217-244). México: UNAM.
- Dorantes, J. (2011). Representaciones sociales sobre la Reforma en Educación Secundaria de los docentes de telesecundaria del Estado de Veracruz. Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, pág. 1109-1121
- Escalante, G. (2017). La integración y participación entre director, maestros, padres de familia y alumnos en dos telesecundarias de Centro, Tabasco. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma de Guadalajara, campus Tabasco.
- Esquivel-Sánchez, N. (2016). Promoción de estrategias de solución de conflictos en niños preescolares a través de la expresión del lenguaje I. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, vol. 1, pág. 39-46.
- Fernández, I. (2010). *Escuela sin violencia. Resolución de conflictos*. España: Alfaomega.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Somos maestros.
- Fierro, C., Lizardi, A. y Tapia, G. (2013). “Convivencia Escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México”. En A. Furlán y T., Spitzer (coord.) *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: COMIE ANUIES.
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia escolar: una guía para el autodiagnóstico de la convivencia escolar desde la perspectiva de los autores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol.6, pág. 103-124.

- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, vol. 18, pág. 1-14.
- Figuroa, M. (2014). Violencia entre compañeros de secundaria en un pueblo del Distrito Federal. Tesis de doctorado. UNAM, México.
- Flick, U. (2015). Análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Morata, Madrid.
- Foucault, M. (1996). *La microfísica del poder*. España: Piqueta.
- Foucault, M. (2013). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. México: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2018). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión* (2da edición). Siglo Veintiuno, México.
- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 3, pág. 237-258. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/11228/10978>
- Furlan, A. y Spitzer, T. (2013). Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. COMIE ANUIES, México
- Furlán, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y alternativas. Perfiles educativos, vol. 34, número especial, pág.118-128.
- Furlán, A. (2012). Inseguridad y violencia. Problemas y alternativas. Perfiles Educativos. Vol. 34, pág. 118-128.
- Galdames, S. y Arón, A.M. (2007). Construcción de una escala para medir creencias de legitimadoras de la violencia en la población infantil. *PSYKHE*, vol. 6, pág. 15-25.
- Galdeano, M. (2001). Registro y sistematización de información cualitativa [Material de clase]. Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Gallego, L., Acosta, J., Villalobos, Y., López, A. y Giraldo, A. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. *Revista de Investigaciones UCM*, vol. 28, pág. 116-125.

- Galtung, J. (2000). Conflict transformation by Peaceful Means. The Transcend Method. United Nations Disaster Management Training Programme. Recuperado de <https://www.transcend.org/tms/2017/11/conflict-transformation-by-peaceful-means-the-transcend-method/>
- García, M.L y Sánchez, M. (2015). Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundaria. *Perfiles Educativos*, vol. 37, pág. 216-220.
- Ghiso, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. *Estudios sobre la Cultura Contemporánea*, vol. 5, pág. 141-153
- Gollàs, I. y Arias, E. (2015). Aproximación metodológica para el análisis de la convivencia desde una interpretación de la propuesta teórica de Pierre Bourdieu. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. Gómez,
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en las escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, pág. 839-870.
- Gómez, A., Zurita, U. y López, S. (2013). *La violencia escolar en México*. México: Ediciones cal y arena.
- Martínez, M., Robles, C., Utría, L. y Amar, J. (2011). Legitimación de la violencia en la infancia: un abordaje desde el enfoque ecológico de Bronfenbrenne. *Psicología desde el Caribe*, vol. 31, pág. 133-160.
- Guevara, A y Torres, A. (2016). Estudio de caso sobre la violencia escolar entre adolescentes y su influencia en el rendimiento académico en la telesecundaria No. 91 Ramón López Velarde. Tesis de licenciatura. Universidad de Guanajuato. México.
- Gundermann, H. (2013). El Método de los estudios de caso. En M.L. Tarrés (coord.) Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social (pág. 231-264). México: El Colegio de México.
- Gvirtz S. y Larrondo M. (2012). Democracia, diálogo, construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de

- relación. En A. Furlan (coord.) Reflexiones sobre la violencia en las escuelas (p. 295 a 312). México: Siglo XXI
- Haft, S., Junger, P. y Thom, W. (productor) y Weir, P. (director). (1989). La sociedad de los poetas muertos (cinta cinematográfica). EU. Touchstone Picture.
- Heise, L. (1998). Violence Against women: an integrated, ecologic framework. *Sage Journals*, vol. 4, pag. 262–290
- Hernández, C. (2014). Modelos aplicables en mediación intercultural. *Barataria*. Núm. 17, junio, 2014, pág. 67-80.
- Hernández, G., Reyes, M.R (2010). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. *Perfiles educativos*. Vol. 33, núm. 133 pág. 162-173.
- Hernández, G., Reyes, M.R. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula Testimonios de profesores. *Perfiles educativos*. Vol. 33, núm. 133.
- Hernández, J. (2013). Pensar en la violencia desde las mediaciones: retos epistemológicos en comunicación. *Signo y pensamiento*, vol. 32, pág. 16-32.
- Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2013). La influencia positiva de la mediación escolar en la mejora de la calidad docente e institucional: percepciones del profesor mediador. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 17, núm. 1, enero-abril, pág. 367-384.
- Ibarrola-García, S., Iriarte, C. y Aznárez- Sanado, M. (2017). Aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 41, pág. 75-105.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). La calidad de la Educación Básica en México (Primera edición). Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B203.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). Espacio y datos de México. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/default.aspx?ag=110030092>
- Herrera, J. y Hernández, E. (2017). La participación del clima social, familiar y escolar sobre la violencia y el acoso en las escuelas. En A. Robles (coord.). *Expresiones de violencia escolar. Análisis, evaluación, prevención, y corresponsabilidad* (pág. 53-65). México: Colofón.
- Jaramillo, C., Arias-Cardona, A., Arias-Gómez, M., Restrepo, F. y Ruiz, D. (2012). Relaciones sociales entre jóvenes universitarios: Una mirada desde sus lógicas subjetivas. Envidado: Institución Universitaria de Envidado.
- Jares, X. (2009). *Pedagogía de la convivencia*. España: Graó.
- Kolangui, T. y Parra, L.P. (2013). *El diálogo para la resolución de conflictos: Guía de actividades para el docente*. México: Limusa.
- Konstantinos, K. y Evangelos, C. (2018). Attitudes of Teachers Who Implement School Mediation Programmes: A Case Study. *International Educational Research*, vol. 1 pág. 16-25.
- Lane, K., Oakes, W., Royer, D., Cantwell, E., Menzies, H., Jenkins, A. y Hicks, T. (2019). Using the Schoolwide Expectations Survey for Specific Settings to Build Expectation Matrices. *Remedial and Special Education*, vol. 40, pág. 51-62.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid, España: Catarata.
- Ley 153 de 2013, Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios. Guanajuato, México, reforma 01 de agosto de 2019.
- Lorenz, K. (1971). *Studies in animal and behavior human*. Harvard University, Massachusetts.

- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educ. Educ.*, vol. 16, pág. 383-410.
- Luna, G. y Cano, A. (2018). Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, vol. 18, pág. 165-181.
- Luna, V., Varela, M. y Van Der Goes, T. (2017). Conflictos entre profesores y estudiantes al inicio de la formación médica: un estudio a través de incidentes críticos. Ponencia presentada en Congreso Nacional de Investigación Educativa-, San Luis Potosí, México.
- Márquez, J., Díaz, J. y Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar. Aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 8, pág. 126-148.
- Martínez-Salgado, C. (2012). Muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência y Saúde Coletiva*, vol. 17, pág. 613-619.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Mejía, A y Ávila, L. (2009). Relaciones sociales e interacción en el aula en secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, pág. 485-513.
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, vol.21, pág. 339-355.
- Monero, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 52 pág. 149-178.
- Montúfar, E. (2012). Factores asociados al alto logro educativo en escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos y culturales bajos. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Ciudad de México, México.

- Muñoz, M. T., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A. y Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, pág. 16-32.
- Ochoa, A., Diez-Martínez, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica. Revista Electrónica de educación*, vol. 54, pág. 1-19.
- Onetto, F. (2004). Climas educativos y pronósticos de violencia. Buenos Aires: Noveduc.
- Onetto, F. (2003). La convivencia educativa: Despliegue temático abierto en el Foro Iberoamericano Subregional. OEI Monografías virtuales: Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. Recuperado de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion01.htm>
- Ortiz, M. (2006). Interculturalidad en la mediación escolar. *Portularia*, vol. 1, pág. 43-57.
- Osornio-Callejas, L. (2016). Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía: descripción de una experiencia en una telesecundaria de Aculco. *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 3, pág. 415-431.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, pág. 112-121.
- Parra, H. y Jiménez, F. (2016). Estilos de resolución de conflictos en estudiantes universitarios. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, vol. 8, pág. 3-11.
- Pasillas, M.A. (2010). Presentación de la primera sección. Problemática del desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar. En A., Furlán, M.A., Pasillas, T., Spitzer, A. Gómez, (coord.) *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. México: Noveduc.
- Perales, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, vol. 18, pág. 1-12.

- Pin, T. y Lescay, D. (2020). El valor de la disciplina en el proceso de formación de los estudiantes de educación básica. *Revista Cognosis*, vol. 5, pág. 1-18.
- Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes. (2018). Resultados Nacionales 2017 (Primera edición). Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLANEA2017.pdf
- Prodócimo, E., Gonçalves, R., Rodrigues, R. y Bognoli, P. V. (2014). Violencia escolar: reflexiones sobre los espacios de ocurrencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, pág. 1-15.
- Ramírez, L. (2012). Calidad escolar: un ethos escolar. *Educación*, vol. 36, pág. 1-21.
- Reglamento, Acuerdo Secretarial 055/2018, Reglamento Escolar para una Convivencia en la Paz del estado de Guanajuato. Guanajuato México, 25 de septiembre del 2018.
- Resolución No.53/243, Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, Asamblea General de la ONU (6 de octubre de 1999) Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/53/243>.
- Reyes, A. (2010). Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias. Tesis de doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México.
- Reyes-Angona, S., Gudiño, S. y Fernández-Cárdenas, J. M. (2018). Violencia escolar en Michoacán y Nuevo León, un diagnóstico situado para promover escuelas seguras en educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, pág. 46-58.
- Riaño, P. (2000). Recuerdos metodológicos: el taller y la investigación etnográfica. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 5, pág. 143-168.
- Ribera-García, P. (1998). Marco teórico, elemento fundamental en el proceso de investigación científica. *Tópicos de Investigación y Posgrado*, vol. 4, pág. 233-240.

- Ricaño, E. (2017). El modelo fortalecido de telesecundaria: voces de los maestros a partir de la aplicación de la práctica docente. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.
- Rico, M. G. (2015). El clima escolar: una mirada a los procesos de convivencia y conflictos. Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México.
- Rodríguez, H. (2015). El papel de la gestión de la convivencia escolar en un Bachillerato Tecnológico del Estado de Aguascalientes. Tesis de Maestría. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rojas, J. (2013). Clima escolar y tipología docente: la violencia escolar en las prácticas educativas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 4, pág. 87-104.
- Rozenblum, S. (2013). *Mediación. Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. España: Graó.
- Sánchez, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de educación y desarrollo*, pág. 21-27.
- Sánchez, A. (2017). Percepción sobre la calidad de vida en docentes de una telesecundaria perteneciente al municipio de Juventino Rosas. Tesis de licenciatura. Universidad de Guanajuato. México.
- Sánchez, R. (2013). La observación participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En M.L. Tarrés (coord.) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pág. 93-123). México: El Colegio de México.
- Sánchez-Porro, D.G. y González, E. (2017). Los programas de mediación escolar como herramientas para la promoción de unas relaciones de pareja saludables en la adolescencia. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, vol. 28, pág. 72-85.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, vol. 41, pág. 153-178.
- Sanmartín, J. (2013). La violencia y sus claves (6ta edición). España: Ariel Quintaesencia.

- Saucedo, C. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista electrónica de Ciencias Sociales*, vol. 12, pág. 213-245.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento Base (Primera Edición). Recuperado de http://www.telesec-sonora.gob.mx/telesec-sonora/archivos/MATERIALES%20TELESECUNDARIA/Modelo_Educativo_FTS.pdf
- Suárez, P. (2017). Historias de vida de estudiantes universitarios y sus vivencias sobre la violencia escolar. En A. Robles (coord.). *Expresiones de violencia escolar. Análisis, evaluación, prevención, y corresponsabilidad* (p. 44-52). México: Colofón.
- Ugalde, R. (2017). Mediación entre pares. Una herramienta para la convivencia escolar. Tesis de maestría. UPN, Ciudad de México.
- Vargas, M.L., Ferreyra, O. y Méndez, A.M. (2018). Formación de docentes p'urhepechas de educación primaria en la mediación intercultural. *Innovación educativa*, vol. 18, pág. 33-53.
- Vázquez, N. (2009). La interacción en el aula de la telesecundaria: el papel del docente ante la inserción de los nuevos materiales en la asignatura de español I. Tesis de Maestría. DIE Cinvestav, México.
- Viñas, J. (2013). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. España: Graó
- Wang, Ming-Te y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, vol. 47, pág. 633–662.
- Zurita, U. (2015). La construcción de normas para la convivencia desde la participación en las escuelas mexicanas. *Revista Novedades Educativas*, núm. 295, pág. 24 – 28.
- Zurita, U. (2017). *No correr, no gritar, no empujar. Miradas, voces y acciones de estudiantes y docentes del D.F. respecto a las normas*. México: UNAM

Zurita, U. (2018). Violencia escolar. *Eunomía Revista de Cultura de la Legalidad*. España, núm. 14, pág. 299 – 309.

Anexos

Anexo 1 Hoja de registro anecdótico

Registro Anecdótico	
Fecha:	Hora:
Nombre:	
Actividad evaluada:	
Contexto de la observación:	
Descripción de lo observado:	Interpretación de lo observado:

Anexo 2 Actividades realizadas para el taller

Actividades fase I: conflicto latente

Dirigido a: el profesorado

Tiempo estimado: 180 min.

Objetivo: El docente conocerá los elementos teóricos y prácticos del conflicto, asumiendo diferentes roles de la escuela para identificarlos.

5 min	Me presento y presento el taller.
10 min	Pasar ficha de identificación.
30 min (8 min por equipo)	Ejercicio de integración grupal: técnica: “yo soy tú”. En pareja platicar qué me gusta, qué no me gusta y qué me hace feliz. Las personas cambian de papel y hablan como si fuesen la otra persona. Repite como si fuese su compañero). Decirle al grupo que pregunten a una persona de la pareja y que responda como si fuese su otro compañero
30 min	Teoría del conflicto. Tipos y características. Tres rotafolios, tres profes por equipo, ¿qué es el conflicto? ¿Qué no es el conflicto? ¿Cómo se soluciona el conflicto? 1.- 5 min. formación de equipos con técnica “el barco se hunde” 2.- 25 min. para que discutan ¿qué es el conflicto? ¿Qué no es el conflicto? ¿Cómo se soluciona el conflicto? El tallerista debe pegar los rotafolios en una pared para que cada equipo pase por los tres escribiendo la discusión a lo que llegaron entre ellos.
20 min	Se muestra lo teórico y se compara con lo escrito en el rotafolio. El profesorado discute lo que escribieron y lo que se les muestra en las diapositivas. Se les dice que tienen la libertad de escribir en el rotafolio con otro color lo que crean conveniente de su discusión.

30 min	<p>Actividad: Etiquetas. Los profesores pasaran al pizarrón en equipos de tres a escribir etiquetas que se les dicen a las personas, mientras que el tallerista escribe en etiquetas las más representativas. Se pasa a los participantes al centro y el tallerista al azar les pega etiquetas en la frente.</p> <p>Formarán dos equipos y se les dará la instrucción que deben escribir un cuento sobre un conflicto mientras juegan a ponerse de acuerdo con la etiqueta que tienen en la frente. Las personas no saben qué etiquetas tienen. No se debe adivinar la etiqueta que les tocó. Tampoco las bromas deben ser excesivas o violentas. Aunque se conozcan, no puede aludir a cuestiones personales.</p> <p>10 min. Para escribir etiqueta, 10 min. para asignar y escribir el cuento y 5 min. para leer el cuento.</p>
30 min	<p>Después de leer el cuento al grupo, preguntar a cada persona ¿Cómo se sintieron? ¿Por qué crees que te trataron así? ¿a qué reflexiones llegaron?</p> <p>Escribir en rotafolio una frase de lo más importante de la actividad de etiquetas</p>
5 min	<p>Como cierre, hay que decir que escriban en una hoja, sin ponerle nombre, qué aprendieron de la sesión. Las cartas son para el tallerista.</p>
20 min	<p>Técnica de cierre: “No me puedo ir sin decir que...”.</p>

Actividades fase II: confrontación

Dirigido a: el profesorado

Tiempo estimado: 180 min.

Objetivo: Las maestras y maestros comprenderán la importancia de conocer las conductas agresivas con el fin de generar normas que exploren el conflicto entre estudiantes.

15 min	<p>Técnica de calentamiento. Empiezan a caminar en el salón y cuando se indique, tienen que detenerse y decir cómo se siente frente a otra persona. Ya cuando hayan interactuado con casi todos, el grupo se divide en tres equipos y tienen que decidir quién es A, quien es B y quien es C (el grupo se junta por afinidad de acuerdo con cómo se sienten). Antes de decidir la letra tienen que platicar entre ellos cómo se sienten.</p>
--------	--

	<p>A dice cómo se dice con lenguaje inventado (como los minions)</p> <p>B interpreta con lenguaje de señas</p> <p>C lo traduce a español</p> <p>C lo tiene que traducir a todo el grupo. Es simultaneo.</p>
40 min	<p>El uno del conflicto: se dan diez tarjetas de papel por persona y se les indica que tienen que escribir los conflictos que viven en aula. Un conflicto por papelito. Luego, cuando terminen todos, van a leer el papelito y si alguien tiene uno igual, lo tira al centro. Así sucesivamente, gana el que se quede con más papelitos (llevar chocolates como premio al ganador).</p> <p>Al final, preguntar, ¿qué opinan de los conflictos que se mostraron en el juego?</p> <p>10 min. para escribir las tarjetas, 20 min. para el juego y 10 min. de reflexión.</p>
1 hora	<p>Obra de teatro del conflicto: hacer dos equipos y elegir un conflicto que hayan vivido para que lo dramaticen. Se sientan juntos y platican sobre un conflicto que hayan vivido recientemente (15 min). Posteriormente, tienen cinco minutos para planear la escenificación de la escena. Diez para mostrarla. Tienen que escenificar cómo se resolvió realmente. Presentan los dos equipos. Después, en cinco minutos, se ponen de acuerdo para platicar cómo solucionar mejor el conflicto del otro equipo. En otros cinco minutos, vuelven a escenario, pero ya con las historias cambiadas.</p> <p>El cierre: ¿es una mejor manera de solucionar el conflicto? ¿qué otras maneras habría?</p>
30 min	<p>Silla vacía: experiencia de estudiante retro. A platica y B escucha. Cuando A termina de hablar, B platica su experiencia. Cinco minutos por experiencia. A pasa al lugar de C y C toma el lugar de A. B se convierte en entrevistador.</p> <p>B empieza a preguntar a A, que es el alumno retro. B, pregunta a A que tomó el lugar del alumno retro para A, ¿cuál es tu problema con el profe? ¿cómo te hubiese gustado que te trataran? ¿qué puedo haber hecho el profeso para solucionar los conflictos? B puede preguntar lo que quiera al alumno retro (que es A y es su problema).</p>

	Cuando terminen, A pasa a su lugar. B pasa al lugar de C. El profe B se convierte en su alumno. El profe A empieza a interrogar al alumno retro de B. Se hacen las preguntas base.
15 min	Cuatro pasos: poner a los participantes en circulo y en cuatro pasos hacia adelante dicen de qué se dieron cuenta. Camina uno por uno. Cuando todos están en el centro, se les pide que aplaudan.
10 min	Se les pide que se sienten y que escriban cuáles serían las medidas pertinentes para tratar un conflicto. Es decir, no resolverlo, sino explorarlo.
25 min	Listones de colores: escribir en los listones qué es lo mejor que les ha regalado su labor. Se cuelgan con un segurito en una tela y después pasan por debajo de la lluvia de listones bailando. Mínimo de dos listones por profesor.

Actividades fase III: negociación

Dirigido a: el profesorado

Tiempo estimado: 180 min.

Objetivo: El docente desarrollará habilidades de empatía y comunicación para manejar los conflictos desde el diálogo y la convivencia democrática.

10 min	Energías para el calentamiento: caminan en el grupo y dicen “pasaré energía” con la mano, con el pie, con el hombro. Ninjas: sacar energía con movimientos de ninjas. Hacen un círculo y toman poses de ninjas y tienen que procurar cortar a sus compañeros al mismo tiempo que evitan ser cortados.
15 min	Teoría de violencias: las diferentes manifestaciones de violencia. Las ejecuta quien tiene mayor poder o quien está cansado. Entablar dialogo entre las dos partes para conocerlas.

10 min	<p>Platicas guiadas: quienes son los actores involucrados en un conflicto. Profe-alumno.</p> <p>Ellos hablarán sobre los actores involucrados y tienen que hablar de un conflicto que involucre a todos los actores. Quizá sean alumnos.</p> <p>Objetivo: cuales son los personajes involucrados.</p>
30 min	<p>Instalación Spinoza. Personajes: profesores: estudiantes, padres de familia, directivos.</p> <p>Poner sillas en encontradas, los participantes caminan alrededor de las sillas. Quien se sienta en la silla A, tomaran el papel primero de los padres. En la silla B, se sienta alguien que quiera preguntar a los padres sobre el conflicto y la persona A responde como si fuesen los padres. Cuando terminan, la persona B pasa al lugar del padre.</p> <p>Después será papel de estudiantes, luego directivos y posteriormente de a los profesores.</p>
20 min	<p>En equipo, ¿cuál es la mejor forma de resolverlo y en donde todas ganas? Entregar rotafolios y que pasen a exponer su discusión.</p> <p>¿Cómo hacer para que todos queden contentos?</p> <p>Se comparan y ven los puntos similares y los particulares. Dialogan sobre ello.</p>
30 min	<p>Juego de las paredes pintadas: se hacen dos equipos. Se les indica que hay una pared por pintar y que el equipo A la quiere pintar de verde mientras que el equipo B de rojo. Cada equipo tiene un representante que expondrá los argumentos que se hayan discutido en grupo para convencer al otro equipo de pintarla de su color.</p> <p>Los argumentos no pueden ser agresivos ni menospreciar la otra parte, tienen que apostar por conocer las motivaciones de las otras partes y argumentar con base en su posición. Puede haber suma de beneficios, además de solo pintar la pared.</p> <p>Reglas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se pueden mezclar colores. • Está prohibido utilizar la palabra no. • No se habla hasta que haya terminado de hablar la otra persona. Respetar turnos. • Los representantes pueden pedir tiempo y consultar con su equipo.

15 min	Cuáles son las herramientas para convencer y por qué es importante negociar. ¿Qué funcionó? ¿Por qué todos quedaron contentos? ¿Cómo puedo llevar estos conocimientos al aula?
15 min	¿Cómo puede llevarse estos conocimientos al reglamento en clase? En equipos de tres se les entrega un rotafolio para que lo escriban y lo expongan en el rotafolio.
15 min	Exposición sobre convivencia democrática: escribir experiencias sobre convivencia democrática.
10 min	Se forma una elipse y caminan dando las manos y dicen una frase amable que dirían después de una buena negociación.

Actividades fase IV: resolución de conflictos

Dirigido a: el profesorado

Tiempo estimado: 180 min.

Objetivo: Las maestras y maestros comprenderán la importancia de generar espacios de empatía y comunicación con los alumnos y los otros docentes para darles seguimiento a los conflictos.

20 min	Cuatro personas deben hacer un círculo y las demás afuera y todos rotan en sentido contrario diciendo qué han aprendido en las tres sesiones anteriores. Se les indica que paren y se les pregunta qué vieron en la primera, segunda y tercera sesión.
20 min	Exposición de las fases de la resolución de conflictos. Modelo de transformación y transcendencia del conflicto, ¿por qué conviene que ambos ganen? En vez de evadir los conflictos, hay que buscar transformarlos y potenciar de aprendizaje.
1 hora	Asamblea: ¿qué han hecho bien como equipo? ¿Qué se puede mejorar? ¿Qué nos falta por hacer? ¿Cómo podemos generar espacios de convivencia democrática?

20 min	<p>Reglamento: hacer equipos para trabajar reglamentos y después juntarlos y hacer uno mismo para la escuela.</p> <p>Etapas de negociación: conciliar los puntos pertinentes para el reglamento escolar.</p>
15 min	<p>Por favor y gracias: se dividen dos equipos y se ponen dos filas de sillas, viéndose de frente. A equipo uno, se les lleva afuera y se les dice que estarán sentados de un lado de la silla y que no podrán hablar. Se dirá frente a todos que la instrucción que tienen que convencer a los que están sentados de pasarse a la otra silla. El equipo que no habla y que se llevó a fuera, solo podrá cambiarse al escuchar “por favor” que se levantaran de la silla, y “gracias” que iran a sentarse la silla de enfrente. No pueden decir ni dar señales que son las palabras mágicas.</p>
10 min	<p>Agradecimientos.</p> <p>“no me puedo ir sin decir que...”</p> <p>Entrega de constancia de asistencia.</p> <p>Foto grupal.</p>

Anexo 3 Actividades para pilotaje

5 min	Presentación del taller y objetivos de las actividades. Encuadre del taller
(8 min por equipo)	Técnica: “yo soy tú”. Ejercicio de integración grupal (en parejas, platicar qué me gusta, qué no me gusta y qué me hace feliz. Las personas cambian de papel y hablan como si fuesen la otra persona. Repite como si fuese su compañero). Decirle al grupo que pregunten a una persona de la pareja y que responda como si fuese su otro compañero
20 min	Teoría del conflicto. Tipos y características. Tres rotafolios, tres profes por equipo, ¿qué es el conflicto? ¿Qué no es el conflicto? ¿Cómo se soluciona el conflicto? 1.- 5 min formación de equipos con técnica “el barco se hunde” 2.- 15 para que discutan ¿qué es el conflicto? ¿Qué no es el conflicto? ¿Cómo se soluciona el conflicto? mientras el tallerista pega los rotafolios en el aula y cada equipo pasará por los tres escribiendo la discusión a lo que hayan llegado entre ellos. Posterior se presenta los elementos teóricos y se discute la práctica con la teoría.
20 min	El uno del conflicto: se dan diez tarjetas de papel por persona y se les indica que tienen que escribir los conflictos que viven en aula. Un conflicto por papelito. Luego, cuando terminen todos, van a leer el papelito y si alguien tiene uno igual, lo tira al centro. Así sucesivamente, Gana el que se quede con más papelitos (llevar chocolates). Al final, preguntar, ¿qué opinan de los conflictos que se mostraron en el juego? 10 min para escribir las tarjetas, 20 min para el juego y 10 de reflexión
45 min	Se hace un equipo y platican sobre un conflicto que hayan vivido recientemente (15 min). Posteriormente, tienen cinco minutos para escenificar la escena. Diez para mostrarla. Tienen que escenificar cómo se resolvió realmente. Después, en cinco minutos, se ponen de acuerdo para platicar cómo solucionar mejor el

	<p>conflicto En otros cinco minutos, vuelven a escenario, pero ya con las historias cambiadas.</p> <p>El cierre: ¿es una mejor manera de solucionar el conflicto? ¿qué otras maneras habría?</p>
30 min	<p>Juego de las paredes pintadas: se hacen dos equipos. Se les indica que hay una pared por pintar y que el equipo A la quiere pintar de verde mientras que el equipo B de rojo. Cada equipo tiene un representante que expondrá los argumentos que se hayan discutido en grupo para convencer al otro equipo de pintarla de su color. Los argumentos no pueden ser agresivos ni menospreciar la otra parte, tienen que apostar por conocer las motivaciones de las otras partes y argumentar con base en su posición. Puede haber sumar beneficios además de solo pintar la pared.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No se pueden mezclar colores. • Está prohibido utilizar la palabra no. • No se habla hasta que haya terminado de hablar la otra persona. Respetar turnos. • Los representantes pueden pedir tiempo y consultar con su equipo.
15 min	<p>Por favor y gracias: se dividen dos equipos y se ponen dos filas de sillas, viéndose de frente. A equipo uno, se les lleva afuera y se les dice que estarán sentados de un lado de la silla y que no podrán hablar. Se dirá frente a todos que la instrucción que tienen que convencer a los que están sentados de pasarse a la otra silla. El equipo que no habla y que se llevó a fuera, solo podrá cambiarse al escuchar “por favor” que se levantaran de la silla, y “gracias” que iran a sentarse la silla de enfrente. No pueden decir ni dar señales que son las palabras mágicas.</p>
20 min	<p>Presentación de fases de la resolución de conflicto.</p> <p>Reglamento: hacer equipos para trabajar reglamentos y después juntarlos y hacer uno mismo para la escuela.</p> <p>Etapas de negociación: conciliar los puntos pertinentes para el reglamento escolar.</p>
5 min	<p>Como cierre, hay que decir que escriban en una hoja, sin ponerle nombre, qué aprendieron de la sesión. Las cartas son para el tallerista.</p>
10 min	<p>Técnica de cierre: “No me puedo ir sin decir que...”.</p>

Anexo 4 Tabla de características de los docentes

Participante	Edad	Formación académica	Antigüedad	Familiares que sean docentes	Razones por las que decidió ser docente	Tiempo de traslado	Formas en las que gestiona la convivencia
Rosa	26	Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria	3 años	Papá, mamá, primos y tíos	Por influencia familiar, por la forma de trabajo, el ingreso económico	1 hora y 30 minutos	Trabajo en equipo, participación respetuosa
Buganvilia	36	Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas	3 años y ocho meses	Tres hermanas y papá	Por la educación que yo tuve en mi experiencia adolescente en una telesecundaria	40 minutos	Platicando anécdotas con mis alumnos y algunas reflexiones Poniendo ejemplos con forme a su edad y forma de pensar.
Girasol	26	Licenciado en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria	3 años	Mamá, papá, padrastro, hermanas, tías, primas	Me gusta ser docente y en telesecundaria el sueldo es mejor, me gusta trabajar en zona rural y en grupos pequeños	1 hora y 30 minutos	Trabajo en equipo, apoyo entre pares, actividades de convivencia en educación física
Orquídea	47	Maestro en Investigación Educativa	21 años	Tres hermanas	Las prestaciones laborales son buenas. El horario de trabajo permite realizar distintas actividades extras al trabajo. Disfruto el contacto con los jóvenes.	1 hora y 40 minutos	Creo que hasta ahora no lo he hecho de manera consciente. Solo he permitido que las relaciones se den y trato de intervenir para solucionar el conflicto.
Alcatraz	30 años	Licenciado en Educación	3 años	Esposa	Salario y reto personal contra los normalistas	1 hora y 20 minutos	Exposiciones grupales, clases fuera del aula, proyectos.

Lavanda	35 años	Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria	3 años	Tres días segundos	Me gusta ayudar a los otros, considero que los adolescentes son parte fundamental de la sociedad y apoyarlos en su formación es importante.	1 hora y 30 minutos.	Por medio del diálogo y el trabajo colaborativo
---------	---------	---	--------	--------------------	---	----------------------	---

Anexo 5 Consentimiento informado



Carta de consentimiento informado para proyectos de investigación educativa



Yo _____ profesor de telesecundaria y de _____ años, acepto de manera voluntaria que se me incluya como sujeto de estudio en el proyecto de investigación denominado: ***Las intervenciones del docente de Telesecundaria en la resolución de conflictos en el marco de la convivencia escolar***, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como asistente del taller no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en mi condición de profesor, ni en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente; pudiera si así lo deseo, recuperar toda la información obtenida de mi participación.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación del estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación en el estudio, con un número clave o pseudónimo que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como profesor se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso de enseñanza-aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Lugar y fecha:

Nombre y firma del participante:

Nombre y firma de quien proporcionó la información para fines de consentimiento.

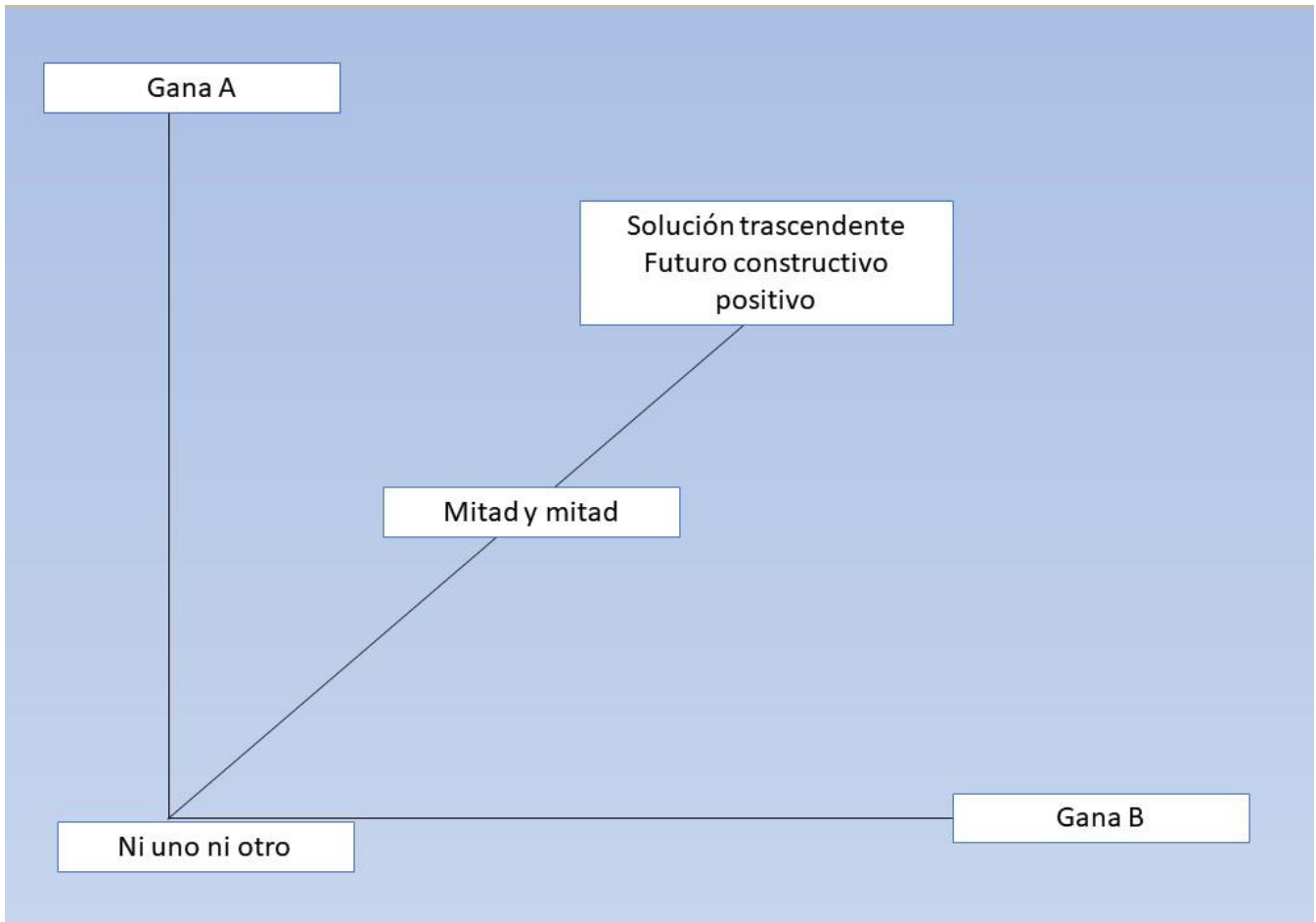
Apéndices

Apéndice 1 Procedimiento para la atención de los conflictos

Artículo 56. Además de lo señalado en los Protocolos, el procedimiento para la atención de conflictos constará de las siguientes etapas:

- I. Detección, información y control de la situación que genera el conflicto;
- II. Investigación de los hechos con el objeto de verificar su existencia;
- III. Integración de la información relacionada con los hechos en la bitácora y expediente respectivo;
- IV. Valoración de los hechos para determinar:
 - a) Si es conflicto, plantear su tratamiento, a través de los medios alternos de solución de conflictos, aplicación de medidas disciplinarias o suspenderse la aplicación de este procedimiento, si el conflicto no es grave para los involucrados y la convivencia de los integrantes de la comunidad educativa; y
 - b) Si es un caso de violencia escolar, se seguirá lo establecido en el capítulo VI del presente Reglamento.
- V. Solución del conflicto e implementación de las medidas de apoyo y seguimiento a los involucrados.

Apéndice 2 Modelo de trascendencia y transformación de los conflictos



Apéndice 3 Artículo 88 del Reglamento de Convivencia Escolar del estado de Guanajuato.

- I. Exhorto verbal, por parte del docente: llamada de atención al educando, haciéndole saber las consecuencias de su conducta y exhortándolo a la vivencia de los valores y enmienda;
- II. Actividad académica especial: actividad formativa de carácter pedagógico, tendiente a fortalecer la formación integral del educando;
- III. Amonestaciones: llamada de atención por escrito al educando haciéndole saber a éste y sus padres de familia o representantes educativos, las consecuencias de las faltas cometidas, exhortándolo a la enmienda;
- IV. Servicio a favor de la comunidad educativa con autorización de los padres de familia: actividad formativa en mejora de las instalaciones en el servicio educativo, siempre y cuando sea acorde a su edad y que no ponga en riesgo su integridad física;
- V. Separación temporal de actividad escolar o clase: de uno a cinco días, sujeto al desempeño de una actividad con enfoque pedagógico y que se le asigne orientación o vigilancia del padre de familia o representante educativo; y
- VI. Separación de manera definitiva de la institución educativa: sin que esto constituya una privación del derecho a la educación, ni su exclusión del Sistema Educativo Nacional y Estatal. En este supuesto, la Secretaría, mediante las Delegaciones Regionales de Educación, ofertará a los padres de familia o representantes educativos, las diversas alternativas escolares disponibles para que el educando continúe recibiendo el servicio público de la educación.

Apéndice 4 Modelo de Ámbitos y dimensiones de la convivencia escolar

Ámbitos de la vida escolar	Dimensiones	Inclusión	Equidad	Participación y manejo de los conflictos
Ámbito Pedagógico Curricular y	A) el fomento de la inclusión a través de la afirmación personal y cultural de los alumnos (reconocimiento de sus identidades y necesidades individuales y colectivas); B) la construcción de una comunidad solidaria y respetuosa en el aula; C) la integración en el currículo de las experiencias de vida de los alumnos, así como de sus conocimientos locales y culturales.		A) la generación de mediaciones didácticas ajustadas a las capacidades y puntos de partida de los alumnos; B) el reconocimiento manifiesto al esfuerzo y al progreso en los aprendizajes de cada alumno; C) la promoción de estrategias pedagógicas colaborativas, orientadas a reducir la brecha entre alumnos de alto y bajo desempeño; D) la generación de oportunidades para el acceso y manejo de la información, como recurso para el aprendizaje.	A) la aplicación de herramientas para la escucha activa, el diálogo, la toma de perspectiva, y la comunicación en el manejo de conflictos interpersonales; B) la elaboración y revisión colectiva de las normas del aula; C) la generación de espacios de discusión sobre problemas del aula, la escuela y la vida social; D) la participación organizada en acciones de interés escolar, local y comunitario
Ámbito Organizativo/ Administrativo	A) la aceptación del ingreso de los alumnos sin distinguir en función de sus orígenes y condiciones personales y culturales; B) la integración efectiva de todo el alumnado en actividades deportivas, cívicas, culturales, etc.,		A) la generación de espacios de reflexión y formación de los docentes para atender necesidades específicas del	A) la promoción desde la escuela, de capacitaciones a directivos, docentes y alumnos sobre temas de resolución no violenta de conflictos; B) la

Ámbitos de la vida escolar	Dimensiones	Inclusión	Equidad	Participación y manejo de los conflictos
	<p>reconociendo y valorando las capacidades y aportes de cada uno; C) generación de iniciativas que promuevan un sentido de pertenencia hacia la escuela de parte de directivos, docentes y estudiantes; D) reconocimiento y valoración de la diversidad de aportes de los docentes a la construcción de un proyecto común de escuela, en función de sus talentos, intereses y trayectorias profesionales.</p>		<p>aprendizaje de los alumnos; B) el desarrollo de estrategias, a nivel de escuela, orientadas a reconocer el esfuerzo y el progreso personal en el aprendizaje de los alumnos, y no solamente el logro académico de los estudiantes más destacados; C) el diseño de estrategias colaborativas de apoyo mutuo entre los docentes, orientadas a apoyar sus esfuerzos en la construcción de ambientes de aprendizaje que favorezcan a todos sus estudiantes; D) la gestión de recursos orientados a facilitar el acceso a los alumnos a fuentes de información diversa, actualizada y relevante que fortalezca sus</p>	<p>generación de espacios de alumnos y docentes para reflexionar y aportar en torno al reglamento escolar; C) la organización de eventos y actividades de reflexión sobre problemas que enfrentan los alumnos en la escuela y en la vida social en los que se escuche la voz del alumnado; D) la participación organizada en acciones que atiendan a necesidades de la escuela y la localidad, previamente diagnosticadas por los propios alumnos.</p>

Ámbitos de la vida escolar	Dimensiones	Inclusión	Equidad	Participación y manejo de los conflictos
			capacidades para aprender a aprender	
Ámbito Socio-comunitario	A) el desarrollo de una política de puertas abiertas a la comunidad. B) la promoción de actividades y tareas que incorporen aportes de padres, madres de familia y comunidad local al proceso de aprendizaje de los alumnos. C) la atención al buen trato entre los miembros de la comunidad escolar y la creación de espacios de diálogo con padres y madres de familia, orientados a fortalecer la solidaridad y el respeto mutuo en la comunidad escolar. E D) la consideración e incorporación efectiva de las tradiciones, saberes y oficios de la localidad como aportes valiosos en actividades curriculares de los alumnos		A) la coordinación de actividades colaborativas con padres de familia, orientadas a atender necesidades académicas de los alumnos, creando redes de apoyo; B) el reconocimiento manifiesto de parte de los docentes, en las reuniones informativas con padres y madres de familia, al esfuerzo y al progreso de cada uno de los alumnos y no solamente de sus deficiencias; C) la coordinación de actividades de apoyo con instancias externas que fortalezcan la permanencia de los estudiantes en la escuela y la mejora de sus aprendizajes.	A) la promoción de espacios que involucren a los padres de familia en el manejo de herramientas para la escucha activa, el diálogo y la comunicación en situaciones de conflicto interpersonales; B) la generación de espacios de reflexión con padres y madres de familia sobre el contenido y el sentido de las normas establecidas en el reglamento escolar; C) la organización de espacios para reflexionar y tomar decisiones, junto con los padres de familia, sobre problemas que enfrentan los alumnos dentro y fuera de la escuela; D) la invitación a padres y madres de

Ámbitos de la vida escolar	Dimensiones	Inclusión	Equidad	Participación y manejo de los conflictos
				familia para participar en acciones que atiendan necesidades de la escuela y/o de la localidad.