

# Sinéctica

revista electrónica de educación

57

JULIO / DICIEMBRE 2021

# Aprender a convivir y convivir para aprender: posibilidades en un mundo convulsionado

## CONTENIDO

### SECCIÓN TEMÁTICA

Presentación

#### *Artículos de investigación*

Convivencia escolar antes y durante la pandemia. Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado

Conductas conflictivas y convivencia escolar: análisis desde el modelo ecológico

La convivencia en el contexto de pandemia: experiencia de docentes de secundaria

Diálogo, separación y suspensión: prácticas de manejo de conflictos en escuelas primarias mexicanas

Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile

Tensiones valorativas de la convivencia escolar en la educación católica

Recreo en casa. Aprender a convivir a través del juego

¿Convivencia escolar y mercado educativo? Un análisis comparativo entre apoderados y estudiantes

Experiencias de participación estudiantil en contextos de crisis desde una perspectiva intercultural

Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica

Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso

#### *Artículos teóricos*

Imprescindible, insuficiente, incoherente e instrumental: formación docente para aprender a convivir

Proyecto 1, 2, 3 por la Barranca. Nos quitamos la capa y la pusimos de mantel

Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación

### SECCIÓN ABIERTA

Enseñar español en la escuela primaria: autoconfrontación y análisis de la práctica

Marginación educativa y violencia: una intervención de lectoescritura en telebachillerato

Rasgos de las tareas vinculados al compromiso con el aprendizaje del oficio. Un acercamiento desde un taller de capacitación para el trabajo

# Presentación

## *Aprender a convivir y convivir para aprender: posibilidades en un mundo convulsionado*

VERÓNICA LÓPEZ\*

CLAUDIA ARUFE\*\*

**E**l aprendizaje y la convivencia forman un binomio social que adquiere configuraciones particulares según los contextos espacio-temporales en que tenga lugar: se aprende a convivir, pero, al mismo tiempo, también se convive para aprender. Ahora los fenómenos socioeducativos que se construyen en esta relación binaria se ven afectados por micro- y macrofactores, cada vez más interconectados en la esfera mundial; por ello, cualquier intento por comprender esta relación, intervenirla o transformarla iniciará, indiscutiblemente, por tomar en cuenta estos factores, ya sea de forma particular o en todas sus posibles combinaciones.

A partir de los años noventa, el aprender a convivir ha sido reconocido como uno de los pilares de la educación (Delors, 1996). Durante estas décadas se han estudiado las transformaciones de sus conceptos, enfoques, intervenciones y propuestas. Aun cuando es posible identificar logros y avances históricos, aprender a convivir continúa siendo un desafío educativo. Hoy, la inclusión social, la participación protagónica de los estudiantes, la resolución pacífica de conflictos y el ejercicio efectivo de los derechos humanos son aún materias pendientes en muchas aulas, escuelas, provincias y países. Sumado a esto, las condiciones de vida en general se han modificado: los problemas socioeconómicos se han recrudecido acrecentando la pobreza y ampliando las brechas de desigualdad, las violencias se han intensificado dentro y fuera de los planteles educativos, los contenidos se han globalizado, la convivencia ha traspasado los límites físicos de la escuela y se ha colocado también en los espacios de la educación virtual.

La pandemia ocasionada por la COVID-19 ha intensificado y encrudecido conflictos sociales latentes o explícitos en las relaciones entre estudiantes, entre ellos y sus profesores, así como entre las escuelas y las familias. El cierre de las escuelas y el confinamiento en las casas han develado las grandes inequidades en las condiciones educativas con las que trabajan docentes y estudiantes, entre ellas, el acceso desigual a tecnología, recursos educativos y espacios físicos adecuados. Además, problemáticas como el desempleo, el estrés, la falta de bienes y servicios básicos, contagios y muertes han impactado los procesos educativos y de convivencias, dentro y fuera de las escuelas. Las nuevas formas de educación no presencial han transformado también los medios a través de los cuales estos conflictos se expresan y administran.

**doi:** 10.31391/S2007-7033(2021)0057/001

\* Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Académica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y PACES. Líneas de investigación: aprendizaje escolar, desarrollo emocional de niños, niñas y adolescentes, y convivencia escolar. Correo electrónico: veronica.lopez@pucv.cl

\*\* Doctora en Estudios Iberoamericanos por la Universidad Complutense de Madrid, España. Profesora e investigadora del ITESO. Líneas de investigación: derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, convivencia y gestión del conocimiento, organización familiar de vida cotidiana en el contexto urbano y su impacto en la infancia media, desarrollo de la capacidad de agencia y reconfiguración emocional en adictos en proceso de rehabilitación. Correo electrónico: arufe@iteso.mx/ <https://orcid.org/0000-0003-3115-1541>



Frente a esta inesperada situación, nos preguntamos ¿cuáles han sido los impactos en los aprendizajes y cómo se ha modificado la convivencia entre los actores educativos? ¿Podemos hablar de nuevas maneras de aprender a convivir? Y desde las nuevas formas de convivencia, ¿de qué aprendizajes damos cuenta? En esta convocatoria, sostuvimos que la convivencia no solo es uno de los grandes promotores del aprendizaje para la vida, dado que aprendemos con los otros y para los otros (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Sin embargo, aprender a convivir y convivir para aprender en un mundo convulsionado por los estallidos sociales, las emergencias sanitarias, las represiones policiacas, la violencia del crimen organizado, las debilitadas políticas públicas y el resquebrajamiento del tejido social presenta un sinnúmero de avances y retrocesos, oportunidades y claroscuros, que son necesarios visibilizar.

Como miembros de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, hicimos un llamado a investigadoras e investigadores de la convivencia y el aprendizaje para compartir los resultados de investigaciones y sistematización de intervenciones a través de este número temático de la revista *Sinéctica*. Las contribuciones podían implicar los ámbitos pedagógico-curricular, organizativo-administrativo o sociocomunitario (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Los artículos debían ser críticos y reflexivos, principalmente con resultados de investigación, que dieran cuenta de las tensiones y oportunidades de las nuevas formas de convivencia-aprendizaje en un mundo altamente convulsionado como el que estamos viviendo.

El número 57 se inaugura en un momento histórico en particular necesitado de estrategias socioeducativas que develen caminos de esperanza y posibilidades para aprender a convivir y convivir para aprender, aun en los contextos más complejos. Los autores que aquí se congregaron dan muestra de que el estudio riguroso y científico sobre los temas de la convivencia no solo mantienen su vigencia, sino que ahora resultan urgentes en un mundo que es cambiante en sus retos y demandante de actores educativos capaces de responder a ellos con pertinencia y oportunidad, desde un pensamiento y acción humanista.

Las propuestas de análisis e intervención contenidas en esta edición pretenden abonar no solo a la discusión académica, sino también a interpelar a la capacidad de acción de cada uno de nosotros, desde los contextos particulares que cada uno habite. No se busca dictar verdades; más bien, compartir reflexiones que contribuyan al estudio de un tema central en la vida de todo ser humano: la convivencia y su aprendizaje.

Conscientes de la complejidad que representa el estudio y la promoción de la convivencia, se han seleccionado artículos que van desde la revisión del propio concepto hasta el análisis de prácticas particulares de aula y de escuela en las que se retoman las experiencias tanto de estudiantes como de docentes, ya sea en contextos propiamente escolares como en las intersecciones entre los espacios escolares con aquellos interculturales, comunitarios o de formación profesional. A través de las contribuciones aquí reunidas, se hace visible que el juego, el manejo de los conflictos, el diálogo y la participación de estudiantes y profesores son medios propicios para la construcción de modelos educativos y de experiencias significativas de una convivencia que fortalece los fines educativos.

Por otro lado, varios de los artículos que aquí se comparten responden a la realidad actual derivada de la pandemia por la COVID-19 que, como todos hemos experimentado, no solo alteró la salud de todos los seres humanos del planeta, sino

que conllevó a diversas afectaciones económicas, políticas, sociales y educativas. A partir de los primeros meses de 2020, las escuelas cerraron sus planteles, muchas de ellas pudieron migrar sus clases a entornos virtuales, y otras, no. Las preocupaciones se centraron en los contenidos académicos y los encuentros cara a cara pasaron a segundo término. En cualquiera de todos estos casos, las interacciones humanas y formas de convivencia se vieron alteradas. Los artículos de este número recogen, desde una perspectiva crítica, estas experiencias ya sea desde el estudio de la política educativa, las relaciones entre los estudiantes, las experiencias docentes, desde un confinamiento que, al día de hoy, aún no se le ve fin.

A través del número 57 de *Sinéctica*, pretendemos abrir espacios de lectura y diálogo que lleguen a distintos escenarios socioeducativos, conscientes de que el aprender a convivir y convivir para aprender son procesos vivos, abiertos y dinámicos. Agradecemos profundamente a cada lector por su interés en acrecentar su acervo de conocimiento mediante las reflexiones y experiencias aquí compartidas y esperamos todas ellas resulten de valor para su práctica profesional. Instamos a todos los autores y lectores a utilizar los conocimientos y las sistematizaciones de experiencias aquí recogidos con fines de reflexión y concientización.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/Unesco.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

# Convivencia escolar antes y durante la pandemia. Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado

## *School harmony before and during the pandemic. Analysis of the school experience and participation practices from the students' voices*

LUCÍA LITICHEVER\*

DENISE LAURA FRIDMAN\*\*

El artículo analiza los diferentes modos de implementación del sistema de convivencia en escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, desde la perspectiva del alumnado. La metodología del estudio fue mixta: se aplicó una encuesta en línea y se realizaron entrevistas y grupos focales. En la indagación se abordaron aspectos de la convivencia previos a la pandemia y nuevas situaciones surgidas durante la educación a distancia. Se encontró que los reglamentos de convivencia en las escuelas son la norma común, cuya aplicación es considerada por los estudiantes discrecional, por lo que apelan a una mayor participación en el proceso de elaboración de las reglas y el diálogo como modo de resolución de los conflictos de convivencia. Se observa que durante la educación a distancia en el contexto de la pandemia se han fortalecido los vínculos entre estudiantes y los conflictos más recurrentes están relacionados con la sobrecarga académica.

*The article analyzes the implementation modes of the harmony system within public and private high schools in the City of Buenos Aires, Argentina, from the students' perspective. A mixed methodology was combined by applying an online survey, interviews and focus groups. The research addressed living aspects prior to the pandemic and the new situations that arose during distance education. Students expressed disparity in the schools' rules use –often discretionary as a common norm–and sought participation in the rule's development process and dialogue to resolve conflicts. It is observed that during distance education in the context of the pandemic, the links between students have strengthened and the most recurrent conflicts relate to academic overload.*

### **Palabras clave:**

convivencia escolar, escuela secundaria, estudiantes, sanciones, pandemia

### **Keywords:**

school harmony, high school, students, sanctions, pandemic

**Recibido:** 29 de diciembre de 2021| **Aceptado para su publicación:** 28 de julio de 2021|

**Publicado:** 6 de septiembre de 2021

**Cómo citar:** Litichever, L. y Fridman, D. L. (2021). Convivencia escolar antes y durante la pandemia. Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1248. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-010)

\* Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por Flacso Argentina. Investigadora del Área de Educación de esta misma institución, donde codirige el Núcleo de Estudios sobre la Escuela y los Vínculos Intergeneracionales. Líneas de investigación: educación secundaria, convivencia, participación juvenil y desigualdad. Correo electrónico: lucialitichever@gmail.com

\*\* Magíster en Problemáticas Infanto Juveniles por la Universidad de Buenos Aires. Docente y responsable del Programa de Género y Diversidad Sexual en la Universidad Pedagógica Nacional e investigadora del Área de Educación en Flacso. Líneas de investigación: convivencia escolar y resolución de conflictos en la escuela secundaria. Correo electrónico: dlfridman@gmail.com



## INTRODUCCIÓN

En la Argentina, a finales del siglo pasado, se inició un proceso de revisión de los regímenes de disciplina de las escuelas secundarias para el desarrollo de sistemas de regulación de los vínculos en pos de promover modos más democráticos e inclusivos. La Ciudad de Buenos Aires fue impulsora en este sentido, al avanzar con mayor prontitud que otras jurisdicciones en la revisión, análisis y consulta de estos mecanismos y nuevas propuestas. En este marco se establece, en 1999, la Ley N° 223 del Sistema Escolar de Convivencia. Hoy, a más de dos décadas de su promulgación, resulta pertinente analizar su implementación, los cambios generados en las instituciones a partir de dicha ley, así como la diversidad de situaciones en los distintos establecimientos.

En este año tan particular, en el que la pandemia mundial producto de la COVID-19 llevó a muchos países a emprender políticas de aislamiento, en la Argentina se decretó el 19 de marzo de 2020 el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO-DECNU-2020-297-APN-PTE-Disposiciones, publicado en el *Boletín Oficial* el 20 de marzo de ese año), a partir del cual se tomó la decisión del cierre de los establecimientos educativos y la continuidad de la escolaridad a través de la educación a distancia.

Nuestro equipo de investigación tenía previsto realizar el trabajo de campo en las escuelas, pero ante la situación de aislamiento nos vimos en la necesidad de repensar nuestro abordaje (nuestro modo de indagación y acercamiento a las escuelas) y surgieron preguntas asociadas al nuevo contexto: ¿qué ocurre con la convivencia en esta nueva situación?, ¿aparecen nuevos conflictos?, ¿cómo se resuelven?, ¿qué regulaciones se mantienen?, ¿qué nuevas formas toman los vínculos intra- e intergeneracionales? También nos pareció que resultaba un momento propicio para conversar sobre la convivencia en las escuelas y tomar la distancia que nos permitía esta situación tan particular. Así, reformulamos nuestras maneras habituales de efectuar las indagaciones y conformar la muestra de modo que hiciera posible la investigación en este contexto con nuevas preguntas.

Dussel (2005) plantea que la escuela constituye “un campo de experiencias en el cual se aprenden ideas y prácticas sobre la legalidad, la legitimidad, la justicia, la construcción de un orden social y la resolución de conflictos, y en ese sentido da indicios de procesos más generales que tienen lugar en la sociedad” (p. 100). Así, una manera de analizar la formación política, las relaciones de poder y las desigualdades es indagar el orden disciplinario que la escuela instaura.

Pensar en estos términos es considerar que la política no se presenta como un don natural, sino que necesita instancias de aprendizaje y producción (Kriger y Dukuen, 2017). A pesar de las crisis históricas de las instituciones modernas, la escuela y la familia aún conservan un lugar importante como agentes de esa socialización (Berger y Luckmann, 1986). Este proceso debe ser comprendido en el marco de un contexto general e institucional que permita identificar sus características. En el ámbito educativo no podemos dejar de soslayar que las condiciones para la socialización política son atravesadas por relaciones de poder desiguales entre el mundo adulto y los jóvenes que legitiman ciertas prácticas más tradicionales frente a otras que pugnan por crear un marco de justicia e inclusión.

Las disputas que se dan en torno a los conflictos de convivencia escolar y su tratamiento constituyen un aspecto central de la socialización política de los jóvenes. En este proceso dinámico, complejo y situado, el conflicto es reconocido como un factor integrador, ya que es una forma de socialización necesaria (Simmel, 1908/2010). Esta última es pensada como creadora de comunidad donde el conflicto, en cuanto relación, es identificado como elemento constitutivo de la cohesión social, contra todo pensamiento de sentido común que lo ubica como un elemento de resquebrajamiento.

Por su parte, Mouffe (2005) señala que el conflicto no debería erradicarse dado que la especificidad de la democracia moderna reside en su reconocimiento y legitimación. De esta forma, “lo que la política democrática requiere es que los otros no sean vistos como enemigos a ser destruidos sino como adversarios cuyas ideas serán combatidas, incluso de modo virulento, pero cuyo derecho a defenderlas nunca será puesto en cuestión” (Mouffe, 2005, p. 86).

En el ámbito escolar, los conflictos ponen de manifiesto diferencias de variada índole, que expresan la tensión propia de un espacio social donde interactúan personas con roles, trayectorias, necesidades, contextos y culturas disímiles (Siede, 2007). La convivencia de estudiantes y docentes con diferencias de género, clase, estilos, como lo menciona Viscardi (2008), requiere reconocer al otro como igual a uno mismo o como miembro de una misma comunidad en el sentido de reconocerle atributos similares a los propios. Ser integrante de una comunidad se constituye a partir de la creencia de que estamos “sometidos a las mismas normas y a formas de vida y valores, si no iguales, al menos respetables y compatibles; y, sobre todo, titular de unos derechos y sujeto de unas obligaciones recíprocas” (Fernández, 2012, p. 19).

Siede (2007) indica que es importante cuidar que estas responsabilidades y derechos se enmarquen en dos principios: el de legalidad, que postula que ningún miembro de la comunidad escolar se le pueden reconocer menos derechos que los que la ley le otorga fuera de la escuela, y el principio pedagógico, a partir del cual no se puede adjudicar a los estudiantes mayor grado de responsabilidad que el que se espera de un ciudadano adulto en la sociedad. Así, estos principios, establecen un piso de derechos y un techo de responsabilidades en los que debe circunscribirse la participación de los estudiantes.

La escuela tiene como una de sus funciones la formación y promoción de prácticas ciudadanas, que respetan las identidades particulares del estudiantado para que, a su vez, puedan aportar a la construcción de una universal que permita convivir en sociedad (Tenti, 2009). Esta formación ciudadana abarca tres aspectos fundamentales. Por una parte, desde un plano más general, se relaciona con la perspectiva de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes presentes en el ámbito escolar. El segundo refiere la conformación de espacios de participación democráticos y la normativa vinculada a la regulación de la convivencia. El tercero ubica la formación ciudadana en espacios curriculares específicos para ello (Viscardi y Alonso, 2013).

En relación con los dos primeros aspectos, la definición y puesta en práctica de las normas cobra un lugar central. Permite delinear un espacio común que busca preservar a todos y todas. Esto supone, como lo plantea Southwell (2020), que siempre se mantenga abierta la pregunta acerca de su legitimidad, sus condiciones y sus



efectos, ya que ahí reside su potencialidad democratizadora. A su vez, estas normas permiten al alumnado sentirse parte de una comunidad política siempre y cuando la escuela sea “capaz de transmitirle[s] en todo momento, a través de una organización eficaz de la convivencia cotidiana y de una labor permanente de tutela individual y colectiva por parte de los profesores, que ya es[son] parte de una comunidad educativa” (Fernández, 2012, p. 26).

Otro principio que resulta útil para la elaboración de las normas, según Siede (2007), es la distinción entre legalidad y arbitrariedad; si la norma es arbitraria, está definida por la autoridad; en cambio, si la norma es necesaria, está definida por su legitimidad y, así, se ubicaría en el centro el derecho o la obligación para el colectivo y no para unos sujetos en particular.

Siede (2007) señala que las normas requieren la previsión de sanciones o algún tipo de consecuencias para quienes las violan. El autor plantea que el ejercicio responsable de la autoridad en la regulación de la vida social escolar implica “volver a dar sentido a las sanciones, con una finalidad democrática y transformadora” (p. 191).

A lo largo de este escrito, buscamos poner el foco en dos elementos vinculados: las interacciones cotidianas y los aspectos que pretenden definir el conjunto de reglas y pautas que se establecen en las escuelas. En ambas dimensiones podemos encontrar desigualdades basadas en diferencias generacionales que provocan dificultades en el vínculo docente-alumno/a, conflictos de género que aparecen en las expectativas diferenciadas para los estudiantes varones y mujeres, así como otros tipos de conflictividades.

La indagación nos permite analizar la consolidación de la convivencia como temática abordada en las instituciones educativas a lo largo de estas décadas y nos advierte sobre la disparidad de criterios a la hora de aplicar la norma o sancionar frente a las transgresiones que se presentan. A su vez, nos introduce en los conflictos suscitados en este contexto inédito de convivencia virtual.

## **MÉTODO**

### *Diseño*

La pesquisa se llevó a cabo a partir de una metodología de carácter mixto, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. El objetivo de la investigación fue indagar y analizar la experiencia educativa de jóvenes varones y mujeres a partir de tres dimensiones: los modos en que dan sentido a su experiencia de escolarización actual, pasada y futura; las prácticas de participación; y las vinculadas al uso de tecnologías. Para ello, nos propusimos realizar una descripción de la complejidad que organiza la trama de relaciones en las escuelas secundarias y la posibilidad de inscribir estas en relaciones de mayor extensión que permitan una imbricación teórica-empírica (Rockwell, 2009). En este artículo nos circunscribimos al análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación mediante la recuperación de las voces del estudiantado.

## *Participantes*

En junio y julio de 2020 aplicamos una encuesta virtual en la que participaron 626 jóvenes que se encontraban cursando cuarto, quinto o sexto año, con un rango etario de entre 15 y 18 años de diferentes escuelas de la Ciudad de Buenos Aires. De los encuestados, se destaca la pareja distribución de respuestas entre el alumnado de escuelas de gestión estatal (59%) y de gestión privada (41%), cuando esta última suele ser una población de más difícil acceso para las investigaciones. También destaca la variedad de escuelas de pertenencia de los estudiantes varones y mujeres que respondieron la encuesta, que llegaron a un total de 107 escuelas: algunas dependientes de la Universidad de Buenos Aires y otras de gestión estatal, de modalidades bachiller, comercial y técnica; otras privadas, entre las cuales hay una gran diversidad de escuelas laicas o religiosas de distintos cultos.

Según el Anuario Estadístico Educativo 2019 (Ministerio de Educación, 2020), en la Ciudad de Buenos Aires hay 496 unidades educativas de nivel secundario común, entre las que se incluyen las 107 de la encuesta. De este total de unidades educativas, 157 son del sector estatal y 339, del sector privado, lo que marca una característica notable de esta jurisdicción: la preponderancia del sector privado, que la distingue de otras jurisdicciones del país. La encuesta fue anónima e incluyó, para quienes quisieran, al final de ella, un espacio abierto para dejar un medio de comunicación para participar en entrevistas y grupos focales. No buscamos alcanzar una muestra por cuotas de escuelas, sino llegar a la mayor cantidad de jóvenes a través del método de bola de nieve.

A diferencia de otras investigaciones que este mismo grupo venía realizando, en las cuales el contacto con los estudiantes se daba en las escuelas, el contexto del aislamiento social preventivo y obligatorio implicó que la aproximación al universo fuera individual y no institucional. Por eso, la encuesta se compartió en redes sociales, con docentes, preceptores, autoridades de escuelas, actores vinculados a la gestión educativa, comisiones de centros de estudiantes, y familiares y conocidos que la enviaron a estudiantes que, a la vez, la compartieron con otros compañeros y compañeras.

Organizamos cinco grupos focales de manera remota entre septiembre y diciembre de 2020; en cada uno participaron entre cuatro y nueve estudiantes mujeres y varones de distintas escuelas. Además, aplicamos entrevistas individuales a 12 estudiantes de diferentes escuelas a fin de cubrir la diversidad de tipos de establecimientos. Consideramos como unidad de análisis la experiencia de estudiantes de escuelas secundarias en distintas instituciones. Para la elaboración de los grupos focales, conformamos una muestra intencional no probabilística, en la que priorizamos como criterio de selección el tipo de institución: escuelas de circuitos de élite económica o académica (de gestión privada e instituciones dependientes de la universidad), escuelas de gestión privada confesionales, escuelas técnicas de gestión estatal, escuelas bachiller o comercial de gestión estatal.

Para la participación en los grupos focales y las entrevistas, cada estudiante, o su adulto/a responsable en caso de ser menor de edad, completó un consentimiento que constaba que la información recabada solo sería utilizada para la investigación y que se respetaría siempre el anonimato de los participantes. Los estudiantes que han participado en el estudio pertenecen al contexto urbano de

la capital del país, muy distinto al que puede ser el de las pequeñas ciudades o el medio rural, de ahí que sus respuestas y el análisis deben ser interpretados desde ese marco, sin pretender ser extensivas a otras realidades. De todos modos, resultan pertinentes para pensar los vínculos y sus experiencias en las instituciones educativas de nivel secundario.

### *Técnicas de producción*

La encuesta se administró de manera virtual a través de un formulario de Google y se llevó a cabo una prueba piloto del formulario (en su formato, claridad de preguntas, variables de respuesta, tiempo de resolución, accesibilidad, facilidad de respuestas y visibilidad en distintos aparatos electrónicos: celulares, tabletas y computadoras). Esta primera instancia fue realizada con ocho estudiantes de distintas escuelas que contestaron la encuesta mientras conversaban por videollamada con investigadores del equipo, quienes registraban el modo y la actitud de los estudiantes varones y mujeres al responder y que luego conversaron sobre la claridad del instrumento.

Tanto la encuesta como las entrevistas y los grupos focales incluyeron preguntas referidas a la escolaridad en tiempos de educación a distancia producto del confinamiento por la COVID-19 y otras que proponían temáticas sobre la escolaridad presencial previa. En el caso de los grupos focales, el eje principal fue la convivencia escolar, en el cual se trabajó a partir de casos hipotéticos que permitieran conocer los modos de resolución de conflictos en cada una de sus escuelas, así como sus percepciones al respecto. Además, podemos inferir que, a diferencia de investigaciones precedentes, la particularidad de la implementación de esta indagación en el contexto de la pandemia, en el que el diálogo con los jóvenes se desarrolló en el ámbito de sus hogares, ayudó a generar un espacio que habilitó un intercambio más llano, sin condicionamientos institucionales.

## **DESARROLLO**

### *Cada escuela es un mundo: una norma común, disparidad de situaciones*

Como presentamos en la introducción, la Ciudad de Buenos Aires cuenta desde 1999 con la Ley N° 223, que prescribe la conformación del sistema de convivencia en las escuelas. Esta normativa se propone

propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según las competencias y responsabilidades de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas que rijan la convivencia institucional con el fin de facilitar un clima de trabajo armónico para el desarrollo de la tarea pedagógica (Ciudad de Buenos Aires, 1999, artículo 6°).

Asimismo, describe los principios, objetivos y valores que deben ser observados, cumplidos y promovidos por el Sistema Escolar de Convivencia. Determina los criterios que deben respetarse en la aplicación de las normas de convivencia, y fija las sanciones y los modos de aplicación. Establece que las normas deben ser contextualizadas para respetar la identidad de cada comunidad educativa.

La normativa también especifica que cada institución debe redactar su propio reglamento de convivencia y organizar su consejo de convivencia. Esto último es de carácter obligatorio en el caso de las escuelas de gestión estatal y optativo para las escuelas de gestión privada, que durante el tratamiento legislativo ejercieron presión para lograr que su autonomía político-educativa quedara incluida en el texto final (Fridman, 2014).

A pesar de esta diferencia, la ley se presenta como un marco común en la regulación de las relaciones al interior de las instituciones educativas de la jurisdicción a la vez que habilita y promueve el abordaje específico de cada escuela en función de sus propias características. Si bien establece pautas para el reglamento y el funcionamiento del consejo, deja un amplio margen de decisión para las normas que se establecen, la manera en la que se les enuncia, los actores que están sujetos a ellas, así como el modo de funcionamiento de los consejos, sus funciones y las formas de resolución de los conflictos.

En nuestras indagaciones (Litichever *et al.*, 2008, 2012, 2019; Fridman y Litichever, 2016; Southwell, 2020, entre otras) hallamos que no todas las escuelas han implementado estos dispositivos. Si bien la mayoría cuenta con reglamentos de convivencia y los distintos actores saben de su existencia, su contenido no siempre es conocido, tal como lo enuncian los estudiantes en las citas que incluimos.

A veces desconocen quiénes los han redactado y dejan en claro la escasa o nula participación del cuerpo estudiantil, o expresan que no se recurre a ellos para la resolución de las situaciones problemáticas. En los grupos focales y entrevistas realizadas así lo manifiestan los estudiantes: “Las normas, si no me equivoco, están. Cada uno tiene el cuaderno de comunicaciones y están ahí al principio. Lo armó la escuela” (estudiante varón, 5to año, escuela privada laica); “Alguna vez suspendieron a alguien un par de días, pero no sé qué tenés que hacer hasta llegar ahí, hay un montón de normativa que está escrita y por ahí ni sabes que existe” (estudiante mujer, 5to año, escuela privada religiosa).

Por su parte, los estudiantes de escuelas estatales parece que conocen la normativa vigente y buscan modificar los aspectos con los que desacuerdan: “Todos los años estamos tratando de modificar o mejorar el código de vestimenta, pero las reglas no las hablamos nunca” (estudiante varón, 4to año, escuela estatal técnica):

En nuestro colegio se logró derogar el código de vestimenta, se dejaron sólo las ojotas [hace referencia a chanclas, sandalias de goma], las partes que implican un riesgo para los chiques [utilización del lenguaje inclusivo que refiere a varones, mujeres y personas de la diversidad sexual], pero se quitaron los shorts, polleras, remeras, sin embargo hay preceptores que siguen insistiendo con eso y hay mucho conflicto por esas razones (estudiante mujer, 5to año, escuela estatal bachiller).

Las voces de estos jóvenes nos permiten identificar que, a diferencia de lo que ocurría en años anteriores, hoy a más de dos décadas de la implementación de la ley de convivencia, aquellos conocen la existencia de reglamentos de convivencia en sus escuelas, aunque como lo expresan, algunos saben que están, pero no conocen bien sus normas y otros las conocen y pugnan por generar modificaciones; en este sentido, demandan una participación más activa en su elaboración y que se consideren sus pareceres. Esto último ocurre de forma más sostenida en las escuelas de gestión estatal, donde la legislación, como mencionamos, tuvo mayor presencia.

En este punto, es interesante revisar la respuesta del alumnado ante dos preguntas de la encuesta: su percepción respecto de la adecuación de las normas en sus escuelas y su deseo de participación en la redacción de estas. En relación con la primera cuestión, casi el 50% considera que las normas de convivencia son adecuadas, lo que nos habla de su pertinencia para la mitad de quienes respondieron la encuesta; no obstante, no hay que perder de vista que una tercera parte de ellos (36.9%) plantea estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con ellas; se encuentran en un punto medio, por lo que podríamos inferir que les da lo mismo, que no las conocen o que no se ponen de manifiesto con frecuencia, por lo cual no pueden evaluar su pertinencia.

Asimismo, encontramos una porción (15%) de estudiantes que consideran que las normas de su escuela no son adecuadas para la regulación de la convivencia en el cotidiano escolar. En las entrevistas y grupos focales, los estudiantes nos permiten visualizar algunas razones de esta inadecuación: por considerarlas injustas, arbitrarias y, otras veces, por no encontrarles un sentido. Durante un grupo focal se estableció un diálogo interesante al respecto entre dos estudiantes de una misma escuela:

Estudiante 1: Hay reglas que no tienen mucho sentido, pero que nadie cumple, como que no se pueden sacar fotos [...] algunas cosas como que sorprenden porque no tienen mucho sentido (estudiante varón, 4to. año, escuela privada laica).

Estudiante 2: Pará, a mí me pusieron una amonestación por eso [...] Después con el Centro de Estudiantes aprendí que no me pueden hacer eso, pero en ese momento fue como que prefería no pelear o tenía miedo de que me pongan otra amonestación más (estudiante mujer, 5to. año, escuela privada laica).

Otra estudiante agregó: “Y además hay restricciones como no podés llevar un piercing o aros grandes y me sorprendió porque yo debería poder llevar un piercing si quiero. Nadie anda corriendo por el pasillo para que sea peligroso” (estudiante mujer, 4to. año, escuela privada laica).

La segunda pregunta resulta aún más contundente, los estudiantes sostienen con una amplia mayoría (81%) que deberían participar en la decisión de las normas escolares. Ahí se pone de manifiesto su deseo de ser protagonistas, de sumar sus voces y opiniones al quehacer escolar, y poder ser partícipes de esta instancia, asunto que en la ley se define con claridad, pero que todavía cuesta que se lleve adelante en muchos establecimientos.

Aquí es interesante recuperar que durante el debate legislativo para la sanción de la Ley N° 223, el grado y el modo de participación de los estudiantes fue uno de los aspectos más controversiales. Las posiciones contrapuestas sostenían, por un lado, que el involucramiento del estudiantado en la conformación de las normas y las decisiones sobre su aplicación implicaba una pérdida de autoridad para los docentes, mientras que otras posturas abonaban a la importancia de habilitar ese lugar en pos de construir escuelas que promuevan prácticas democráticas (Fridman, 2014).

Esta posibilidad para que los estudiantes se involucren rompe con algunas estructuras duras de la escuela, ya que propone un ámbito de discusión colegiada en un espacio que, históricamente, se constituyó como jerárquico y verticalista (Litichever, 2019). Paulín (2002) señala que la discusión colegiada establece formas distintas de circulación del poder y espacios de autoridad diferentes a los históricos escolares

enmarcados en roles unipersonales del director y el profesor, y que este cambio en la oportunidad de tomar decisiones es muchas veces significado por los docentes como una restricción de su poder y su rol.

Esta situación conduce, en ocasiones, a que se termine obstaculizando la puesta en marcha de estas instancias de participación (Litichever, 2019). Esto pone en evidencia la búsqueda por sostener posiciones desiguales de poder de las personas adultas por sobre las jóvenes. Sin embargo, la intervención de estas últimas es fundamental e implica darles la posibilidad de participar en decisiones de cuestiones que las involucran. A su vez, como lo señala Tenti (2009), es necesario que el estudiantado pase de un lugar receptor de la norma a una instancia de productores y sea partícipe del análisis de los casos en los que se requiere su aplicación, de forma que vaya construyendo su autonomía.

En algunas escuelas, este deseo de participación en la redacción de las normas constituyó un proceso de organización y manifestación para promover la derogación de algunos aspectos, sobre todo los vinculados al código de vestimenta. Así, como se enuncia en el *verbatim* citado, en ocasiones lograron producir cambios, aunque algunas personas adultas parecen no haberlos aceptado y siguen insistiendo en que respeten aspectos del código ya derogados. En otras escuelas obtuvieron pequeñas modificaciones o siguen pugnando por conseguirlos: “En mi escuela se logró incorporar la bermuda, pero sólo para los meses de verano porque nos moríamos de calor” (estudiante varón 5to año, escuela estatal técnica). Por su parte, otro estudiante también de escuela técnica comenta que, luego de mucha pelea, lograron cambios más radicales: “En mi escuela se logró desestimar el código de vestimenta y se dejaron reglas sólo para el espacio de taller porque conlleva un riesgo” (estudiante varón 4to, escuela estatal técnica). A su vez, una estudiante de una escuela dependiente de la universidad señala:

Las chicas no podían ir con short y los pibes sí podían ir en bermudas entonces se hicieron un par de *shortazos* [hace referencia a la organización de una jornada escolar en la que todo el estudiantado concurre con short para manifestarse en contra de la prohibición de su uso] y logramos modificarlo. Los profesores antes hacían algunos comentarios y tuvieron que dejar de decir esas cosas (estudiante mujer, 5to año, escuela estatal dependiente de universidad nacional).

La modificación del código de vestimenta ha sido una bandera para el cuerpo estudiantil de las escuelas secundarias en la Argentina en los últimos años como un modo de resistencia a las regulaciones del cuerpo atravesadas por desigualdades de género. A pesar de que este tema excede el contenido del artículo, no podemos dejar de mencionar la resonancia que ha tenido el movimiento feminista en los vínculos al interior de las escuelas secundarias en los últimos años, como es el caso de la regulación de la ropa, que busca modificar relaciones desiguales entre varones, mujeres y personas de la diversidad sexual (González, 2017).

Los datos de la encuesta y las opiniones del estudiantado en las entrevistas y los grupos focales nos muestran que tienen mucho para decir respecto a su vivencia en la escuela y las normas que los regulan. Dar lugar a las voces estudiantiles se vuelve imperioso para crear un espacio de encuentro y un tránsito por la escolaridad más democrático y que posibilite ir construyendo mayor autonomía en su socialización política.

## SANCIONES ESCOLARES: DESDE EL APERCIBIMIENTO AL DIÁLOGO

Como señalamos, otra de las instancias que propone la ley de convivencia es la organización de consejos de convivencia. Encontramos que son pocas las escuelas que los han conformado y, donde se les convoca, funcionan como entes pedagógicos en la resolución de los conflictos. Si bien la normativa incluye a todos los establecimientos de la jurisdicción, hay una amplia disparidad que se acrecienta aún más según la gestión de dependencia de las instituciones. La ley incluye esta modalidad como obligatoria en los planteles de gestión estatal, pero no en los de gestión privada o en las escuelas dependientes de la universidad.

Esta diferencia puede apreciarse en el grado de acuerdo manifestado en la encuesta por los estudiantes con la frase “En mi escuela convocan al Consejo de Convivencia para resolver los conflictos”. Los estudiantes que están de acuerdo con la frase se concentran en las escuelas de gestión estatal no universitarias con un 57%; este valor disminuye a un 26% para estudiantes que concurren a escuelas de gestión estatal dependientes de una universidad nacional y baja a un 17% para quienes asisten a secundarias de gestión privada. De modo inverso, el mayor porcentaje de respuestas en desacuerdo con la frase se agrupa entre quienes estudian en estas últimas instituciones, con un 69%, porcentaje que disminuye a 19% de respuestas de estudiantes de escuelas de gestión estatal y a 17% entre quienes pertenecen a establecimientos dependientes de una universidad nacional. Estas opiniones permiten afirmar que, en los casos en los que la puesta en marcha de los consejos no es obligatoria, no se les ha considerado como una opción para resolver los conflictos.

Para conocer un poco más acerca del funcionamiento del consejo en las escuelas donde fue conformado, es interesante complementar estas respuestas con las intervenciones en los grupos focales y entrevistas que nos ayudan a comprender que, en muchos casos, el alumnado no conoce qué es el consejo de convivencia y, salvo que ellos o ellas o algún compañero o compañera cercano haya concurrido a él, desconocen si se ha convocado, cuándo y cuántas veces. Podríamos inferir de ello que la presencia del consejo de convivencia en las escuelas aún no tiene el nivel de injerencia o tipo de funcionamiento que la ley plantea.

El consejo de convivencia tiene como una de sus funciones asesorar al rector/a en la sanción que se aplica en una situación de transgresión grave a una norma escolar, además de convocar para trabajar cuestiones vinculadas a la prevención de conflictos, la redacción del reglamento de convivencia o abordar alguna temática específica de la escuela. Para eso, se integra de representantes de los diferentes claustros escolares que, ante una falta grave, garantizan el derecho a ser oído/a de todas las partes involucradas. Desde esta modalidad, el consejo de convivencia cobra un lugar importante en la escuela al promover los derechos del estudiantado que ha transgredido una norma desde una perspectiva de gestión del conflicto, que, muchas veces, no llega a una sanción, sino más bien a establecerse como un lugar de escucha y contención. Cuando se convoca es un espacio valorado; un estudiante comenta al respecto:

Sí, hay consejo de convivencia y está bueno, es una instancia que se aprovecha mucho, sobre todo para los pibes. Tuvimos varios casos, uno muy fuerte de un pibe que empujó a la vicerrectora. Complicado ver cómo hacer para que no lo echen, la vicerrectora no lo quería echar, pero hay una cuestión del marco legal institucional que hay cosas que no

podés pasar por alto. Tuvimos varios consejos de convivencia. Funcionan bien porque se buscan otras estrategias. A esa población de la escuela secundaria si vos la echás, no vuelve nunca más al colegio (estudiante varón, 5to. año, escuela estatal bachiller).

Otro estudiante refiere que en su escuela se convoca al consejo de convivencia, pero cuestiona sus decisiones: “En el mío [refiriéndose a su colegio] se hace consejo de convivencia, pero la gran mayoría de los casos siempre terminan en una sanción y una suspensión en vez de contener al pibe” (estudiante varón, 5to. año, escuela estatal bachiller).

En las entrevistas y los grupos focales, los estudiantes varones y mujeres mencionan las sanciones escritas y las separaciones transitorias como los modos más comunes de actuar por parte de la escuela ante una falta sin apelar tanto a formas colectivas de gestionar el conflicto, como podría ser con la intervención de los consejos. Unas y otras instancias responden a diferentes modelos institucionales que reconocen el conflicto en el ámbito escolar según se ubiquen desde un plano individual (modelo hermenéutico interpretativo) y tienen como respuesta una sanción escrita o suspensión o pretenden una mirada del conflicto como un aspecto constructivo (modelo crítico) y, por ende, buscan su gestión desde un abordaje democrático y participativo (Jares, 1997). Tomar esta mirada sobre el conflicto como gestión nos parece fundamental, dado que introduce la perspectiva colectiva por sobre las acciones individuales.

Jares (1997) propone un tercer modelo (tecnocrático positivista) vinculado al abordaje de los conflictos como aquel que los percibe como patológicos y, por ende, los niega. En las voces del estudiantado se pone de manifiesto que, en ocasiones, en sus escuelas ocurre esta negación de la situación conflictiva, lo que da como resultado su no intervención. Un ejemplo de ello se produce cuando, frente al modo de resolución individual o de negación que se aleja de la posibilidad de un abordaje más cabal del conflicto y ante la falta de intervención institucional respecto de situaciones que aquejan a las estudiantes (sobre todo) por eventos de acoso, comenzó a hacerse frecuente en varias escuelas la modalidad *escrache*, que consiste en señalar públicamente a quien está teniendo una actitud o realizando una acción que molesta a otras (Faur, 2019).

Es interesante destacar que en las entrevistas y grupos focales los escraches a estudiantes no fueron valorados por los jóvenes como formas de resolver situaciones de acoso, sobre todo por su carácter individualizador y estigmatizador para el acusado. En este sentido, notamos un cambio reciente, sin duda producto de las últimas discusiones dentro del feminismo, respecto de los últimos años acerca de la percepción sobre este tipo de acciones como modos punitivistas de solución en los que se dejaba expuesto a quien realizaba una acción que incomodaba a otros u otras:

Para hacer que alguien deje de hacer algo, lo peor que podés hacer es que lo deje de hacer por miedo porque eso termina explotando de alguna otra forma [...] la escuela tiene que brindar espacios en los que los chicos se sientan contenidos y contenidas [...] una víctima siempre es una víctima pero ahí [refiriéndose al escrache] lo que termina pasando es que se terminan convirtiendo en víctimas los dos en un lugar donde hay una sola víctima, la marginación social no logra que alguien deje de hacer las cosas ni que cambies tu forma de pensar porque vos lo dejás de hacer por el miedo de lo que pueda pasar, por el miedo de que suban tu nombre a Instagram no porque realmente entendiste que estaba mal (estudiante varón, 5to. año, escuela pública universitaria).



En el último tiempo, en Argentina y en otros países de América Latina ha cobrado lugar dentro del feminismo las discusiones sobre el punitivismo como respuesta inmediata y efectiva frente a situaciones de violencia. Dentro de las instituciones, estas formas se enmarcan en protocolos que establecen de manera directa la solución a diferentes tipos de situaciones, pero que apelan a formatos estandarizados y de rápida aplicación (Vázquez, Palumbo y Kohan, 2021). Segato se pregunta en una entrevista “¿qué es lo contrario a la impunidad? ¿El punitivismo?”. Esta pregunta resulta pertinente para analizar los modos de sanción que se aplican en las escuelas (Alfie, 2018).

Esos abordajes nos permiten repensar también el sentido que le otorgan los estudiantes varones y mujeres a las sanciones. Tanto en los grupos focales como en las entrevistas formulamos la pregunta acerca de los aprendizajes que la escuela pretende transmitir mediante dichas instancias. Una estudiante que concurre a una escuela privada con orientación religiosa explica que las sanciones aplicadas no tienen mucho sentido para ella:

Quando llegas a tres [firmas] tenés que quedarte una tarde después del colegio y te sientan en una clase y tenés que escribir un escrito que diga “Hice esto mal porque [...] y la consecuencia es...”. Reflexionar por qué está mal lo que hiciste [...] las chicas que sé que tuvieron que quedarse después del colegio a hacer la reflexión decían “¿qué quieren que escriba?”, no sé como que se sientan y guitarrean y escriben lo que se les ocurre y listo y se fueron y ya está. Supongo que escribieron cosas con sentido, pero sin sentir (estudiante mujer, 5to. año., escuela privada religiosa).

Por otra parte, muchos y muchas estudiantes mencionan la falta de un marco común en la aplicación de las sanciones o describen rasgos de arbitrariedad e injusticia; una estudiante de una escuela de gestión privada reflexiona: “A veces hay pequeños favoritismos en las clases y no va a ser lo mismo si tal hace una cosa que si tal hiciera lo mismo y no se aplica el mismo tipo de reto. Hay profesores que capaz se toman como una gracia algo que hace un alumno y si lo hace otro no” (estudiante mujer, 5to año, escuela privada laica). En este mismo sentido, un estudiante de una escuela privada laica sostiene: “Termina dependiendo mucho del preceptor, te puede tocar uno muy apegado al reglamento o que por ahí lo sea por el lado del uniforme o que el uniforme no le importe pero que le importen otro tipo de cosas” (estudiante varón, 4to año, escuela privada laica).

Así también comenta con un poco de enojo y otro de resignación una estudiante de una escuela dependiente de la universidad: “A mí me sancionaron por no entregar en tiempo y forma el boletín, hay ciertas cosas tan absurdas por las que te sancionan, yo estaba en medio de una mudanza y qué sé yo dónde estaba el boletín” (estudiante mujer, 5to año, escuela pública universitaria).

Como hemos mencionado, suspensiones y firmas –sea en formato de nota de cargo, amonestación o apercibimiento escrito– son las formas más comunes mencionadas por el estudiantado como modo de marcar límites a las transgresiones a las normas de convivencia. Frente a estas, destacan el diálogo como la mejor manera de intervenir y valorar su impronta pedagógica, sobre todo ante la reiteración de una falta o cuando dan cuenta de una situación problemática del estudiante que excede lo coyuntural. Un estudiante así lo señala:

Son problemas mucho más profundos que llevó alcohol o se rateó [no ingresar a la escuela o retirarse antes sin permiso], tiene como un trasfondo que estaría bueno poder dialogarlo, poder hablarlo, contenerlo de cierto modo. Estaría bueno que se abra un canal de diálogo con los chicos cuando suceden estas situaciones (estudiante varón, 5to. año, escuela pública técnica).

Por su parte, otro estudiante manifiesta el valor del diálogo y señala el modo de proceder de una autoridad: “Tenés al regente del turno noche que en vez de cagarte a pedos y mandarte a tu casa, se sienta a hablar con vos cinco horas seguidas si es necesario” (estudiante varón, 5to. año, escuela pública universitaria).

Conviven en las escuelas un enfoque retribucionista y otro utilitarista (Zerbino, 2007) que se materializan tanto en lo discursivo simbólico como desde la aplicación de sanciones o las sugerencias que propone el consejo de convivencia. Marí (1983), siguiendo el discurso foucaultiano sobre el poder, introduce las condiciones de esta coexistencia no absolutista de ambos enfoques:

No hay que imaginar un discurso utilitarista aceptado y otro retribucionista excluido –o a la recíproca– que estuviesen insertos siempre en la misma estrategia. Hay que restituirlos con lo que acarrearán de cosas dichas y ocultas, de enunciaciones requeridas, complementarias o prohibidas, con las variantes y los cambios que suponen quién habla, su inscripción en el poder y el contexto institucional en el que se halle colocado el portador del discurso (p. 86).

En la normativa también conviven estos dos enfoques que muchas veces desorientan a las escuelas: por una parte, se privilegian las ideas de prevención y reparación y se ajustan a una mirada retribucionista de las sanciones, al abrir un espacio para el diálogo y la reflexión conjunta frente al conflicto, y pretender que toda sanción tenga una finalidad educativa que, además, guarde relación con la falta. La prevención se entiende como la expectativa de anticipar el desarrollo de situaciones que conlleven algún tipo de conflicto e intervenir sobre ellas de forma previa, y la reparación, como la sanción que posibilita volver las cosas, lo más posible, a su situación anterior y que, además, habilita la responsabilización por parte del estudiantado, lo que genera un hecho formativo.

Por otra parte, las sanciones que propone la normativa y que se aplican con mayor frecuencia en las escuelas se alejan de la posibilidad de una intervención pedagógica que abone al aprendizaje y la reparación de la falta. Apercebimiento oral y escrito, cambio de división o de turno, diferentes tipos de separación transitoria y definitiva, así como acciones de reparación, componen la lista de sanciones mencionadas en la ley. Este abanico de medidas posibles, aunque no constituyan un techo para las escuelas, sino un piso para pensar otras opciones, dejan algún tipo de vacío y no proveen a las instituciones de otras instancias que puedan pensar las sanciones desde una concepción basada en la reciprocidad más que en la expiación (Piaget, 1932/1971).

A pesar de que la normativa propone un abordaje pedagógico del conflicto en el que se garantice la escucha de las distintas partes involucradas, y a través de mecanismos de participación colegiada y colectiva que conduzcan a la resolución más justa, en muchas ocasiones, los jóvenes encuentran las sanciones arbitrarias, injustas y discrecionales.

Ahí es donde se soslaya la aplicación de la ley y sus variaciones en cada escuela. Lo que Bourdieu (2000) sostiene respecto a la aplicación de normativa jurídica resulta útil para pensar la puesta en práctica de las normas:

Aunque la existencia de reglas escritas tiende, indudablemente, a reducir la variabilidad de los comportamientos, las conductas de los agentes jurídicos pueden referirse y plegarse más estrictamente a las exigencias de la ley y queda siempre una parte de arbitrariedad en las decisiones judiciales, imputables a variables organizativas como la composición del grupo decisorio o las cualidades de los justiciables (p. 184).

## **LA CONVIVENCIA ESCOLAR DURANTE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA**

La educación a distancia irrumpió en la escuela como medio de enseñanza-aprendizaje a partir del aislamiento social preventivo y obligatorio producto de la pandemia por la COVID-19. Ingresó en la escena escolar y propició nuevas formas de enseñar, aprender y vincularse. Surgen así preguntas inéditas en un contexto novedoso. Si el sistema de convivencia tiene un espacio de injerencia dentro del edificio escolar, ¿cuál es el adentro y el afuera de la escuela durante la virtualidad?, ¿cuáles son los nuevos conflictos que han aparecido?, ¿cómo se han resuelto?, ¿cómo se reconfiguraron los vínculos entre estudiantes y con los docentes? y ¿cuáles son las normas que rigen y tienen lugar?

Por su parte, los estudiantes relataron en las entrevistas y grupos focales situaciones que nos permiten sumar reflexiones respecto de estos cuestionamientos. Al igual que en la modalidad presencial, las normas no son comunes en todos los establecimientos y, al mismo tiempo, se acrecentó la disparidad de criterios entre docentes de una misma escuela. Quizá la ausencia del espacio físico escolar y la presencia de las casas ocasionó que operen con más fuerza los criterios individuales por encima de los institucionales. Además, a las reglas de comportamiento sobre cómo estar/habitar las escuelas, se sumaron nuevas pautas u otras cobraron más peso: asistir a los encuentros sincrónicos, prender las cámaras, silenciarse y participar en los encuentros.

Los conflictos relacionados con cuestiones académicas fueron mencionados también como los más recurrentes durante la virtualidad y se refirieron a la entrega de trabajo en determinadas fechas, enviar varios o varias el mismo trabajo y la sobreexigencia que se dio por el método de enseñanza-aprendizaje que consistía, en muchos casos, en realizar y subir trabajos a la plataforma utilizada, pero sin una devolución. Un estudiante pone de manifiesto esta situación:

Conflictos con profesores que nos pidieron catorce trabajos y nunca nos corrigieron y que quizás cuando quisimos ponernos en contacto con ellos se enojaron un poquito y tampoco tenemos preceptores que colaboren con esta situación, no son muy proactivos por eso estamos averiguando el mail de los directivos porque yo me comprometo, entrego todo en tiempo y forma pero también tengo que tener una devolución sino cómo voy a saber recién dentro de seis meses si me fue bien o me fue mal y ese fue un conflicto (estudiante varón, 6to. año, escuela pública técnica).

Otros dos estudiantes de una escuela privada comentan también la falta de criterios claros acerca de las demandas académicas:

Estudiante 1: una profesora nos dio un trabajo para hacer..., pero nunca explicó lo que íbamos a hacer en clase, al día siguiente nos unimos al Meet y nos dijo “Les doy estas preguntas para responder en cuarenta minutos en parejas” y entre una cosa y la otra nos quedaban solo quince minutos para hacer todo el trabajo completo y discutimos con la profesora. Todo de manera respetuosa, pero parece que interpretó mal a un compañero que le dijo algo (estudiante varón, 5to año, escuela privada laica).

Estudiante 2: ese compañero a quien le terminó poniendo una nota de disciplina había entrado como veinte minutos más tarde y ella le dice “no te podés unir ahora, me estás tomando el pelo. Te voy a poner ausente” (estudiante mujer, 5to año, escuela privada laica).

Parte de la disparidad en la exigencia, o no, de determinadas normas en la virtualidad estuvo condicionada por las posibilidades tecnológicas de la matrícula de las escuelas. En algunas escuelas privadas o estatales que atienden a sectores socioeconómicos medios o altos pudieron desarrollar clases sincrónicas emulando las presenciales y exigir la participación de los estudiantes en ellas. En estos casos, destaca que, en algunas ocasiones, hubo profesores que propusieron actividades de producción de trabajos en grupos más interesantes, como un podcast, un video, un programa de radio y que, además, se trabajaron los contenidos curriculares para analizar el contexto: “En muchas materias nos pidieron hacer un video o un *flyer* y era algo que tal vez en la presencialidad terminaba en un oral” (estudiante mujer, 5to año, escuela estatal universitaria).

Esto fue más dificultoso en escuelas donde la falta de conexión o de dispositivos o la mayor desigualdad en dicho acceso impedía participar de estos encuentros. En un grupo focal, un estudiante narra la solución que encontraron algunos docentes para lograr sostener la escolaridad virtual:

De mi curso somos catorce de los cuales nos conectamos tres, muchos profesores al ver que éramos pocos los que nos conectábamos comenzaron a organizar pequeños recreos virtuales sin nota para que compartiéramos memes de la materia por ejemplo o compartiendo distintas actividades y así poder tener una conexión con el colegio (estudiante varón, 5to. año, escuela estatal bachiller).

Por otra parte, una estudiante da cuenta de la “materialidad” de muchas normas de convivencia de la escuela que se han perdido en un medio virtual:

La mayoría de las normas son cosas materiales como la vestimenta o llegar tarde, cosas que se hacen en la presencialidad, pero en la virtualidad no hubo eso, mucho menos en los zooms: prender la cámara también dependía del profesor, no nos obligaban, pero, por ejemplo, un profesor mío tuvo un inconveniente y nos empezó a decir que prendamos la cámara (estudiante mujer, 4to. año, escuela privada laica).

Así como han aparecido conflictos nuevos, los estudiantes han relatado nuevas configuraciones en los vínculos entre ellos. Según referencian, a la escuela le costó trabajar en la vinculación en la distancia y esto llevó a que, en muchos casos, fueran los propios estudiantes los que se acompañaran entre ellos y ellas. En varias ocasiones, se generó más solidaridad, se pasaban trabajos y ayudaban a quienes no tenían acceso a tecnología acorde para realizar y entregar lo solicitado. Una estudiante relata:

Ahora en el contexto de la pandemia en mi clase nos estamos ayudando mucho, si le preguntan algo a alguien que no sabe nos lo pasamos por el grupo [refiriéndose al grupo de WhatsApp de los y las compañeros del curso] o nos pasamos la tarea. Nos estamos ayudando por ahí y te hace sentir bastante bien que alguien te pueda ayudar (estudiante mujer, 5to. año, escuela privada laica).

La siguiente cita permite comprender el modo en que el vínculo pedagógico con muchos docentes se ha debilitado al tener menos encuentros en la virtualidad, mientras que la relación entre estudiantes ha logrado fortalecerse:

Lo que más se debilitó es el vínculo pedagógico con el docente, si bien tenemos reuniones y hablamos y nos preguntan cómo estamos, no es lo mismo que en la presencialidad. Hay complicaciones para comunicarnos con los docentes y en ese sentido fue un fortalecimiento de los vínculos entre nosotros. El año pasado en la presencialidad estábamos muy metidos en lo que es nuestro grupo de personas íntimas como que este año si bien no es que somos todos mejores amigos sí estamos teniendo más compañerismo [...] en nuestra escuela se está dando que tenemos un montón de trabajos prácticos, en algunas materias tenemos más de veinte y se está dando más compañerismo, nos pasamos los trabajos o si no entendemos algo nos ayudamos y es algo que en la presencialidad no pasaba. También hubo una situación de descarga, de contención con que quizás antes no nos llevábamos tanto, que en la presencialidad eso se daba más con los profesores y ahora no estaba y supimos entre compañeros generar esas redes. Con los profesores si bien la relación es buena no es muy fluida como antes (estudiante mujer, 5to. año, escuela pública bachiller).

Los estudiantes varones y mujeres parecieran haber encontrado en las redes y las plataformas de comunicación un espacio de encuentro y contención que, tal vez, en la modalidad presencial no era promovido. No solo los cursos encontraron en los medios virtuales una forma de sostén y acompañamiento, sino que en aquellas escuelas donde hay centro de estudiantes las actividades propuestas a través de las redes sociales han sido también un anclaje con la escuela y una instancia de contención que produce vínculos entre el estudiantado.

A pesar de la solidaridad generada, el encuentro y el contacto físico con amigos y amigas en la presencialidad es de las cuestiones que más extrañan. En la encuesta, el 64% del alumnado mencionó el pasar tiempo con compañeros como lo que más extrañan junto con los abrazos, cuya respuesta obtuvo un 46%. Esta opción obtuvo una diferencia porcentual entre las respuestas de mujeres (50%) y de varones (35%). Esta distancia de 15 puntos puede ser leída desde los estereotipos de género que habilitan para las mujeres mayores posibilidades de expresión afectiva, mientras que las restringen para los varones en tanto que esta puede ser interpretada como signo de debilidad.

A continuación, citamos algunas intervenciones de las entrevistas y grupos focales respecto de lo que más extrañan: “Estar en presencia de otras personas, estar juntos, pasarlo bien” (estudiante varón, 5to. año, escuela privada técnica); “estar con amigos, los recreos, comer juntos” (estudiante varón, 5to. año, escuela privada laica); “extraño compartir el lugar, saber lo que le pasó a cada uno” (estudiante mujer, 4to. año, escuela privada laica), “... mis amigos del colegio son lo más cercano que tengo y si no hubiese tenido clases presenciales no los conocería y eso es necesario, sociabilizar y eso solo puede darse dentro de un lugar donde estén todos” (estudiante mujer, 5to. año, escuela estatal universitaria).

Como vimos, la convivencia implica desarrollar maneras de estar con otros, de convivir en la escuela, reconocer la existencia de los conflictos para encontrar formas de resolución y buscar una construcción de ciudadanía juvenil basada en mecanismos democráticos y marcos comunes de justicia entre estudiantes y docentes (Núñez, 2013). Ello permite enmarcar la convivencia en una cosmovisión acerca de la vida en común en la escuela que excede la intención de pensarla de modo instrumental solo

como forma de “atenuar” o “eliminar” los conflictos, pero que, muchas veces, es la menos trabajada en la escuela.

Así, podemos tomar dos dimensiones de la convivencia escolar que desarrollan Viscardi y Alonso (2013) a partir de una investigación realizada en Uruguay. Por una parte, la convivencia constituye el conjunto de principios que guían las prácticas y define los vínculos al interior de las escuelas, donde “se conforma, allí, una gramática de la convivencia al enunciarse su sistema de reglas y normas” (p. 29). Por otra, aparece otra dimensión más ligada al estado de las relaciones interpersonales que suceden en la cotidianidad escolar y que conforman las diferentes culturas escolares. Convivencia es definida por estos autores como la reflexión sobre las reglas para “estar con otros” y muestra el “estado real” de la convivencia. Durante la educación virtual, los estudiantes varones y mujeres han logrado ubicarse desde esta concepción de la convivencia, al revisar y fortalecer los vínculos entre ellos y ellas de un modo solidario.

## CONCLUSIONES

La convivencia escolar, en cuanto perspectiva y sistema instituido, constituye una manera particular de socialización, formación ciudadana, así como un nuevo modo de gobierno institucional para la gestión de los conflictos. En el ámbito educativo debería adquirir, fundamentalmente, dos sentidos: un nuevo vínculo entre adultos, adultas y jóvenes con base en la construcción consensuada de normas y participación de ambos en la resolución de conflictos, y una nueva forma de socialización política del estudiantado en la escuela como espacio de experiencias sobre la participación y las prácticas democráticas.

Luego de este recorrido, notamos que, si bien el sistema de convivencia se encuentra mucho más extendido y la gran mayoría de los establecimientos educativos de las distintas gestiones cuentan con un reglamento que contiene las normas que rigen la cotidianidad escolar, el desafío que aún queda pendiente es la inclusión del alumnado en el proceso de su elaboración, de modo que las normas puedan apropiarse y resulten significativas para ellos y ellas.

Ante la situación vivida en el contexto de pandemia, resulta adecuado preguntarse por la pertinencia y vigencia de una normativa de convivencia promulgada hace ya más de dos décadas. El análisis realizado pone de manifiesto la necesidad de extender y potenciar las instancias de deliberación colectiva y posibilita visualizar la importancia de actualizar los acuerdos de convivencia en función de las características propias del contexto y las particularidades de las distintas situaciones.

En estos puntos hallamos que los objetos, principios y objetivos que refieren la promoción de prácticas democráticas que posibiliten el cumplimiento de los fines educativos de cada escuela (Ciudad de Buenos Aires, 1999, artículos 2º, 5º y 6º) no entran en pausa cuando la modalidad es a distancia; muy por el contrario, deben profundizarse buscando generar espacios de escucha y participación en este contexto inédito e incierto, y aplicar las adecuaciones necesarias que permitan orientar las formas de vinculación de los distintos actores escolares. A la vez, es necesario que las escuelas puedan repensar las normas propias y trascender aspectos concretos de la vestimenta y la puntualidad para poder dar lugar a normas que promuevan el mejor modo de encuentro con otros y otras.

Es un paso fundamental que el estudiantado encuentre espacios de participación que los impliquen en la vida escolar, porque les ha permitido avanzar en la democratización de las relaciones dentro de las escuelas. Esto se ha conseguido con mayor o menor éxito en las diferentes escuelas. Aquellas que han avanzado lograron generar lo que Fernández (2012) denomina convivencia, no solo como una serie de reglas escritas, sino también la convivencia escolar que reconoce al otro como miembro de una misma comunidad. Retomando lo expresado, esto es posible si ambos se rigen por las mismas normas y, sobre todo, si son portadores de los mismos derechos y obligaciones, teniendo en cuenta las diferencias entre docentes y estudiantes en relación con las responsabilidades y roles que le competen a cada uno.

En el caso de las sanciones, hallamos una tensión, difícil de resolver, entre la búsqueda de un marco común para evitar que la resolución de conflictos adquiera características arbitrarias o injustas, pero que no resulte ser aplicada desde un modo punitivo que no tiene en cuenta la complejidad y el contexto de la situación específica. Los estudiantes se inclinan por un modo dialógico como forma pedagógica de intervención escolar frente a las faltas, sobre todo en las vinculadas a consumos problemáticos, o la reiteración de transgresiones o situaciones de acoso entre estudiantes.

Durante el aislamiento, que implicó el sostenimiento de la escolaridad a distancia, los conflictos más recurrentes tuvieron que ver con las exigencias académicas y, en menor medida, con las faltas más comunes en la presencialidad, como el cumplimiento del horario, la vestimenta, entre otras. En este sentido, cobraron más relevancia algunas problemáticas y otras quedaron relegadas, como los conflictos entre pares que, por el contrario, en muchos casos, los vínculos entre estudiantes se vieron fortalecidos. La convivencia logra, así, ir más allá del trabajo en torno al conflicto y lo sancionatorio para abordar otros ejes concernientes a la solidaridad, la empatía y el compañerismo. La escuela presencial tiene como desafío retomar este aspecto y fortalecerlo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfie, C. (2018). *Rita Segato: "El feminismo punitivista puede hacer caer por tierra una gran cantidad de conquistas"*. APU. Agencia Paco Urondo. Periodismo Militante. <https://www.agenciapacourondo.com.ar/generos/rita-segato-el-feminismo-punitivista-puede-hacer-caer-por-tierra-una-gran-cantidad-de>
- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2000). La fuerza del derecho. Elementos para una sociología del campo jurídico. En *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 165-224). Bilbao, España: Editorial Palimpsesto.
- Ciudad de Buenos Aires (1999). Ley N° 223 de 1999 (Ley de Convivencia Escolar). [https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley\\_223\\_sistema\\_escolar\\_de\\_convivencia\\_.pdf](https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ley_223_sistema_escolar_de_convivencia_.pdf)
- Dussel, I. (2005). Sobre la dificultad de construir consensos en educación. Una mirada desde la cultura política y la cultura de gestión en las políticas educativas. En *Pactos y compromisos en las políticas educativas en la Argentina*. Madrid, España: Fundación Santillana Tedesco.

- Faur, E. (2019). Del escrache a la pedagogía del deseo. *Revista Anfibia*. <http://revistaanfibia.com/cronica/del-escrache-la-pedagogia-del-deseo/>
- Fernández Enguita, M. (2012). Escuela y ciudadanía en la era global. En G. Diker y G. Frigerio (comps.). *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 15-30). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Fridman, D. (2014). El sistema escolar de convivencia: una mirada desde su sanción hasta su implementación actual en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Irice*, núm. 27, pp. 123-149.
- Fridman, D. y Litichever, L. (2016). Consejos de convivencia. Un análisis de las formas de sanción escolar. *Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa Convocación*, año VI, diciembre, pp. 15-25.
- González del Cerro, C. (2017). Del #NiUnaMenos a la regulación de la vestimenta escolar. Nuevos estilos de participación política juvenil. En V. Orce (comp.). *La educación como espacio de disputa: miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación* (pp. 63-86). CABA, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 15. <http://www.oei.es/oeivirt/rie15a02.htm>
- Kruger, M. y Dukuen, J. (2017). Haciendo de la necesidad virtud: socialización política y herencia familiar entre becarias de un colegio de clases altas (CABA). *Revista Pilquen*, vol. 20, núm. 3. <file:///Users/denisefridman/Downloads/Dialnet-HaciendoDeLaNecesidadVirtud-6128189.pdf>
- Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. En P. Núñez, L. Litichever y D. L. Fridman (comps.). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Colección Educación y Sociedad 05-Eudeba-OEI.
- Litichever, L. (2012). *La discrecionalidad en la aplicación de sanciones en la escuela secundaria. Miradas diferentes de docentes y estudiantes*. Ponencia presentada en las I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación. Flacso-Argentina, 12, 13 y 14 de septiembre. <http://editorial.flacso.org.ar/jornadas>.
- Litichever, L., Machado, L., Núñez, P., Roldán, S. y Stagno, L. (2008). Nuevas y viejas regulaciones: un análisis de los reglamentos de convivencia en la escuela media. *Revista Última Década. CIDPA*, año 16, núm. 28, julio, pp. 93-121. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22362008000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362008000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Marí, E. (1983). *La problemática del castigo. El discurso de Jeremy Bentham y Michel Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Ministerio de Educación (2020). *Anuario Estadístico Educativo 2019*. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios>
- Mouffe, Ch. (2005). Políticas y pasiones: las apuestas de la democracia. En L. Arfuch (comp.). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: La Crujía Ediciones.
- Paulín, H. (2002). Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo? *Educación*, núm. 20, pp. 36-47.



- Piaget, J. (1932/1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona, España: Fontanella.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2007). *La educación política. Ensayo sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Simmel, G. (1908/ 2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid, España: Sequitur.
- Southwell, M. (comp.) (2020). *Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial. <https://editorial.unipe.edu.ar/coleccion/investigaciones/hacer-posible-la-escuela-v%C3%ADnculos-generacionales-en-la-secundaria-detail?fbclid=IwAR1QuQ4quTukT1JNyxMb2VAxKpnZ8qmw0gM6x6BBba0Hu2xH7dWUGNtgykc>
- Tenti Fanfani, E. (2009). Diversidad cultural y ciudadanía activa. Consideraciones sociológicas. En E. Tenti Fanfani (ed.). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (pp. 79-110). Buenos Aires, Argentina: IPE Unesco.
- Vázquez Laba, V., Palumbo, M. y Kohan, A. (2021). Por una emancipación singular. En D. Losiggio y M. Solana (comps.). *Acciones y debates feministas en las universidades*. Florencio Varela, Argentina: Editorial UNAJ.
- Viscardi, N. (2008). Violencia en las aulas. Práctica educativa y conflicto escolar y exclusión social. En R. Paternain y R. Sanseviero (orgs.). *Violencia, inseguridad y miedos en el Uruguay. ¿Qué tienen para decir las ciencias sociales?* (pp. 143-158). Montevideo, Uruguay: FESUR.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática (s) de la convivencia escolar. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: Administración Nación de Educación Pública/ CODICEN.
- Zerbino, M. (2007). La estética del castigo. En G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educación: (sobre) impresiones estéticas* (pp. 237-270). CEM Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial, Serie Seminario.

# Conductas conflictivas y convivencia escolar: análisis desde el modelo ecológico

## *Conflictive behaviors and school convivencia: Analysis from the ecological model*

AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES\*

PAMELA GARBUS\*\*

ANDREA MORALES OSORNIO\*\*\*

El objetivo de este trabajo es analizar la prevalencia de percepción de tres conductas conflictivas: desinterés, desmotivación y deshonestidad académica en estudiantes de secundarias públicas de un municipio del semidesierto queretano de México. El estudio en el que se basa es de corte epidemiológico observacional, analítico transversal, y el muestreo es probabilístico y estratificado según el tipo de escuela y nivel de marginación de las secundarias. La convivencia escolar se aborda desde una perspectiva ecológica que establece dos dimensiones para su estudio: la personal, que incluye la edad y el sexo, y la institucional, integrada por tres subsistemas: macrosocial, mesosocial y microsocia. Se encontró una dependencia entre la percepción de conductas conflictivas y el nivel de marginación de la escuela: las escuelas con niveles menores de marginación reportaron mayor prevalencia de percepción de conductas conflictivas, y también se observó una mayor prevalencia en las escuelas generales en comparación con las telesecundarias. El estudio plantea líneas de indagación sobre las condiciones macrosociales de la institución y su vínculo con la convivencia escolar.

**Palabras clave:**  
convivencia escolar, modelo ecológico, conductas conflictivas, escuelas secundarias

**Recibido:** 2 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 9 de agosto de 2021 |

**Publicado:** 22 de septiembre de 2021

**Cómo citar:** Ochoa Cervantes, A. C., Garbus, P. y Morales Osornio, A. (2021). Conductas conflictivas y convivencia escolar: análisis desde el modelo ecológico. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1237. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-012)

*The aim was to analyze the prevalence of the perception of three conflictive behaviors: Disinterest, lack of motivation and academic dishonesty of public high school students of a municipality in the semi-desert area of Queretaro. We carried out an observational epidemiological, cross-sectional analytical study. The sampling was probabilistic and stratified according to the type and marginalization level of the secondary schools. We proposed a Systemic Ecological perspective for the analysis of school convivencia which establishes two dimensions for its study, the personal and the institutional, which integrates three subsystems: Macro-social, meso-social, and micro-social. It was found that there is a dependence between the perception of conflictive behaviors and the level of marginalization of the school, schools with lower levels of marginalization have a higher prevalence of perception of conflictive behaviors. There is a higher prevalence of perception of conflictive behaviors in general schools than in telesecundarias. The study proposes lines of research related with the macro-social conditions of the institution and their link with school convivencia.*

**Keywords:**  
school convivencia,  
ecological model,  
conflictive  
behaviors,  
high school

\* Doctora en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Querétaro. Docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Responsable del Observatorio de la Convivencia Escolar de la misma universidad e integrante del comité directivo de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar y de la Red Mexicana de Aprendizaje Servicio. Cuenta con el reconocimiento de investigadora nacional nivel 1 por el Conacyt. Líneas de investigación: Convivencia escolar, participación de niños y niñas, educación inclusiva. Correo electrónico: azus@uaq.mx/ <https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>

\*\* Doctora en Salud Mental Comunitaria por la Universidad Nacional de Lanús, Argentina. Docente e investigadora y coordinadora del Observatorio y la maestría en Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Reconocimiento de investigadora nacional nivel 1 por el Conacyt. Líneas de investigación: procesos y prácticas de atención en salud y salud mental infantojuvenil, estudios epidemiológicos en salud mental, formación docente para la inclusión educativa, derechos y ciudadanía en adolescentes. Correo electrónico: pgarbus@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-4286-1362>

\*\*\* Maestra en Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia por la Universidad Autónoma de Querétaro. Docente de escuela secundaria y preparatoria. Correo electrónico: amorales38@alumnos.uaq.mx/ <https://orcid.org/0000-0001-8497-9989>



## INTRODUCCIÓN

**E**n las últimas dos décadas en México, la convivencia escolar ha sido abordada desde múltiples perspectivas y enfoques; sin embargo, se trata de una temática compleja, inacabada y que aún merece ser indagada por la investigación educativa. Desde su aparición como tema emergente en la investigación educativa, la convivencia escolar se ha visto asociada al estudio de algunas variables como la violencia, la disciplina, las habilidades sociales, que vinculan la convivencia a factores individuales (Askell-Williams, Cefai & Fabri, 2013; Chen & Wei, 2011; Crespo-Ramos *et al.*, 2017; Flaspohler *et al.*, 2009; Trianes *et al.*, 2009; Varela, Ávila y Martínez, 2013); en la mayoría de los casos, el abordaje de estos conflictos es descontextualizado del contexto donde emergen. Muy pocos estudios dan cuenta de la relación entre la conflictividad y variables contextuales como nivel socioeconómico o tipo de escuela (Ascorra *et al.*, 2016; Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007) o estudios que atribuyen un clima escolar “violento” a una condición, a “contextos de alta vulnerabilidad social” (Tijmes, 2012). Gaeta *et al.* (2020) sugieren un abordaje sistémico para explicar los problemas de convivencia que emergen en el espacio escolar.

Definimos la convivencia como la relación interpersonal que se establece entre los miembros de la comunidad escolar, la cual es mediada por la institución e influye en la forma de interactuar entre las personas. Siguiendo a Bronfenbrenner (1987), en este trabajo proponemos para el análisis de la convivencia escolar una perspectiva ecológica que sostiene que el desarrollo de las personas debe estudiarse de manera situada en un contexto, es decir, tomando como objeto de estudio las relaciones entre las personas y los entornos.

Para Bronfenbrenner (1987),

... el desarrollo humano comprende el estudio científico de la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en desarrollo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en cuanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos (p. 40).

El autor plantea la descripción del contexto a partir de lo que denomina ambiente ecológico, que define como “un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente...” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23). De este modo se refiere al micro-, meso- y macrosistema.

Retomando estas ideas, para analizar la convivencia, presentamos dos dimensiones para su estudio: la personal, que incluye aspectos como la edad y el sexo, y la institucional, integrada, a su vez, por tres subsistemas: macrosocial (contexto), mesosocial (institución) y microsocioal (aula) (ver figura 1).

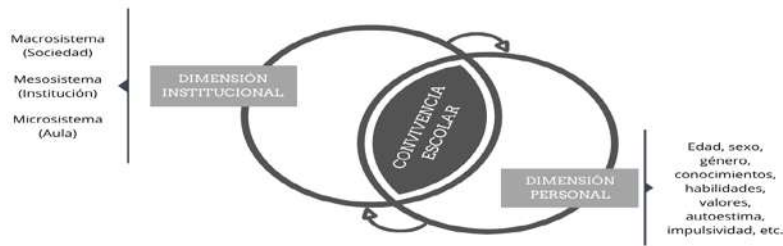


Figura 1. Modelo ecológico de la convivencia escolar.

### *Microsistema (aula)*

Refiere el entorno inmediato de los alumnos. El aula se considera un escenario concreto que comprende un entorno físico y de interrelaciones que se dan entre las personas, en el cual interactúan los estudiantes, los profesores, los materiales educativos, el espacio físico, y las normas del aula explícitas e implícitas.

### *Mesosistema (institución)*

Este amplía las interrelaciones de contextos y admite más de dos entornos interrelacionados en los que los estudiantes viven y participan. En este sentido, el mesosistema está conformado por actores-roles y vínculos (director, maestros, alumnos, personal administrativos, padres de familia), formas de comunicación y por la organización (dirección y gestión, coordinación pedagógica, participación, normas y resolución de conflictos).

### *Macrosistema (sociedad)*

Concierne a los diferentes entornos, locales, estatales y nacionales, que tienen impacto en la convivencia en la escuela, y en los que el estudiante no participa directamente, pero sí recibe su influencia. Aquí encontramos los factores tecnológicos y de comunicación, religiosos, sociales y familiares, factores culturales, factores políticos, factores económicos y laborales.

Así, la convivencia se desarrolla como resultado de la participación del individuo en estos sistemas, en los que desempeña roles, realiza actividades y mantiene relaciones interpersonales. Sin embargo, es preciso reconocer que esta interacción, en ocasiones, se ve afectada, entre otros aspectos, por conductas conflictivas que pueden influir negativamente en la convivencia escolar, dado que interfieren con el desarrollo del individuo. Si bien estas conductas conflictivas son mostradas por los sujetos en las distintas interacciones cotidianas, son también mediadas por la institución de tal modo que las formas de abordarse pueden propiciarlas, o bien, prevenirlas.

En el contexto escolar no todas estas conductas son igualmente visibles ni todas causan la misma preocupación. Esto dificulta su reconocimiento y, por ende, la posibilidad de evitar conflictos que pueden afectar la convivencia escolar. La figura 2 presenta tres conductas conflictivas que consideramos pueden alterar la convivencia escolar y que son objeto de estudio en este artículo.



Figura 2. Conductas conflictivas que pueden afectar la convivencia escolar.

En este trabajo nos centramos en la percepción de tres conductas que tienden a propiciar conflictos y pueden afectar la convivencia escolar: la deshonestidad académica, el desinterés y la disrupción. La percepción de estas conductas forma parte de lo que se denomina clima de convivencia y, de acuerdo con la postura ecológica, “lo que cuenta para la conducta y el desarrollo es el ambiente como se lo percibe, más que como pueda existir en la realidad objetiva” (Bronfenbrenner, 1987, p. 24).

Una conducta es conflictiva cuando emerge y a ella le sigue un abordaje inadecuado por parte de la institución, es decir, la conducta en sí misma no provoca el conflicto; este proviene de lo que sucede en las interacciones dentro de ese contexto. Entonces, siguiendo el modelo ecológico de la convivencia escolar, para el análisis de estas conductas conflictivas que afectan dicha convivencia deben considerarse tanto las características de la institución como las variables del contexto social donde se desarrollan la convivencia y los conflictos que la afectan. El objetivo de este trabajo es analizar la prevalencia de estas tres conductas conflictivas percibidas por el estudiantado y establecer la relación con algunas variables del mesosistema (tipo de escuela) y del macrosistema (nivel de marginación) en estudiantes de escuelas secundarias públicas de un municipio del semidesierto queretano.

Desde el modelo ecológico, consideramos que los entornos influyen en las personas que ahí se encuentran; en particular, el macrosistema, según Bronfenbrenner, es el entorno global que explica la homogeneidad y las correspondencias entre los demás subsistemas. Para el autor, este es el más estable y su influencia sobre los demás es crítica. En este artículo planteamos un enfoque que recupera estas conductas (deshonestidad académica, desmotivación y disrupción), las cuales, a excepción de la disrupción, no han sido abordadas como una conducta que puede alterar la convivencia escolar. En este sentido, el propósito final de este trabajo es sumar al entendimiento del fenómeno de la convivencia escolar al incorporar para su estudio estas tres conductas conflictivas y, en especial, la percepción que los propios estudiantes tienen de ellas.

## **ESTUDIOS SOBRE LOS CONFLICTOS QUE AFECTAN LA CONVIVENCIA**

La convivencia escolar es un fenómeno complejo que involucra diversas variables, dimensiones y sujetos. Cada uno aporta al entendimiento de cómo se construyen, o no, relaciones interpersonales positivas –que permiten establecer condiciones para el aprendizaje y la inclusión– en el contexto escolar. En este artículo abordamos la percepción por parte del estudiantado de tres conductas conflictivas que suelen

afectar la convivencia escolar y las relacionamos con variables de la dimensión institucional: tipo de escuela (mesosistema) y nivel de marginación (macrosistema), así como con el sexo, que es una variable de la dimensión personal.

Como ya mencionamos, nos centraremos en tres de las conductas conflictivas que no motivan tanta preocupación en la investigación educativa, situación que se evidencia por la falta de estudios que indagan sobre estas para el entendimiento de la convivencia escolar. Consideramos que son relevantes para el estudio de la convivencia debido a que su abordaje inadecuado, ya sea por indiferencia o por las acciones que pone en marcha la institución ante su incidencia, transmite valores que resultan contrarios a los fines educativos, como el fomentar una convivencia positiva, es decir, que permita la construcción de un ambiente inclusivo.

A continuación, abordamos los antecedentes generales de la deshonestidad académica, la desmotivación y la disrupción.

Desde 2012, algunos estudios demostraron el impacto de la deshonestidad académica en la convivencia escolar y en la formación del alumnado de educación básica (Ochoa y Diez-Martínez, 2013; Ochoa y Diez-Martínez, 2012a). La escuela es un espacio privilegiado para el aprendizaje, a través del ejemplo y las prácticas cotidianas que se llevan cabo, de valores y pautas sociales. Entendemos al aprendizaje como “un cambio relativamente permanente en la conducta o en su potencialidad que se produce a partir de la experiencia” (Hergenhahn, 1976, citado en Castro, 2019); es un proceso constante en el que intervienen tanto aspectos internos del propio estudiante como del nivel y tipo de interacción que este establece con el medio.

Ninguna educación es aséptica, es decir, implícita o explícitamente siempre transmite valores. Las acciones o comportamientos que atentan contra la legalidad en algunas escuelas, como desigualdad en el proceso de selección, injusticia y falta de transparencia en la acreditación, incoherencia en la gestión de insumos y materiales, la inconsistencia o impunidad en la aplicación de las reglas, el hecho de copiar en los exámenes, copiar o comprar las tareas, falsificar firmas, por parte de los alumnos, son actos de deshonestidad académica que impactan en el bienestar de la colectividad, ya que afectan la confianza y, por ende, las relaciones entre los miembros de la comunidad y pueden ser un generador de problemas de convivencia al interior de los centros escolares.

Es necesario considerar este conflicto como parte de la convivencia y la formación ciudadana, debido a que se pone en juego información que permite entender las normas y su aplicación justa o discrecional. No obstante, son escasos los estudios que se han desarrollado sobre este tema en la población infantil y adolescente (Eisenberg, 2004; Morey-López *et al.*, 2013; Murdock, Hale & Weber, 2001; Nora & Zhang, 2010; Sureda, Comasy, Oliver, 2015; Reskala, 2020).

Por su parte, la desmotivación puede desencadenar conductas conflictivas en el alumnado y ser una fuente de conflicto; en consecuencia, puede alterar la convivencia en las aulas y las escuelas. La desmotivación del alumnado puede ser causada por una práctica docente tradicional que no promueva la participación y origine el círculo de desmotivación (Ortega y Del Rey, 2006). En 2013, Ochoa, Salinas y Diez-Martínez mostraron que el 97% del alumnado de secundaria que participó en su estudio percibía aburrimiento y desinterés en las actividades escolares. Esta falta de interés suele

afectar la relación estudiante-docente y también las relaciones entre el estudiantado al interior del aula. Se espera que las actividades educativas, a la par de ser fuente de aprendizajes escolares, sean promotoras de mejores relaciones entre los miembros de una comunidad que comparten, durante un espacio y tiempo, un objetivo común, de ahí que la motivación sea un elemento esencial de las relaciones y la convivencia.

A su vez, la desmotivación puede generar la emergencia de otros comportamientos que deterioran las relaciones en las aulas y en la escuela. Uno de ellos es la disrupción, la cual podemos definir como todo comportamiento que tiende a dificultar la enseñanza de tal modo que afecta al grupo al alterar la dinámica en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por lo general, se manifiesta con ruidos o movimientos molestos, interrupciones al docente o al alumnado. La disrupción es una conducta conflictiva que deteriora, principalmente, la relación docente-estudiante, pues, en muchos casos, este tipo de comportamientos se toma como una falta a la persona, lo que causa malestar y malas relaciones.

Aunado a lo anterior, si la disrupción no se atiende, puede escalar a situaciones graves que provoquen violencia, abandono o fracaso escolar. Este comportamiento es reconocido como de alta prevalencia en la secundaria (Gordillo, Rivera-Calcina y Gamero, 2014; Ochoa y Diez-Martínez, 2012b; Ochoa, Salinas y Diez-Martínez, 2013; Jurado y Tejeda, 2019; Jurado, Lafuente y Justiniano, 2020; Martínez *et al.*, 2020).

Por otra parte, algunos estudios indagan cuestiones relacionadas tanto con el nivel microsociales como con el mesosociales, ambos de la dimensión de la institución. Torres-Rivera y Florencio (2019) analizan las estrategias didácticas que emplean los docentes, el modelo educativo de la institución y la función de la educación superior en la formación ciudadana de estudiantes. Los resultados de su estudio sugieren que el diálogo, la confianza y el aprecio por la diversidad son las prácticas que los docentes identifican como el saber convivir. Cabe señalar que las intervenciones descritas por estos autores se realizaron a nivel institucional.

Grau y García (2017) documentan una intervención en la cual aplicaron estrategias basadas en el diálogo y la participación que reforzaron el vínculo de los estudiantes con la escuela. Se organizaron talleres artísticos que abordaron los derechos de la infancia, juegos dirigidos por el alumnado para establecer nuevos vínculos con otros compañeros y asambleas semanales de alumnos, profesores y familiares. Algunos de los resultados fueron una mayor participación de las familias y una disminución en los enfrentamientos, peleas, discusiones, insultos, exclusión del grupo y desmotivación.

Otro aspecto estudiado como parte del mesosistema es la participación y su importancia en la construcción de climas favorables para la convivencia y el aprendizaje. Al respecto, un estudio cualitativo de Ascorra, López y Urbina (2016) reporta que, en Chile, en las escuelas que consideraron para su estudio, la participación de los estudiantes resultaba tutelada. Por su parte, Ochoa (2019) muestra en una investigación en México que la participación promovida en las escuelas es dirigida por los adultos. En la misma línea, Ochoa y Pérez (2019) demuestran que la aplicación de la metodología aprendizaje servicio en escuelas secundarias ofrece una mejora del clima escolar, la modificación de prácticas pedagógicas y el posicionamiento del alumnado como protagonista.



Asumir la postura ecológica nos permite entender la emergencia de los conflictos no solo como producto del individuo, sino como condicionados a variables que caracterizan el contexto de la institución donde estos conflictos emergen.

## **EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO**

El nivel de secundaria es el tercer tramo de la educación obligatoria en México. Asisten estudiantes de entre 12 y 15 años en promedio. Los tipos de servicio que se ofrecen son general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para trabajadores. La oferta de servicios en cada uno de los niveles de la educación obligatoria que brinda el sistema educativo nacional es la respuesta que el Estado ha dado a la población para que, sin importar el grado de marginación y el tamaño de la localidad donde habita, esta pueda ejercer su derecho a acceder a la educación. No obstante, esto no garantiza la calidad de la educación brindada ni asegura tampoco el acceso de toda la población (INEE, 2018).

De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE, 2018), el servicio general concentra la mitad de la matrícula y de la plantilla docente y a una de cada tres escuelas. Por su parte, las telesecundarias son servicios educativos que siguen un modelo de enseñanza que combina la educación a distancia con la educación presencial, y se ubican sobre todo en zonas rurales o de difícil acceso o con baja concentración demográfica (Coordinación General @prende.mx, 2020); estas son las que tienen mayor presencia en este nivel educativo: 47.8%, aunque su matrícula abarca el 21.4% de los estudiantes y su plantilla docente representa el 17.9%. Vale la pena considerar que en ellas hay un docente por grado y no uno por asignatura como sucede en el tipo de servicio general. Las secundarias técnicas, por otro lado, concentran el 27.1% de la matrícula, el 24.7% de los docentes y apenas el 12% de las escuelas.

Del análisis de reportes oficiales, inferimos que no hay uniformidad en la distribución de los servicios educativos en el territorio nacional. Los servicios general y técnico en secundaria se ubican, principalmente, en localidades urbanas con bajo grado de marginación, mientras que las escuelas indígenas, comunitarias y telesecundarias son las que atienden, en su mayoría, a la población en localidades rurales y con alto grado de marginación. Estas se encuentran en localidades de menos de 2,500 habitantes, en donde siete de cada diez alumnos están matriculados en ellas. Vale considerar que nueve de cada diez telesecundarias se sitúan en poblados de media, alta y muy alta marginación (INEE, 2018).

Para el ciclo 2016-2017, el 55.9% de escuelas y planteles se encontraban en localidades con alto y muy alto grado de marginación; en las de alta y muy alta marginación para el nivel secundaria, el servicio con el mayor número de escuelas era el de telesecundaria, con 14,376 centros escolares. Respecto a las secundarias generales, 6,524 se situaban en localidades de medio y bajo nivel de marginación (53.4%); en los lugares de muy bajo nivel de marginación, este servicio también prevalecía, con 2,923 escuelas (77.2%) (INEE, 2018).

A partir de los datos presentados, el INEE (2018) afirma que estos estudiantes tienen condiciones poco favorables para poder asistir a la escuela, ya que, en la mayoría

de los casos, las zonas de alta marginación se enfrentan a ciertas carencias que se reflejan en la falta de recursos de las familias, el nivel de pobreza, el deterioro de las escuelas o la lejanía de estas, los riesgos naturales y humanos que genera el traslado a los centros escolares, así como la escasez de servicios y modalidades educativas.

Con los datos presentados, podemos afirmar que el tipo de escuela o el grado de marginación de estas –que la Secretaría de Educación Pública retoma del Consejo Nacional de Población (Conapo) para caracterizar a una escuela según los indicadores socioeconómicos de la localidad donde se encuentra– son variables que deben ser consideradas para comprender lo que acontece en la escuela, específicamente lo relacionado con la presencia de conflictos de convivencia.

## MÉTODO

Nuestro estudio fue de corte epidemiológico observacional, analítico transversal (Villa *et al.*, 2012). La población objetivo la formaron 3,762 estudiantes de secundarias públicas del ciclo escolar 2018-2019 de un municipio del semidesierto queretano. El tipo de muestra fue probabilística, estratificada según el tipo de escuela, telesecundaria o general (los dos tipos de servicios educativos públicos que se ofrecen en este nivel en el municipio donde se llevó a cabo el estudio) y nivel de marginación de las secundarias y por racimos, que fueron los grupos escolares. La estrategia utilizada para aleatorizar fue tómbola; en la primera etapa se sortearon las escuelas dependiendo del tipo de escuela y nivel de marginación, y en la segunda, se hizo un sorteo de los grupos a los que se les enviaría carta de consentimiento informado para la aplicación del cuestionario; este sorteo se realizó junto con los directores de cada escuela.

El nivel de marginación se refiere a un índice multidimensional que mide en las entidades federativas y los municipios su intensidad por medio de nueve formas de exclusión agrupadas en cuatro dimensiones: educación, vivienda, distribución de la población e ingresos monetarios. La dimensión educación está formada por indicadores de analfabetismo y de no conclusión de la educación primaria. La de vivienda, por indicadores sobre la inexistencia de servicios: drenaje, excusado, energía eléctrica, agua entubada, además de los indicadores de piso de tierra y hacinamiento. La de distribución de la población, por el porcentaje de población residente en localidades con menos de 5,000 habitantes, y la de ingresos, por la población con ingresos de hasta dos salarios mínimos (Conapo, 2016).

El cálculo de la muestra se realizó con un margen de error del 3.5% y un nivel de confianza del 95%; esto dio como resultado una muestra representativa de 649 estudiantes. A cada uno de los participantes se les solicitó el asentimiento, y el consentimiento informado fue firmado por sus padres o tutores. Cabe mencionar que el estudio en el cual se enmarca este trabajo fue aprobado por el comité de ética de la investigación de la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Querétaro.

El instrumento que se utilizó fue una adaptación de la Escala para la Valoración de Conflictos que afectan la Convivencia Escolar (ECACE), de Salinas y Ochoa (2016), que mide, entre otras variables, las analizadas en este trabajo. La adaptación fue pilotada y obtuvo un coeficiente de consistencia interna de alfa de Cronbach  $\alpha=0.93$ .

Así, la pertinencia de su elección estuvo dada por abordar diferentes variables de la convivencia escolar, por el nivel de coeficiente de consistencia interna y por ser un instrumento autoaplicable, lo que era imprescindible puesto que su aplicación fue de forma simultánea a cada grupo sorteado.

La ECACE consta de dos escalas, la de conductas conflictivas y la de conductas violentas. Para este trabajo, retomamos los datos de la escala de conductas conflictivas, ya que consideramos que la relación entre estas conductas y las variables indagadas – tipo de escuela, nivel de marginación y sexo– ha sido poco abordada. Asimismo, como ya mencionamos, pretendemos sumar a la comprensión del fenómeno de la convivencia escolar incorporando variables poco utilizadas para su estudio (ver tabla 1).

Tabla 1. Indicadores de la escala de conductas conflictivas de la ECACE

Escala	Definición conceptual	Subescalas	Indicadores
Conductas conflictivas	Comportamientos que pueden provocar conflictos, pero no necesariamente desencadenar una situación que altera la convivencia escolar o violencia	Deshonestidad académica percibida en el entorno	Ser testigo de comportamientos que atentan contra la legalidad dentro del sistema escolar
		Deshonestidad académica vivida	Ser víctima de comportamientos que atentan contra la legalidad dentro del sistema escolar
		Deshonestidad académica provocada	Participar en comportamientos que atentan contra la legalidad dentro del sistema escolar
		Desmotivación	Sentir desgano o desinterés en el proceso de enseñanza y aprendizaje
		Disrupción	Comportamientos que tienen la intención de interrumpir el proceso de enseñanza que generalmente crea tensión entre el docente y el estudiante

### *Análisis estadístico*

Para el análisis de datos, sumamos los puntajes de cada participante y obtuvimos su puntuación y, con base en esta, cuantificamos los promedios de cada sexo, nivel de marginación y tipo de escuela. Calculamos puntos de corte a partir de la media, más y menos una desviación estándar, para estimar los niveles de conflictividad.

Realizamos pruebas t de Student para muestras independientes a fin de encontrar diferencias por sexo; cuando la significancia fue menor de 0.05, calculamos puntos de corte para cada sexo. Para valorar las diferencias de promedios por nivel de marginación, llevamos a cabo análisis de varianza ANOVA de un factor con los puntajes de los estudiantes para cada variable. Para determinar las diferencias de promedios por tipo de escuela, efectuamos pruebas t de Student para muestras independientes en las cuales los grupos fueron secundaria general y telesecundaria.

Para calcular la independencia estadística entre niveles de marginación y cada variable, recurrimos a la prueba Chi-cuadrada de Pearson y, del mismo modo, para el tipo de escuela.

## RESULTADOS

### *Prevalencia por niveles de percepción de conflictividad: escala general*

La escala de conductas conflictivas se compone de cinco subescalas: deshonestidad académica percibida en el entorno, deshonestidad académica vivida, deshonestidad académica provocada, desmotivación y interrupción. Para el análisis de la percepción de conductas conflictivas, la escala general, se establecieron tres niveles: conflictividad baja, con base en el puntaje medio general menos una desviación estándar ( $\leq 6.1$ ), conflictividad media, entre 6.1 y 19.9, y conflictividad alta, puntaje promedio más una desviación estándar ( $\geq 19.9$ ).

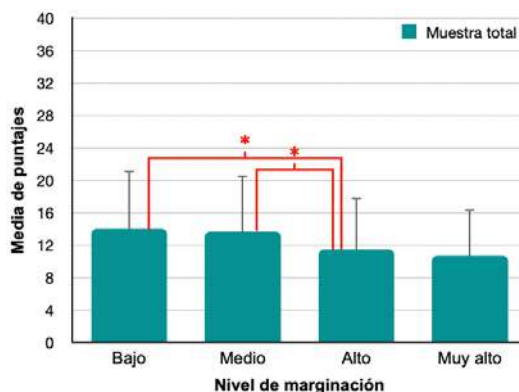
Entendemos por prevalencia la proporción de individuos de una población que presentan el evento en un momento determinado, en este caso, la percepción de cada una de las conductas conflictivas estudiadas; así, la prevalencia de percepción de conflictividad baja para la muestra total fue del 18.3%, de conflictividad media, del 64.3% y de conflictividad alta, del 17.4% (ver tabla 2).

Tabla 2. Prevalencias por nivel de conflictividad por nivel de marginación

Nivel de conflictividad	Nivel de marginación				Total
	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
	%	%	%	%	%
Alta	25.4	20	9.9	6.3	17.4
Media	58.2	64.4	66.3	62.5	64.3
Baja	16.4	15.6	23.8	31.3	18.3

Existe una dependencia entre el nivel de conductas conflictivas y el nivel de marginación de la escuela [ $\chi^2(6) = 17.45, p = 0.008$ ]. Si bien el nivel de conflictividad media es parejo en todos los niveles de marginación, cabe destacar que los estudiantes de escuelas secundarias con bajo nivel de marginación tienen mayor prevalencia de conflictividad alta que el resto de los estudiantes, mientras que los estudiantes de escuelas con muy alto nivel de marginación tienen el valor más alto en nivel de conflictividad baja en la escala general. Con esto, podemos afirmar que, ante menor presencia de formas de exclusión, es decir, menor nivel de marginación (Conapo, 2016), mayor es la prevalencia de conflictividad alta (ver gráfica 1).

Gráfica 1. Medias de puntajes de conductas conflictivas por nivel de marginación

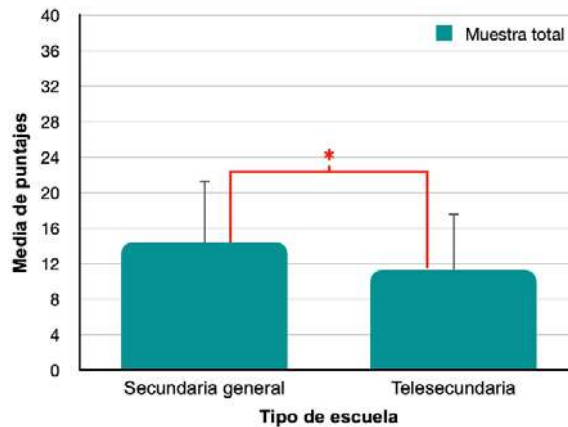


Nota. \* $p \leq .001$

Al analizar las diferencias de medias de los puntajes de los distintos niveles de marginación mediante ANOVA, obtuvimos  $F(3,645) = 5.22, p \leq 0.001$ , de ahí que encontremos diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación para los puntajes de conductas conflictivas.

En cuanto al tipo de escuela, la prevalencia de alta conflictividad en secundaria general fue del 23.2%, mientras que en la telesecundaria, del 10.5%. Los resultados demuestran que existe una dependencia entre el nivel de conductas conflictivas percibidas y el tipo de escuela [ $\chi^2(2) = 26.6, p \leq 0.001$ ], y es mayor la prevalencia de conductas conflictivas en las escuelas generales que en las telesecundarias (ver gráfica 2).

Gráfica 2. Medias de puntajes de conductas conflictivas por tipo de escuela



Nota: \* $p \leq 0.001$ .

El puntaje medio de la escala general en hombres fue de 13.2 y en mujeres, 12.8; sin embargo, no observamos diferencias significativas por sexo [ $t(641) = 0.73, p = 0.464$ ].

### *Análisis general de las subescalas*

La subescala de deshonestidad académica percibida en el entorno fue la que obtuvo el mayor puntaje medio, 4.2, con una desviación estándar de 3.2; los puntajes de la subescala de deshonestidad académica vivida mostraron una media de 1.1 y desviación estándar de 1.7; y en la subescala de deshonestidad académica provocada, los datos reportaron una media de 1.2 y desviación estándar de 1.9. Es evidente que hay mayor percepción de las conductas percibidas, en este caso de deshonestidad académica, que de las vividas o provocadas. El puntaje medio de la subescala de desmotivación fue de 3.9, con una desviación estándar de 2.3; este puntaje fue menor que el de deshonestidad percibida en el entorno, pero mayor que el resto de las subescalas. En la escala de interrupción, la media fue de 2.6 y la desviación, de 2.1, lo que la ubica por encima de deshonestidad académica provocada y vivida.

### *Análisis de las subescalas por sexo*

Con la intención de conocer las diferencias por sexo en cada subescala de conductas conflictivas, realizamos pruebas de diferencia de medias y encontramos diferencias significativas en la subescala de deshonestidad académica percibida en el entorno [t(641)=-2.03, p=0.043]; las mujeres perciben mayor deshonestidad académica en el entorno (4.4) que los hombres (3.9).

En la subescala de deshonestidad académica vivida no distinguimos diferencias entre hombres (1) y mujeres (1.2) [t(641)=-1.64, p=0.091]. Tampoco, diferencias significativas entre hombres (1.2) y mujeres (1.2) en la subescala de deshonestidad académica provocada [t(641)=-0.15, p=0.883].

En la subescala de desmotivación sí observamos diferencias significativas [t(641)=2.3, p=0.021], y los hombres presentan mayores niveles de desmotivación (4.1) que las mujeres (3.7). Del mismo modo, en la subescala de disrupción hay diferencias significativas [t(641)=4.56 p≤0.001] y también los hombres (3.1) obtuvieron mayores puntajes que las mujeres (2.3).

Tabla 3. Estadísticos y prevalencia de subescalas de conductas conflictivas

Subescala	Sexo	Media ± desv. estándar	Punto de corte	Prevalencia
Deshonestidad				
Percibida en el entorno	Hombres	3.9 ± 3.1	7.01	13.4%
	Mujeres*	4.4 ± 3.2	7.66	21.1%
Vivida	Hombres	1 ± 1.7	2.7	14.5%
	Mujeres	1.2 ± 1.8	3	18.4%
Provocada	Hombres	1.2 ± 2	3.2	10%
	Mujeres	1.2 ± 1.8	3	18.4%
Desmotivación	Hombres*	4.1 ± 2.4	6.5	14.5%
	Mujeres	3.7 ± 2.2	5.9	20.1%
Disrupción	Hombres*	3.1 ± 2.2	5.2	14.9%
	Mujeres	2.3 ± 2	4.3	14.2%

\*Las diferencias son significativas.

La tabla 3 presenta el punto de corte para altos niveles de cada subescala en hombres y mujeres.

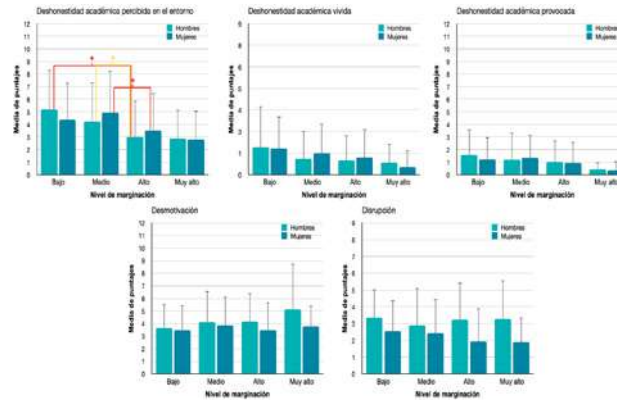
### *Puntuación media para cada subescala de conductas conflictivas por nivel de marginación por sexo*

Con la intención de conocer si el nivel de marginación de las escuelas tiene relación con la percepción de conductas conflictivas de los estudiantes, analizamos las relaciones entre cada subescala y la variable nivel de marginación.

La subescala de deshonestidad académica percibida en el entorno es la única en la que identificamos diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación

por sexo; específicamente, en el caso de los hombres encontramos mayores puntajes en los niveles bajo y medio de marginación [ $t(102)=3.29, p=0.001$ ] [ $t(235)=2.93, p=0.004$ ] que en el alto nivel de marginación. En el caso de las mujeres, también hay diferencias al presentar mayores puntuaciones en el nivel de marginación medio que en el alto [ $t(321)=3.71, p\leq 0.001$ ]. Esto permite leer, de nuevo, que, ante menor presencia de formas de exclusión, mayor es la percepción de deshonestidad académica (ver gráfica 3).

Gráfica 3. Medias de puntaje de la subescala de deshonestidad académica percibida en el entorno por nivel de marginación por sexo



Nota: \* $p < .01$ , \*\* $p \leq .001$ .

Respecto a las demás subescalas (deshonestidad académica vivida, deshonestidad académica provocada, desmotivación y disrupción) no advertimos diferencias significativas entre los distintos niveles de marginación por sexo.

#### *Puntuación media para cada subescala de conductas conflictivas por tipo de escuela por sexo*

Del mismo modo, con el nivel de marginación, buscamos conocer si el tipo de escuela (general o telesecundaria) presenta relación con la presencia de conductas conflictivas, por lo que examinamos las relaciones entre cada subescala y la variable nivel tipo de escuela por sexo. La puntuación media se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Puntuación media por tipo de escuela y sexo

Conductas conflictivas	Secundaria general				Telesecundaria			
	Hombres	Mujeres	Desv. estándar hombres	Desv. estándar mujeres	Hombres	Mujeres	Desv. estándar hombres	Desv. estándar mujeres
Deshonestidad académica percibida en el entorno	4.8	5.1	3.2	3.3	3.0	3.5	2.7	2.9
Deshonestidad académica vivida	1.1	1.4	1.9	1.9	0.8	0.9	1.5	1.6
Deshonestidad académica provocada	1.3	1.3	2.2	1.7	1.0	1.1	1.7	1.9
Desmotivación	4.3	3.9	2.4	2.2	3.0	3.5	2.4	2.2
Disrupción	3.0	2.6	2.2	1.9	3.1	1.9	2.1	2.0

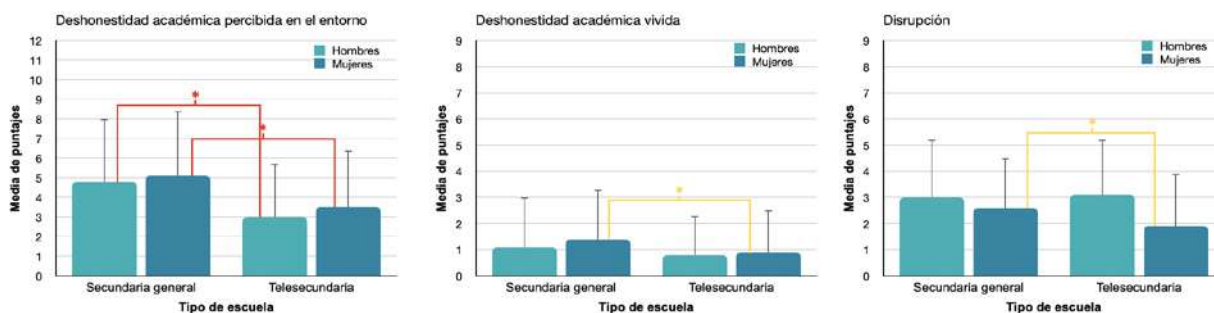
Del análisis de los puntajes medios por tipo de escuela y sexo, encontramos diferencias significativas para la subescala de deshonestidad académica percibida, ya que, tanto para los hombres como para las mujeres, existe mayor percepción de deshonestidad en el entorno en secundarias generales que en telesecundarias (ver gráfica 6). A partir de estos datos, cabe considerar que las diferencias en la organización de las actividades escolares, el tamaño de la institución en cantidad de estudiantes y docentes, y la ubicación geográfica que existe entre estos dos tipos de escuela pueden estar asociadas al nivel de conflictividad escolar.

Para la subescala de deshonestidad académica vivida, no advertimos diferencias importantes en el caso de los hombres [ $t(267)=1.53, p=0.127$ ] por tipo de escuela, pero sí con las mujeres [ $t(372)=2.8, p=0.005$ ]; fueron las estudiantes de secundarias generales quienes han vivido mayor deshonestidad académica (ver gráfica 6), lo que significa que han sufrido actos como el que les copien sus tareas o exámenes.

Para las subescalas de deshonestidad académica provocada y desmotivación, no observamos diferencias significativas en los puntajes de tipo de escuela y sexo.

Para la subescala de disruptión, no hubo diferencias significativas en los puntajes de tipo de escuela en el caso de los hombres [ $t(267)=-0.29, p=0.772$ ]; sin embargo, con las mujeres se dieron diferencias significativas [ $t(372)=2.95, p=0.003$ ] y fueron las estudiantes de secundarias generales quienes obtuvieron mayores puntajes de disruptión (ver gráfica 4) respecto de sus pares de telesecundarias.

Gráfica 4. Medias de puntajes de subescalas de conductas conflictivas por tipo de escuela por sexo con diferencias significativas



Nota: \* $p<.01$ , \*\* $p<.001$ .

### *Prevalencia de niveles altos de conductas conflictivas por nivel de marginación, tipo de escuela y por sexo*

Con la intención de adentrarnos en la problemática de las conductas conflictivas, indagamos las relaciones entre la prevalencia del nivel alto de estas conductas y las variables macro- y meso-, como nivel de marginación y tipo de escuela, y analizamos la asociación entre estas variables.

En primer lugar, cabe mencionar que, por nivel de marginación, la prevalencia de alta conflictividad en la escala global fue del 36% en el nivel de marginación bajo, 17.1% en el medio, 12.7% en el alto y 14.3% en el muy alto. Observamos asociación



entre la prevalencia de alta conflictividad y el nivel de marginación [ $X^2(3)=13.15$ ,  $p=0.004$ ]. Esto da cuenta de que, ante menor nivel de marginación, mayor es el puntaje de alta conflictividad.

Por tipo de escuela, la prevalencia de alta conflictividad fue del 23.2% en secundaria general y del 10.5% en telesecundaria; existe una asociación entre ambas variables [ $X^2(1)=17.92$ ,  $p\leq 0.001$ ], que da cuenta de que, efectivamente, las escuelas generales están asociadas a un mayor nivel de conflictividad.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como mencionamos en la introducción de este trabajo, estudiar el constructo convivencia escolar es teórica y metodológicamente complejo. En este trabajo optamos por abordar una parte de lo que se denomina clima de convivencia, específicamente la percepción de ciertas conductas conflictivas, para relacionarlas con aspectos del mesosistema y macrosistema que pueden determinar, no solo el clima de convivencia, sino la convivencia misma. Los resultados demuestran que las variables consideradas para entender la emergencia de ciertos conflictos adquieren una enorme relevancia; es el caso del nivel de marginación y tipo de escuela y la percepción de conflictos.

De manera global, advertimos una dependencia entre la percepción de conductas conflictivas y el nivel de marginación de la escuela, además de que las escuelas con menores niveles de marginación tuvieron valores más altos de conflictividad, lo cual nos indica que la presencia, o no, de factores de exclusión considerados en los índices de marginación no pueden explicar la incidencia de conflictos en la escuela. En otras palabras, no existen mayores niveles de conflictividad en las escuelas con mayores niveles de marginación. Por otra parte, existe mayor prevalencia de conductas conflictivas en las escuelas generales que en las telesecundarias. Estos resultados contrastan con los presentados por Ascorra *et al.* (2016, 2019), que muestran que los peores ambientes escolares se observaron en las escuelas municipales de niveles socioeconómicos bajos y no selectivos.

Lo anterior nos lleva a pensar la influencia de otras condiciones del contexto, como la participación en la comunidad (Crespo-Ramos *et al.*, 2017; Varela, Ávila y Martínez, 2013), la organización de la institución, las prácticas docentes y el manejo del currículo respecto a los conflictos que surgen en la cotidianidad escolar (Ochoa y Peiró, 2010; Ochoa y Pérez, 2019; Ochoa, Salinas y Diez-Martínez, 2013). Esto lo podemos explicar desde el modelo ecológico descrito en la introducción de este trabajo y la importancia que tiene para interpretar el cómo se desarrollan las relaciones interpersonales en la escuela (Ochoa y Diez-Martínez, 2013; Ochoa, Diez-Martínez y Garbus, 2020).

En las telesecundarias es un maestro quien imparte todas las materias; suele haber pocos alumnos por salón y provienen de localidades rurales cercanas a la institución escolar (de niveles de marginación medio, alto y muy alto) donde la mayoría se conoce, lo cual puede facilitar la cercanía, así como el afrontamiento y la resolución de los conflictos; además, estas escuelas, por lo regular, mantienen las puertas abiertas a la comunidad. Esto es lo que las distingue de las secundarias generales que están asentadas en localidades urbanas (de nivel de marginación medio y bajo) donde hay distintos profesores para cada materia, que pasan de un salón a otro

durante su jornada atendiendo a una gran cantidad de estudiantes que provienen de los diversos barrios de la cabecera municipal, así como de algunas localidades aledañas, lo que dificulta el acercamiento con el alumnado.

Por otra parte, es importante apuntar que, del total de la población de estudiantes de secundaria de este municipio, el 54.6% asiste a las cinco secundarias generales que existen y el otro 45.6% a las 24 telesecundarias distribuidas en el municipio, lo cual, de entrada, nos arroja un dato relevante, puesto que es evidente que el número de alumnos que se atiende por escuela es un factor determinante para afrontar y resolver los conflictos que surgen en la convivencia escolar cotidiana. En este sentido, habría que indagar, a través de estudios cualitativos, las prácticas específicas que realizan como institución las escuelas telesecundarias que, en este caso, son en las que el estudiantado percibe menor porcentaje de conflictos escolares.

Otro dato relevante que aporta este estudio es que, en general, las mujeres participantes perciben mayores porcentajes de deshonestidad académica en el entorno. De hecho, indagando por tipo de escuela, las mujeres de las secundarias generales son las que la observan en mayor medida. La importancia de estudiar la deshonestidad académica radica en el impacto negativo que esta tiene en la convivencia escolar. Las conductas de deshonestidad académica se aprenden o refuerzan en la escuela y, más aún, la naturalización de estas atenta contra la formación ciudadana, la cual favorece la erradicación de “prácticas que lesionan la vida democrática y el Estado de derecho como la corrupción, el autoritarismo, el nepotismo, la violación a los derechos humanos y la dignidad” (INEE, 2019).

De hecho, la educación para el siglo XXI considera a la escuela como un espacio privilegiado para la enseñanza de la ciudadanía y la democracia (García y De Alba, 2007, citados en Pérez y Ochoa, 2017), por lo que este tipo de conductas deshonestas, en tanto incumplen las normas institucionales, reglamentos de estudiantes, entre otros, afectan tanto la formación en valores como la convivencia democrática.

Llama la atención que sean las mujeres quienes perciben la deshonestidad académica en mayor medida que los hombres. La deshonestidad académica es un constructo que hace referencia a una trasgresión moral. Los estudios pioneros sobre el desarrollo moral fueron realizados por Piaget (1932) y, posteriormente, por Kohlberg (1989), quien considera el desarrollo moral como universal, sin hacer diferencias contextuales y de sexo, lo que suscitó diversas críticas. Una de ellas fue de Gilligan (1982), que mostró que el desarrollo moral evoluciona de modo diferente entre hombres y mujeres debido a las formas de socialización diferenciadas. La autora afirma que las mujeres tienden a ser más cuidadosas y preocupadas por los demás, lo cual puede ser una explicación para este resultado.

Por otro lado, respecto a la deshonestidad académica, es pertinente señalar que estas conductas, en muchas ocasiones, son “provocadas” por las características propias de la escuela, ya que, en general, el dispositivo escolar fomenta el individualismo y la competencia, y para cumplir algunos de estos estándares, promueve acciones de esta naturaleza. Habría que profundizar en el estudio sobre el tipo de prácticas en relación con la deshonestidad académica que se llevan a cabo en las secundarias generales, que son las instituciones en las que las mujeres perciben más la deshonestidad académica (Ochoa y Diez-Martínez, 2012a; Diez-Martínez *et al.*, 2013).

Por otra parte, los hombres obtuvieron mayores puntajes en relación con la desmotivación y interrupción, lo cual lo podemos explicar a partir de los estereotipos de género. Para Cerro y Vives (2019), los estereotipos de género funcionan como mitos que hacen a niñas y niños proclives de violencia y, puesto que los estereotipos se construyen en edades tempranas, en este caso pareciera que los hombres naturalizan la interrupción como un comportamiento “normal” de su género. Coincidimos con Romero y Cardeña (2017) en que los estereotipos de género pueden ser un antecedente de los problemas de convivencia escolar.

Vale la pena destacar el papel de los estereotipos de género como mediadores en las relaciones en el entorno escolar, lo que condiciona también problemas en las interacciones; así, creemos que este es un aspecto fundamental en el cual se debe poner atención para mejorar las relaciones dentro del contexto escolar. Sin embargo, es preciso considerar la dimensión institucional de la convivencia escolar para comprender, por ejemplo, cómo es que las variables indagadas en este estudio muestran condiciones más desfavorables en las secundarias generales que en las telesecundarias, tanto que las mujeres que, en líneas generales, tienen valores más bajos en interrupción y desmotivación que los hombres, cuando se encuentran en contextos como los que caracterizan a las escuelas secundarias generales, estas obtienen valores significativamente más altos que las mujeres de telesecundaria. Sería importante indagar la construcción y función de los estereotipos de género en el ambiente escolar desde una perspectiva ecológica en futuros estudios.

Ahora bien, el que los hombres presenten mayor puntaje medio en la subescala de desmotivación respecto de las mujeres puede explicar que también sean los que registran mayor puntaje medio en la escala de interrupción. En estudios anteriores se demostró que un alto porcentaje del alumnado (97%) percibía desmotivación (Ochoa y Diez-Martínez, 2012a) y, recientemente, Jurado, Lafuente y Justiniano (2020) mostraron que el ítem que tuvo mayor porcentaje en su estudio fue “te aburres en clase”, que dio lugar a explicar la emergencia de la interrupción. Lo anterior nos conduce de nuevo a llamar la atención sobre la necesidad de contextualizar los conflictos en la institución en donde emergen.

Estos resultados muestran la pertinencia del modelo ecológico para el estudio de la convivencia, pues, como pudimos observar, las dimensiones y los subsistemas están en interacción; de esta manera, lo que acontece en cada uno afecta positiva o negativamente en las relaciones de convivencia. La relación demostrada entre nivel de marginación y tipo de escuela, incluso sexo y las variables estudiadas, refleja lo que se sostiene en el modelo ecológico: lo que pasa en la escuela, en este caso conductas conflictivas, no está aislado del contexto en el que ocurre.

Una de las aportaciones principales de nuestra investigación es la relación encontrada entre la percepción de las conductas conflictivas analizadas y el nivel de marginación, pues escasos estudios abordan esta dimensión institucional de la convivencia escolar y, en particular, es poco estudiada en lo relacionado con el macrosistema, que, en este caso, tuvo que ver con el nivel de marginación en el cual se encuentran las escuelas. Para Bronfenbrenner, el macrosistema es el “más estable y su influencia en los otros sistemas es crítica” (Hernández, 1996, p. 101). El estudio muestra que las variables del macrosistema, en este caso el nivel de marginación, guardan dependencia con la percepción de conductas conflictivas; sin embargo, el

que sean las escuelas con menos niveles de marginación las que presentan valores más altos de conductas conflictivas demuestra que la vulnerabilidad social no parece desencadenar mayor cantidad de conflictos en el ámbito escolar.

Las comunidades que resultan marginadas presentan niveles elevados de vulnerabilidad social, la cual se determina por las “posibilidades de cumplir un conjunto de condiciones sociales, económicas y espaciales (umbrales) que se asocian al bienestar” (Ruiz, 2012, p. 64). Esta vulnerabilidad no debe abordarse tan solo con acciones individuales, sino que debe convocar políticas y programas que tiendan a cambiar tanto el modelo productivo como los indicadores de bienestar social, de tal forma que todos puedan contar con las mismas oportunidades mediante programas específicos que involucren a la comunidad.

Aquí la escuela tiene una función en particular relevante en la mitigación de los efectos de la marginación en estos grupos sociales. Resulta interesante conocer que, a diferencia de lo que otros estudios han demostrado, en esta investigación las comunidades con mayores niveles de marginación no han sido las que presentaron mayor prevalencia de los conflictos indagados en el ámbito escolar. Este resultado, mencionamos, abre importantes líneas de indagación sobre los alcances de las condiciones macrosociales de la institución y la comunidad y su vínculo con la convivencia escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas en escuelas primarias y secundarias de México*. México: INNE.
- Ascorra, P., López, V., Núñez, C., Bilbao, M. A, Gómez, G. y Morales, M. (2016). Relación entre segregación y convivencia escolar en escuelas públicas chilenas. *Universitas Psychologica*, vol. 1, núm. 15, pp. 65-78.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, vol. 2, núm. 25, pp. 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.44686>
- Ascorra, P., Ortiz, S., López, V., Núñez, C., Carrasco, C. y Bilbao, M. (2019). Gestión de la convivencia escolar en escuelas vulnerables con altos resultados PISA: convivencia disciplinaria vs. convivencia democrática. En P. Ascorra y V. López (eds.). *Una década de investigación en convivencia escolar* (pp. 139-160). Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Askill-Williams, H., Cefai, C. & Fabri, F. (2013). Maltese students' perspectives about their experiences at school and their mental health. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, vol. 2, núm. 23, pp. 252-270. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.13>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Castro, W. O. (2019). La complejidad paradigmática en el aprendizaje significativo de las matemáticas. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB*, segunda nueva etapa 2.0, vol. 23, núm. 2, pp. 77-91.
- Cerro, G. M. y Vives, B. M. (2019). Prevalencia de los mitos del amor romántico en jóvenes. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 14, pp. 343-371. <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.03>

- Chen, J. K. & Wei, H. S. (2011). the impact of school violence on self-esteem and depression among Taiwanese Junior High School students. *Social Indicators Research*, vol. 100, núm. 3, pp. 479-498. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9625-4>
- Conapo (2016). Índice de Marginación por Entidad Federativa y Municipio 2015. México. <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015>
- Crespo-Ramos, S., Romero-Abrio, A., Martínez-Ferrer, B. y Musitu, G. (2017). Variables psicosociales y violencia escolar en la adolescencia. *Psychosocial Intervention*, vol. 2, núm. 26, pp.125-130. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.05.002>
- Coordinación General @prende.mx (2020). La Telesecundaria celebra su 52 aniversario. <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- Diez-Martínez, E., Ochoa, A., Vázquez, F., Gilio, C., Sahagún, G. y Valdivia, C. (2013). *Algunos aspectos de la deshonestidad académica en la educación superior: reflexiones acerca de la formación ciudadana*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 18 a 22 de noviembre. Guanajuato, Guanajuato.
- Eisenberg, J. (2004). To cheat or not to cheat: Effects of moral perspective situational variables on students' attitudes. *Journal of Moral Education*, vol. 33, núm. 2, pp. 163-178.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E. y Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, vol. 7, núm. 46, pp. 636-649. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>
- Gaeta, M. L., Martínez-Otero, V., Rodrigo, M. y Rodrigo, G. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, vol. XLVI, núm. 2, pp. 341-357.
- Gordillo, E., Rivera-Calcina, R. y Gamero, G. (2014). Conductas disruptivas en escuelas diferenciadas, coeducativas, interactivas. *Educ.*, vol. 3, núm. 17, pp. 427-443. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.2>
- Grau Vidal, R. y García Raga, L. (2017). Prácticas socioeducativas para mejorar la convivencia escolar. Una experiencia en un centro de acción educativa singular (Valencia, España). *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, núm. 12, pp. 42-50. <https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6490>
- Guilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge University Press.
- Hernández, C. (1996). Bronfenbrenner y los modelos ecológicos. En R. Clemente y C. Hernández. *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- INEE (2019). *Condiciones básicas para el aprendizaje en los preescolares de México*. México.
- INEE (2018). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2017. Educación básica y media superior*. México.
- Jurado, P., Lafuente, A. y Justiniano, D. (2020). Conductas disruptivas en educación secundaria obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos*, núm. 25, pp. 219-236 <https://doi.org/10.18172/con.3827>

- Jurado, P. y Tejada, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, núm. 36, pp.135-155 <https://doi.org/10.15581/004.36.135-155>
- Kohlberg, L. (1989). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza. *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- Martínez, M. B., Chacón, J. C., Díaz-Aguado, M. J., Martín, J. y Martínez, R. (2020). La disrupción en las aulas de ESO: un análisis multi-informante de la percepción de profesores y alumnos. *Pulso*, núm. 43, pp. 15-34.
- Morey-López, M., Sureda-Negre, J., Oliver-Trobat, M. F. y Comas-Forgas, R. L. (2013). Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de educación secundaria obligatoria. *Estudios sobre Educación*, núm. 24, pp. 225-244. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/29571/2/MOREY.pdf>
- Murdock, T. B., Hale, N. & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 3, núm. 4, pp. 129-145.
- Nora, W. & Zhang, K. (2010). Motives of cheating among secondary students: The role of self-efficacy and peer influence. *Asia Pacific Educ. Rev.*, núm. 11, pp. 573-584. <https://doi.org/10.1007/s12564-010-9104-2>
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad Revista de Educación*, vol. 2, núm.14, pp. 184-194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Ochoa, A., Salinas, J. y Diez-Martínez, E. (2013). La desmotivación de estudiantes y la deshonestidad académica: ¿problemas de convivencia? En *Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato, 18-22 de noviembre.
- Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, núm. 21, vol. 18, pp. 667-684. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000400003>
- Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2012a). *¿Formación cívica y ética? La corrupción como actos cotidianos en la escuela*. Ponencia presentada en la IX Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores, 20 al 22 de septiembre. Guadalajara, Jalisco, México.
- Ochoa, A. y Diez-Martínez, E. (2012b). La escuela como sistema social de convivencia y sus implicaciones en algunos problemas de violencia. La percepción de estudiantes de primaria y secundaria. *Diálogos sobre Educación*, vol. 3, núm. 4. <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/363>
- Ochoa, A. y Peiró, S. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 4, núm.13. <http://www.aufop.com>
- Ochoa, A. y Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 1, núm. 18, pp.1-13. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1478>
- Ochoa Cervantes, A., Diez-Martínez Day, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 52, pp.1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-003)

- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). *Construir la convivencia*. España: Edebé.
- Pérez Galván, L. M. y Ochoa Cervantes, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 72, pp. 179-207. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci-arttext&pid=S1405-66662017000100179&lng=es&tlng=es>
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Reskala, F. (2020). Nuevos comportamientos de deshonestidad académica en estudiantes mexicanos: un estudio exploratorio. *Informes Psicológicos*, vol. 20, núm. 2, pp. 155-170.
- Romero, M. y Cardeña, C. (2017). Validación psicométrica de un instrumento para medir estereotipos de género en niños de educación primaria. En CONISEN. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* (pp. 1-14). Mérida, México. <https://bit.ly/3uQjbA7>
- Ruiz Rivera, N. (2012). La definición y medición de la vulnerabilidad social. Un enfoque normativo. *Investigaciones Geográficas*, núm. 77, pp. 63-74.
- Salinas de la Vega, J. y Ochoa Cervantes, A. (2016). Escala para la valoración de conflictos que afectan la convivencia escolar (ECACE). *Actas del IV Congreso Internacional en Contextos Psicológicos, Educativos y Salud*, núm. 1, p. 86. [http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Salinas\\_Ochoa\\_2016\\_Escala\\_para\\_la\\_valoracion\\_de\\_conflictos\\_que\\_afectan\\_la\\_convivencia\\_escolar\\_ECACE.pdf](http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Salinas_Ochoa_2016_Escala_para_la_valoracion_de_conflictos_que_afectan_la_convivencia_escolar_ECACE.pdf)
- Sureda, J., Comas, R. y Oliver, M. (2015). Plagio académico entre estudiantes de secundaria y bachillerato: diferencias en cuanto al género y procrastinación. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, vol. XXII, núm. 44, pp. 103-111. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-11>
- Tijmes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. *PSYKHE*, vol. 2, núm. 21, pp.105-117. <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/548>
- Torres-Rivera, A. y Florencio, R. (2019). Aprender a convivir en educación superior desde la práctica docente para una sociedad democrática. *Formación Universitaria*, vol. 2, núm. 12, pp. 51-62. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000200051>
- Trianes Torres, M. V., Blanca Mena, M. J., Fernández Baena, F. J., Escobar Espejo, M., Maldonado Montero, E. F. y Muñoz Sánchez, Á. (2009). Evaluación del estrés infantil: inventario infantil de estresores cotidianos (IIEC). *Psicothema*, vol. 4, núm. 21, pp. 598-603. <http://www.psycothema.com/pdf/3677.pdf>
- Varela Garay, R. M., Ávila, M. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, vol. 1, núm. 22, pp. 25-32. <https://doi.org/10.50>
- Villa Romero, A. R., Alvarado León, N. Y., Gayol Pérez, E. y Payán Fierro, M. E. (2012). Introducción a los diseños epidemiológicos. En A. R. Villa Romero, L. Moreno Altamirano y G. S. García de la Torre (eds.). *Epidemiología y Estadística en Salud Pública* (pp. 62-67). McGraw-Hill Educación.

# La convivencia en el contexto de pandemia: experiencia de docentes de secundaria

## *School coexistence in pandemic context: The experience of secondary school teachers*

JENNIFER GÓMEZ GLORIA\*

ALICIA ALELÍ CHAPARRO CASO-LÓPEZ\*\*†

Este trabajo tuvo por objetivo describir las experiencias de docentes de escuelas secundarias de una entidad federativa de México respecto a la convivencia escolar en el contexto de pandemia por la COVID-19. La aproximación metodológica fue de tipo cualitativa con diseño basado en la teoría fundamentada. Por medio de grupos focales, se recabaron las experiencias docentes y la información obtenida se analizó a través de la técnica de comparación constante. Los resultados se agruparon en cuatro categorías: valores del docente, familia de los estudiantes, atención a las necesidades de los estudiantes y convivencia escolar poscovid-19. Se encontró que los docentes han adaptado estrategias didácticas y de comunicación que fortalecen los vínculos entre la triada docente-estudiante-padre de familia. Al robustecer este vínculo, los docentes tienen mayor conocimiento sobre las condiciones de desigualdad social de sus estudiantes, lo cual ha afianzado valores como empatía, solidaridad y compromiso. El estudio permite visibilizar las adaptaciones, los retos que enfrentan los docentes para construir la convivencia escolar en este escenario y los desafíos que se prevén al regresar a las escuelas.

**Palabras clave:**  
convivencia escolar, COVID-19, práctica docente, desigualdad social

**Recibido:** 19 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 6 de agosto de 2021 |

**Publicado:** 3 de noviembre de 2021

**Cómo citar:** Gómez Gloria, J. y Chaparro, A. (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: experiencia de docentes de secundaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1276. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-016)



*The propose of this study was to describe the experiences of secondary school teachers in a Mexican state with respect to school coexistence in the context of the COVID-19. The methodological approach was qualitative with a Grounded Theory design. Focus groups were conducted to collect teachers' experiences and the information obtained was analyzed through the constant comparison technique. The results were grouped into four categories: Teacher's values, students' families, attention to students' needs and postcovid-19 school coexistence. It was found that teachers have adapted didactic and communication strategies to strengthen the links between the teacher-student-parent triad. By strengthening this link, teachers have greater knowledge about the conditions of social inequality of their students, which has generated the strengthening of values such as empathy, solidarity, and commitment. The study makes it possible to visualize the adaptations, the challenges faced by teachers to build school coexistence in this scenario and the challenges that are foreseen upon returning to the schools.*

**Keywords:**

*school coexistence, COVID-19, teaching practice, social inequality*

\* Doctoranda en Psicología en la Universidad de Colima. Docente en la Universidad Autónoma de Baja California y asistente de investigación en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la misma universidad. Líneas de investigación: convivencia escolar, evaluación, desarrollo de programas académicos, psicología de la salud. Correo electrónico: [jgomez78@uclm.mx](mailto:jgomez78@uclm.mx)/<https://orcid.org/0000-0003-2455-5089>

\*\* Doctora en Psicología. Investigadora adscrita al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Líneas de investigación: eficacia escolar, convivencia escolar y evaluación educativa. Correo electrónico: [achaparro@uabc.edu.mx](mailto:achaparro@uabc.edu.mx)/<https://orcid.org/0000-0002-0923-8176>



## INTRODUCCIÓN

**D**erivado de la pandemia por la COVID-19, en particular ante las medidas de confinamiento, han surgido una serie de cambios y repercusiones en la economía y la dinámica de la sociedad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (Unesco) reconocen el impacto del confinamiento por la COVID-19 en la educación, principalmente por la transformación en el proceso educativo, afectado por el cierre de los planteles escolares y los nuevos mecanismos para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ante el cierre de las escuelas, estas se han visto obligadas a implementar enseñanza remota en emergencia (ERE), la cual ha sido definida por Hodges *et al.* (2020) como:

... un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente remotas para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan disminuido. El objetivo principal en estas circunstancias no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino más bien proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis (p. 17).

Esta nueva modalidad ha puesto en evidencia las condiciones de desigualdad de recursos para acceder a la educación, lo que representa un alto riesgo de rezaigo en los estudiantes que pertenecen a grupos vulnerables. La Unesco (2020) estima que 1,600 millones de estudiantes en todo el mundo se vieron afectados por la interrupción de las clases presenciales; esta crisis no solo agrava la disparidad preexistente en la educación, sino que se prevén dificultades en la calidad y el acceso a los servicios educativos, con posibles efectos a largo plazo en el aprendizaje y las oportunidades de alcanzar el bienestar. Además, se vislumbran posibles efectos en las familias de estos estudiantes a nivel laboral, económico y emocional, sobre todo en las que ya presentaban condiciones de vulnerabilidad (Save the Children, 2020).

En el caso de México, con la finalidad de salvaguardar la salud de niños, niñas, jóvenes y docentes ante la propagación de la COVID-19, se emitió la instrucción del cierre de los planteles educativos a través del acuerdo 02/03/20, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 16 de marzo de 2020. En este informe, el periodo de suspensión abarcaba del 23 de marzo al 17 de abril como una medida preventiva y de contención, y se estimaba, después de ese periodo, el regreso a clases, según la misma fuente. No obstante, a medida que la propagación del virus avanzaba, las autoridades educativas fueron posponiendo la fecha de reapertura de los planteles y, con ello, medidas emergentes para dar continuidad al proceso educativo. Así, la estrategia educativa “Aprende en Casa” implicó el traslado de las actividades educativas al hogar a través de la ERE mediada por las tecnologías de la información como principal recurso para acceder a la educación. Esta nueva modalidad educativa puso en evidencia la brecha digital a consecuencia de la desigualdad social de la población mexicana y sus implicaciones para garantizar el acceso a una educación de calidad.

Aunque la prioridad en el discurso de las autoridades educativas y de la ERE se focaliza en la continuación de los aprendizajes académicos, se reconoce que los docentes se enfrentan a la búsqueda de prácticas que promuevan, aun en la distancia, habilidades socioemocionales con la intención de favorecer el aprendizaje y la convivencia escolar (Fernández, Domínguez y Martínez, 2020). Así, la nueva modalidad de enseñanza ha traído consigo desafíos y transformación de la práctica pedagógica, lo cual se considera una oportunidad para reconstruir y edificar nuevas prácticas y cambios en los sistemas educativos (Mena, 2020). Entre los cambios significativos se encuentran formas de interacción novedosas y, por ende, de convivencia escolar.

Esto sugiere una reconfiguración de las interacciones entre los actores escolares involucrados, los elementos que integran la convivencia escolar y su objetivo. Si bien al inicio de la pandemia fue posible prever las transformaciones en las diferentes esferas del proceso educativo, el acento se ha puesto en la elaboración de estrategias para dar continuidad al aprendizaje curricular (Cepal/Unesco, 2020), y poco se ha hablado acerca de las repercusiones en la convivencia escolar, a pesar de que, desde hace décadas, se ha reconocido su importancia para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes y la calidad de la educación (Vargas, Chaparro y Rodríguez, 2019).

Trabajos recientes han reportado los principales desafíos, reconfiguraciones y necesidades que requieren atenderse en el ámbito educativo a partir de esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, este tipo de estudios aún son incipientes, por lo cual se considera la necesidad de profundizar en las experiencias de los docentes, quienes presentan un papel fundamental en el escenario actual de la educación y, por consiguiente, en la construcción de la convivencia escolar.

Por lo anterior, nuestro estudio se planteó por objetivo describir las experiencias docentes sobre convivencia escolar en el contexto de pandemia por la COVID-19 con la finalidad de indagar de qué manera se ha reconfigurado su práctica profesional en torno a la convivencia escolar. Cabe señalar que la información analizada se derivó de una investigación de experiencias y conceptualizaciones sobre convivencia escolar que no tenía por objetivo abordar estas en el contexto de pandemia. Sin embargo, la recolección de la información coincidió con el inicio del confinamiento y la ERE, por lo cual los docentes, al relatar sus experiencias más recientes sobre la convivencia escolar, señalaron, de manera espontánea, las relacionadas con la convivencia durante la pandemia.

La información que emergió es relevante, ya que contribuye a visibilizar los cambios en la convivencia escolar en este escenario educativo, los principales desafíos, y, sobre todo, de qué manera los docentes han adaptado su práctica a favor no solo de la adquisición de los aprendizajes, sino también de seguir construyendo espacios para la convivencia escolar con la intención de contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes.

## **EL CAMINO HACIA LA RECONFIGURACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

Desde finales del siglo XX, la investigación en convivencia escolar ha cobrado interés para organismos internacionales, sistemas educativos de diferentes países y la comunidad académica. El propósito principal de estos estudios ha sido la comprensión de las dinámicas de interacción entre los miembros de las comunidades escolares y cómo esas dinámicas influyen en el proceso educativo (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

La convivencia escolar se ha comprendido como un proceso para aprender a vivir juntos, el cual contribuye a la creación de entornos escolares propicios para el aprendizaje, la formación de ciudadanos con base en el respeto, la tolerancia y la igualdad y con la capacidad para solucionar conflictos (Chaparro *et al.*, 2015; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Ochoa y Salinas, 2019). Aprender a convivir implica la adquisición de habilidades favorecedoras del diálogo, la resolución de conflictos, así como valores como el respeto y la tolerancia; además, se construye a partir de la creación de espacios dentro de la escuela para la participación (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Enseñar y aprender a convivir requiere conocer las características del contexto de la escuela, así como el trabajo colaborativo entre sus diferentes actores, para transformar el entorno escolar a través de nuevas formas de relación entre estos (López, 2019). Asimismo, se reconoce que las relaciones interpersonales que se construyen entre los actores escolares se desarrollan y moldean de acuerdo con las características de la cultura escolar (Ochoa y Salinas, 2019).

Se ha demostrado que la convivencia se genera a partir de las actividades diarias de la vida en la escuela, de ahí que los planteles han resultado escenarios óptimos para analizarla y construirla (Fierro-Evans, 2013); son espacios donde se construyen microsociedades y se gestan relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar (Grau & García, 2017). Por ello, la escuela no solo tiene la función de la adquisición de aprendizajes académicos, sino que favorece el fomento de habilidades cognitivas y socioafectivas, que contribuye a la creación de sentido de pertenencia, autoestima, motivación y otros factores implicados en la calidad de vida (Vargas, Chaparro y Rodríguez, 2019).

Sin embargo, el nuevo escenario educativo a causa del confinamiento, caracterizado por el cierre de los centros escolares y la ERE, así como el traslado de las actividades académicas al hogar, plantea desafíos para la convivencia escolar no solo para su estudio, sino también para su construcción. Esto implica la creación de nuevos espacios, de tipo virtual, y formas de interacción para transformar la convivencia. Al respecto, Di Napoli (2020) afirma que, en virtud de la desaparición física del espacio escolar, la convivencia sufrió una reconfiguración espacio-temporal. Esto trajo un cambio en la arquitectura escolar, en el cual los niños, niñas y jóvenes perdieron los espacios físicos, los tiempos e infraestructura del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la oportunidad de interactuar entre los actores escolares.

Antes del confinamiento, la convivencia escolar se focalizaba, en mayor medida, en la creación de espacios pacíficos para el aprendizaje. Para ello, la implementación de estrategias y prácticas pedagógicas basadas en los principios de inclusión, equidad, participación y manejo de conflictos se consideraban fundamentales (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Actualmente, el punto de atención de la convivencia recae en el fortalecimiento de la participación a través de prácticas de inclusión y solidaridad, en atención a los estudiantes que presentan condiciones de vulnerabilidad y que ponen en riesgo su proceso educativo.

Las experiencias de los docentes en el contexto de pandemia refieren cambios en la forma de interacción e implicación de la familia. Se reconoce el surgimiento inesperado de una fuerte solidaridad y colaboración entre padres de familia y docentes a favor de la educación de los estudiantes (De la Cruz, 2020). No obstante, en

los casos de familias marcadas por las condiciones de desigualdad y con mayor vulnerabilidad por la brecha digital, la implicación parental se caracteriza por ser deficiente (Di Napoli, 2020; Montenegro, Raya y Navaridas, 2020). Además, los docentes se han enfrentado a la dificultad de localizar a los estudiantes y asegurar su asistencia a clases virtuales, atribuido, principalmente, a las carencias económicas y la falta de acceso a internet (Fernández, Rodríguez y Martínez, 2020).

Sin embargo, nuevos modos de comunicación han surgido para hacer frente a este obstáculo, pues los docentes han implementado otros métodos para mantener el contacto con las familias, como las llamadas telefónicas, las visitas a domicilio y, en particular, la mensajería instantánea a través de WhatsApp (Cáceres-Muñoz, Jiménez-Hernández y Martín-Sánchez, 2020; Fernández, Rodríguez y Martínez, 2020; Monge, Gómez y Jiménez, 2020; Sáez-Delgado *et al.*, 2020).

Otro reto identificado ante la nueva modalidad de convivencia escolar es el estado emocional de los estudiantes. Se ha encontrado que estos tienden a presentar estrés, ansiedad y disminución de la motivación, factores que se asocian a la poca participación en las tareas académicas (Fernández, Rodríguez y Martínez, 2020; Sáez-Delgado *et al.*, 2020). Los cambios emocionales son atribuidos a las condiciones de confinamiento que atentan contra los recursos psicológicos; sin embargo, la convivencia dentro del hogar en condiciones de hacinamiento, ambientes conflictivos o marcados por la violencia también se considera un factor vinculado al bajo involucramiento académico (Álvarez, 2020).

Este escenario no solo ha impulsado a los docentes a adaptar su práctica pedagógica (OCDE, 2020), sino también a dirigir esfuerzos para hacer frente a las condiciones de desigualdad de sus estudiantes. Ejemplo de ello es lo identificado por Cáceres-Muñoz, Jiménez-Hernández y Martín-Sánchez (2020), quienes reportan que los docentes, además de realizar adaptaciones curriculares e individuales para los estudiantes que lo requieren, brindan apoyo focalizado a las familias que lo necesitan. En el caso de otros docentes, se ha reportado el compromiso y la iniciativa de adecuar contenidos a las necesidades de los estudiantes, y hacer llegar cuadernillos de actividades de manera física a estudiantes con falta de acceso a internet o dispositivos digitales (Portillo-Peñuelas, Reynoso-González y Castellanos-Pierra, 2020).

Construir las nuevas formas de convivencia requiere una aproximación psicosocial para favorecer la comprensión y transformación de las relaciones significativas de los sujetos, además de los espacios simbólicos de interacción; esto crea oportunidades para la promoción de procesos resilientes, solidarios y de participación (Salazar, Rivero y Orihuela, 2020). Así, ante la poca certeza del regreso a las aulas, transitar hacia una reconfiguración de la convivencia escolar resulta ineludible.

Considerando el futuro inmediato, se reconoce que ahora más que nunca la enseñanza y consolidación de competencias, habilidades y valores como la empatía, gestión emocional, cercanía afectiva, trabajo colaborativo, equidad, entre otras, son fundamentales para hacer frente a la nueva realidad (López, 2020). Aunado a ello, se debe tomar en cuenta la importancia de capacitar a las familias

en herramientas que permitan la creación de espacios y ambientes dentro del hogar propicios para el aprendizaje (Sáez-Delgado *et al.*, 2020) y, por consiguiente, para coadyuvar al fortalecimiento de la convivencia escolar. Esta transformación requerirá conocer en profundidad el contexto que caracteriza a estudiantes, sus familias y docentes con el propósito de fortalecer vínculos, buscar y adaptar los mecanismos de interacción más apropiados a sus particularidades. Asimismo, nuevas prácticas innovadoras para la inclusión de otros actores educativos serán primordiales.

Por lo expuesto, el objetivo de nuestro estudio es analizar y describir las experiencias de docentes de escuelas secundarias de una entidad federativa de México con relación a la convivencia escolar en el contexto de pandemia. El análisis permitió identificar elementos susceptibles a ser considerados para reconfigurar la convivencia escolar a partir de la experiencia docente. Esto fue posible gracias a la aplicación de la teoría fundamentada como estrategia de análisis de la información empírica, lo cual contribuye a sentar las bases para nuevas formulaciones teóricas en torno al fenómeno de estudio.

## **MÉTODO**

Los datos analizados forman parte de un estudio que tuvo como propósito la descripción de las experiencias y conceptualizaciones de docentes de educación secundaria sobre convivencia escolar. Participaron 16 docentes de escuelas secundarias, distribuidos en cuatro grupos focales en línea. La realización de estos grupos coincidió con las fechas de inicio de confinamiento por la pandemia de la COVID-19, por lo cual, aunque las preguntas formuladas en los grupos focales no estaban dirigidas a indagar la experiencia de los docentes acerca de la convivencia escolar en el contexto de pandemia, algunos de sus relatos expresan su experiencia en torno a los cambios en ella derivados del confinamiento. Por eso, consideramos pertinente y necesario examinar esta información por separado a fin de ilustrar el impacto que este nuevo esquema de trabajo escolar ha tenido en la convivencia.

### *Diseño*

Es una investigación cualitativa con diseño basado en teoría fundamentada. Este diseño permite estudiar los significados que los sujetos construyen sobre sus experiencias, situaciones e interacciones (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). De acuerdo con Corbin y Strauss (2014), a través del procedimiento sistematizado de dicha teoría es posible desarrollar conceptos capaces de brindar una explicación teórica y descripción del fenómeno que se está estudiado desde la experiencia de los sujetos. Dado que el objetivo fue describir las experiencias de los docentes con relación a la convivencia escolar en el contexto de pandemia, y puesto que convivir implica procesos de interacción, este diseño se consideró pertinente para analizar y comprender con mayor profundidad el fenómeno de estudio desde los significados que los participantes construyen.

## Participantes

El estudio contó con 16 docentes, cuyas características pueden observarse en la tabla 1. El muestro fue por conveniencia, dado que el acceso a los participantes se encontraba limitado debido a la suspensión de labores escolares. La captación de participantes fue mediante una convocatoria publicada en marzo de 2020 en redes sociales.

Tabla 1. Docentes de secundaria participantes

Código identificador	Género	Años de experiencia docente	Grado académico	Tipo de escuela
D1	Masculino	10	Licenciatura en Ciencias Sociales	Pública
D2	Femenino	4	Licenciatura en Docencia de la Matemáticas	Privada
D3	Femenino	2	Maestra en Ciencias Educativas	Privada
D4	Masculino	19	Licenciado en Ciencias de la Educación	Pública
D5	Masculino	20	Licenciatura en Filosofía y Letras	Privada
D6	Femenino	14	Licenciada en Ciencias de la Educación	Privada
D7	Femenino	16	Licenciada en Lenguas y Literatura Española	Pública
D8	Masculino	10	Maestría en Educación	Ambas
D9	Femenino	10	Licenciatura en Docencia	Pública
D10	Masculino	20	Licenciatura en Lengua Inglesa	Ambas
D11	Masculino	6	Maestría en Pedagogía	Pública
D12	Masculino	10	Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés	Pública
D13	Femenino	13	Maestría en Administración	Pública
D14	Femenino	12	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Pública
D15	Femenino	2	Licenciatura en Educación Especial	Pública
D16	Femenino	5	Maestría en Educación Básica	Pública

## Técnica para la obtención de información

Utilizamos la técnica de grupo focal en línea sincrónico (Bordini y Sperb, 2011), la cual permite obtener los relatos de los participantes respecto a su experiencia vivida en determinada situación. Así, es posible comprender sus actuaciones e interpretarlas desde la perspectiva de quien las realiza (Canales, 2006). Organizamos cuatro grupos focales en distintas fechas y horarios para facilitar la participación de los docentes. Cada docente seleccionó la fecha y horario con base en su disponibilidad, de tal manera que cada participante quedó asignado a uno de los cuatro grupos focales.

Para recabar la información, se emitieron las preguntas contenidas en la guía de entrevista semiestructurada (ver apéndice) elaborada de acuerdo con el propósito de la investigación de la que forma parte este estudio: analizar y describir las experiencias y conceptualizaciones de los docentes sobre convivencia escolar. Estas preguntas se enunciaron a partir de cuatro ejes temáticos: definición de convivencia escolar; convivencia escolar y violencia escolar; construcción de la convivencia escolar; y características de programas o pautas de intervención, los cuales se formularon con base en la revisión de literatura referente a los enfoques sobre convivencia escolar. Cabe señalar que, aunque las preguntas no pretenden indagar las experiencias en el contexto de pandemia, los relatos de los docentes expresaron sus vivencias en este escenario.

El proceso para recabar la información en los grupos focales siguió una serie de pasos:

- Se envió el enlace electrónico de acceso a cada uno de los docentes que confirmaron su asistencia; se especificó el día y la hora de reunión.
- Para iniciar, se aseguró que todos los participantes que confirmaron su asistencia se encontraran “en línea” y sin fallas de audio o video.
- Se comenzó con la presentación de la moderadora, el objetivo del estudio y del grupo focal.
- Se especificaron los aspectos sobre confidencialidad de la información y obtención de autorización verbal para grabar el audio.
- Se explicó la dinámica a seguir y se confirmó la comprensión de las instrucciones en cada uno de los participantes.
- Se formularon preguntas contenidas en la guía de entrevista semiestructurada y se recabó información de cada uno de los ejes temáticos. Conforme la información emergía, se fueron replanteando las preguntas y se ampliaron los temas.
- Agotados los temas, se realizó un cierre con preguntas de reflexión y se agradeció la colaboración a todos los participantes.

Finalmente, se transcribieron cada una de las grabaciones correspondientes a los grupos focales mediante el procesador de textos Word de Microsoft con la finalidad de preparar los materiales para el análisis de la información.

### *Análisis de la información*

La información recabada se analizó mediante la técnica de comparación constante (Glasser & Strauss, 1967). El procedimiento consistió en la codificación de la información de las transcripciones de los grupos focales. Para ello, utilizamos el programa ATLAS.ti7. Como primer paso, procedimos a construir la unidad hermenéutica con los documentos primarios (transcripciones). Luego, a la codificación en tres etapas (ver figura 1), en las que los textos se leyeron en profundidad; después, seleccionamos segmentos de información para categorizarlos de manera inductiva (codificación abierta) e identificar relaciones entre las subcategorías emergentes (codificación axial) y, por último, elegir las categorías centrales (codificación selectiva).



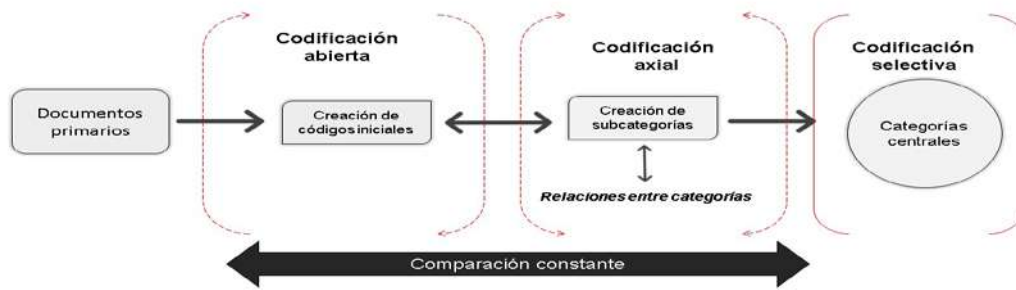


Figura 1. Procedimiento para el análisis comparativo constante.  
Fuente: Elaboración propia con base en Glaser y Strauss (1967).

## RESULTADOS

Como mencionamos, el estudio analiza y describe las experiencias de los participantes sobre la convivencia escolar en el contexto de pandemia a fin de conocer cuáles han sido los cambios en su práctica docente y en la convivencia con los estudiantes y sus familias. Para facilitar el manejo y la descripción de los resultados, estos se muestran en función de cuatro categorías centrales emergentes del análisis comparativo constante: valores del docente, familia de los estudiantes, atención de las necesidades de los estudiantes y convivencia escolar posCOVID-19 (ver figura 2). En seguida, presentamos la interpretación de cada una en cuanto a las relaciones identificadas entre los códigos que las conforman, así como con otras categorías centrales. Asimismo, integramos algunas citas de los decires de los participantes, que corresponden a cada categoría y ejemplifican su contenido.

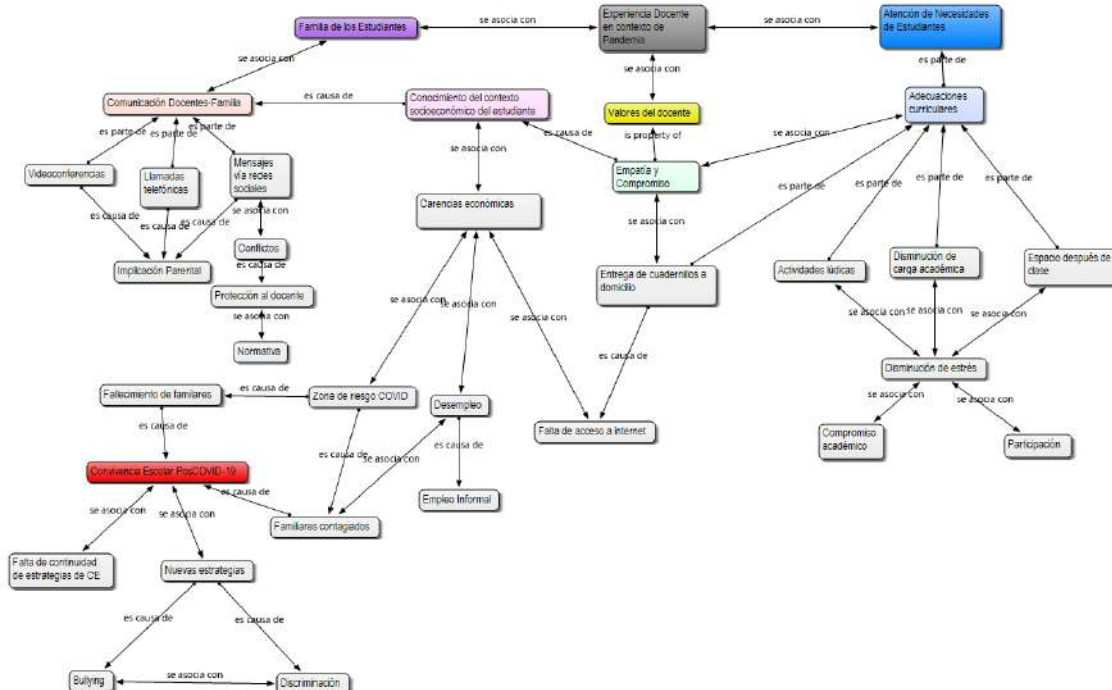


Figura 2. Red de categorías emergentes de la experiencia docente en contexto de pandemia.

## *Valores del docente*

De acuerdo con la figura 2, los valores de los docentes resultan un elemento esencial y transversal a las demás categorías y subcategorías emergentes, lo que hace evidente el papel central que estos juegan en la experiencia de la pandemia. La empatía y el compromiso son valores rectores de la práctica docente, derivados, principalmente, de la sensibilización a causa de las afectaciones por la situación sanitaria y el conocimiento de las condiciones contextuales de los estudiantes y sus familias:

En esta nueva normalidad [...] la convivencia cambia y te das cuenta que a veces no es el papá que no quiera ir, es que no pueden ir y platicas con él, y te das cuenta que sí está al tanto, pero su trabajo es exigente [...] y si falta al trabajo, pues ya le descontaron, entonces es esa empatía con algunos padres de familia (D14).

Otros [docentes] fuimos a las casas y recogimos de forma voluntaria [las tareas o deberes escolares], pues vivo cerca de la zona y nadie nos obligó [...] yo llegaba y al mirar la casa del papá que apenas tienen... (D12).

... compañeros que también por la cuarentena tenemos rato sin ver, pero el hecho de saber que inconscientemente estamos unidos [motiva], ¿por qué? Porque tenemos los mismos ideales, y la misma vocación y que estamos tratando de sacarlos [a los estudiantes] adelante... (D9).

Así, las acciones de los docentes se dirigen, en mayor medida, al acercamiento con los familiares y a la atención de las necesidades de los estudiantes, tanto afectivas como de adecuación curricular:

Tenemos que acercarnos más a estos padres de familia [...] alumnos que siguen con nosotros y con tanta pérdida [humana y material, a causa de la COVID 19] que han tenido en casa, pues ayudar y sacarlos adelante [...] vamos a hacer ahora sí que, sanar sus heridas, porque está muy difícil (D14).

La señora [madre de familia de un estudiante] [...] no había ido a la escuela porque es hipertensa y ahorita estamos a 40° [de temperatura ambiental], y vive a una hora caminando e iba a ir por el cuadernillo de su hijo, y me marca: "Sabe que profesora que me siento mal, pero pues me falta como media hora", y voy por la señora, la recogí, la dejé en su casa (D14).

Los maestros, los que quisimos, no era obligatorio, llevamos personalmente los cuadernillos [para el trabajo escolar] a los alumnos que nos enteramos que no había [contaban con] internet, que no tenían una tele (D12).

En la zona la que yo trabajo es [...] un poco marginada, de alta violencia [...] ahora que están en casa, los chicos [estudiantes] [...] algunos expresan "es que ya quiero regresar a la escuela porque no aguanto a mi papá porque es un borracho", "no aguanto a mi mamá porque se las pasa golpeándome", "es que de perdida [expresión coloquial utilizada para decir "al menos"] en la escuela me daba algo para comer" [...] Entonces te quedas, ¡wow! "¿Cómo sacar adelante a todos estos chicos [estudiantes]?"... (D13).

A medida que los docentes tienen mayor conocimiento sobre las condiciones contextuales de los estudiantes y sus familias, la empatía ha incrementado y, con ello, su compromiso como docentes, lo cual los ha llevado a modificar sus prácticas con la finalidad de generar un impacto en la ampliación parental y en subsanar las necesidades de los estudiantes.

### *Familia de los estudiantes*

En esta categoría se integraron las experiencias de los docentes relativas a dos aspectos: implicación parental y conocimiento del contexto socioeconómico, en los cuales los valores se encuentran implicados de manera transversal. Respecto a la implicación parental, los docentes asocian la falta de participación de los padres de familia a las condiciones socioeconómicas de estos o su falta de interés:

Llegué a casas que no tenían ni ventanas, era pura madera y te quedas: “¿cómo?, ¿cómo les exiges a estos padres de familia?” (D14).

Esa empatía hacia algunos padres de familia, hasta de otros grados [...] me decían maestra necesito comunicarme con fulanito [expresión mexicana utilizada para referirse a una persona citada como ejemplo], maestro porque no tengo internet [...] y ahí voy a la escuela a avisar: “El papá de fulanito me dice que no puede comunicarse porque no tiene internet en casa”... (D14).

Ahorita que estamos trabajando en línea, nosotros entregamos trabajos, hacemos videollamadas para las clases y más del 50% de los alumnos no se conectan a clases y se trata de buscar al padre de familia para informarle que no está entrando, que no está entregando trabajos [...] y no hay respuesta, los papás no contestan (D5).

Los papás no atienden, no regresan llamadas, ahí se manifiesta la problemática [...] los papás de algunos alumnos los dejan descuidados puede ser porque están trabajando todo el día o entre otras cuestiones personales, pero sí miro que hay mucho abandono (D5).

No obstante, los participantes reconocen que las nuevas formas de interacción, mayormente virtual, han tenido un impacto positivo en la implicación de los padres de familia en la que la comunicación se encuentra mediada por el uso de las redes sociales, entre las que se destacan las más populares: WhatsApp, Facebook, Messenger y Meet:

Uno [refiriéndose a sí misma] decía “no WhatsApp, no Facebook, no esto o no lo otro”, y ahora que paso esta situación, pues hubo WhatsApp, hubo Facebook, hubo mensajes a las dos o tres de la mañana de papás que salían tarde del trabajo, pero que querían saber cómo iban sus hijos... (D15).

La nueva convivencia que tenemos con el padre de familia se me hace que es un poco mejor, porque en Messenger los papás “¿y le falta trabajo? ¿y le falta algo...?”, ni conocía al señor y ahora todo el día me está dando like en la conversación, y yo creo que también pues es algo diferente y nos sirvió acercarnos (D12).

Es una nueva normalidad de convivencia la vía *online* [...] estamos conviviendo de *likes* y de mensajes Messenger, WhatsApp; así convivimos, y así nos entregan trabajos y así nos dieron resultados, entonces tenemos que aceptarlo tal y como es (D12).

La mayoría de los maestros hicimos Facebook exclusivos para la escuela donde ahí metimos a todos los alumnos y al padre de familia [...] dábamos avisos, dábamos trabajos y pues esa es la nueva convivencia que tenemos con el padre de familia (D15).

Los resultados mostraron que, gracias a las facilidades de conectividad y accesibilidad para comunicarse a través de las redes sociales, se ha favorecido la participación familiar, lo cual se observa en la cantidad y frecuencia de mensajes que reciben, incluso fuera del horario escolar. De acuerdo con la experiencia de los participantes,

el envío de mensajes a través de redes sociales, llamadas telefónicas y las videoconferencias son las acciones que reconocen han fortalecido la participación familiar.

Lo antes descrito representa un cambio significativo en la forma de interacción y convivencia con los padres de familia, ya que se reconoce que, antes de la pandemia, la comunicación se daba únicamente en los centros escolares, específicamente en los espacios destinados para los padres de familia. No obstante, estas emergentes formas de interacción y comunicación conllevan la necesidad de solicitar al sistema educativo nuevas políticas y reglamento que aseguren la protección de los docentes en situaciones que puedan comprometer su seguridad, al encontrarse expuestos en redes sociales:

Tuve problemas con una madre de familia muy fuerte en Facebook, sin embargo, la escuela me respaldó (D14).

Antes seguridad escolar decía no puedes tener llamadas con los papás, no hables con ellos, no los tengas en redes sociales, ellos mismos nos decían que no (D15).

Ahora que se vino esto con el problema del COVID, nos dijeron los lineamientos para trabajar y cómo mantener la comunicación con los papás y le digo a mi supervisor: “No miro por ningún lado algún oficio donde usted me esté protegiendo por estar en redes sociales con los papás o algo para saber que van a estar conmigo” [refiriéndose al apoyo de las autoridades educativas] (D15).

En toda la contingencia no sacaron ningún formato, ningún oficio [documento oficial] que nos protegieran por tener conversación con los papás (D15).

Porque nosotros nos exponemos, yo trabajé casi ocho años en privada, lo primero que te hacen firmar es cero tener a alumnos en Facebook, cero darle el teléfono, porque a la primera instructiva te corren (D13).

Asimismo, gracias al impacto positivo en la comunicación con los padres de familia, los docentes cuentan con mayor conocimiento del contexto socioeconómico de sus estudiantes. De acuerdo con los participantes, presentar carencias económicas se asocia a la falta de recursos, como internet, así como a vivir en zonas de riesgo de contagio de la COVID-19. Por lo tanto, esto causa mayores contagios de los familiares de los estudiantes, lo que se vincula al desempleo y la necesidad de realizar actividades de empleo informal. Estas condiciones aumentan la brecha de desigualdad social y, por ende, dificultan la implicación parental:

... tengo alumnos que tres o cuatro familiares se les han fallecido de lo mismo [Covid 19] [...] te hablan destrozados [...] el índice está altísimo en esa zona [...] porque todos [los miembros de la familia nuclear y extensa] viven en la misma casita, uno a lado del otro y pues se pasa la enfermedad por desgracia (D14).

... cuando llegas a las casas y te das cuenta de las condiciones [...] había algunos que me decían: “Ay maestra, échelo en una bolsa [el paquete escolar con materiales de apoyo para el estudiante] y avientelo por el cerco porque aquí hay un enfermo” y pues ahí me acercaba [a la casa] (D14).

Una señora [madre de familia de un estudiante] había dejado de trabajar porque pues en la maquila si eres diabético hipertenso, pues no puedes estar dentro del trabajo y dice: “No pues es que ya no tengo dinero, el papá de los niños me da, pero me da como quinientos pesos [aproximadamente veinticinco dólares americanos], ahorita estoy haciendo hielitos para vender”, y yo de ¡ay Dios! y aquí entra la empatía (D14).

## Atención de necesidades de estudiantes

En esta categoría, de acuerdo con la experiencia de los docentes, la implementación de actividades lúdicas a través del uso de las redes sociales resulta atractiva para los estudiantes. Reconocen que estas actividades han favorecido la participación de los estudiantes de manera inesperada y, por ende, observan una mejora en su compromiso académico:

Otra cosa que se hizo durante esta convivencia era que si tú completabas los cinco retos de la semana se les va a dar un punto extra en todas sus asignaturas. Hubo alumnos que no me habían trabajado, pero se enteraron de esto y toda la semana me trabajaron y lo más sorprendente es que estaba la mamá o el papá y se ganaban su punto extra (D13).

En este momento de pandemia, pensábamos que íbamos a batallar más con estos chicos [estudiantes] y al momento de las clases virtuales [...] su convivencia fue diferente, y el trabajo, que yo decía: “¡Wow! ¡cómo en escuela no me hacías nada y ahorita son de los que no me debes ningún trabajo!”, me dicen: “Es que me siento libre en el internet” (D11).

Otro de los impactos significativos de la implementación de actividades lúdicas es que favorece el estado emocional de los estudiantes y la convivencia familiar, por lo que este tipo de actividades se considera una opción de adecuación curricular fundamental para disminuir la carga académica y fomentar la convivencia en el contexto de pandemia:

Muchos alumnos, sus padres de familia, por ejemplo, el día de *twins* [gemelos] estaban mamá y papá vestidos iguales, con el hermano, con el perrito; el sombrero loco, el peinado loco, y decían: “Mi mamá me ayudó” o “Mi hermana me peinó”. Esa es la convivencia que nosotros tratamos de generar entre la familia, hay papás que hicieron TikToks [videos cortos] con sus hijos y nosotros fascinados viendo al papá viéndolos bailar igual que el alumno (D12).

El día del sombrero loco, el día del *twins* [gemelos] y el día deportivo, se hizo una convivencia por Meet [aplicación de videoconferencia], tuvimos audiencia y fue algo diferente [...] los alumnos [...] cantaron, contaron chistes, hicieron magia, interpretaciones y también se les pidió, el que quisiera hacer un TikTok, si ahora que está muy de moda, ¿no? [...] la finalidad fue que se deshiciera de ese estrés de estos trabajos (D12).

En la semana del día del estudiante no estaban en la escuela [...] y realizamos lo que fue un *rally* [competencia] virtual y esa semana no se dejó trabajos, se dedicó nada más al estudiante (D13).

... [la semana del día del estudiante] fue algo diferente o nuevo para todos y encantados con esto, y los alumnos que nos decían que estaban estresados nos decían “ay profe, nos gustó mucho la semana”, “ah descansé”, “trabajé con mi mamá y mi papá”, “ay, mi papá bailo conmigo”, esa convivencia en estos tiempos hace mucha falta por el estrés que tenemos (D13).

... también este año, este ciclo escolar el director realizó junto con todos los docentes [...] muchas actividades [...] en donde el alumno participa y tiene que realizar estas actividades y a veces eso baja la tensión [de los estudiantes] (D15).

Asimismo, la convivencia entre estudiantes ha trascendido los espacios virtuales asignados para actividades académicas. Observamos que los docentes permiten la interacción entre los estudiantes después de clases para fortalecer la convivencia entre ellos:

Estaban [los estudiantes] detrás de la pantalla y hablaban sin cámara, pero te participaban y el hecho de que uno los respeta y que convivían entre ellos, eso ayuda... (D13).

... les digo [a los estudiantes] voy a acabar la clase y dicen: "Ah espere, profe, nos vamos a quedar nosotros platicando"; y sí se quedaban, yo me daba cuenta porque pues yo iniciaba la sesión, ya de repente decía "la sesión terminó" [...] inició a las 11 de la mañana y terminó a las dos o tres de la tarde y estos [los estudiantes] plática y plática [...] tienen que convivir, se extrañan entre ellos, y por eso los dejábamos, porque nos dimos cuenta que era la manera en que iban a relacionarse... (D13).

Otra de las adecuaciones curriculares más significativas fue la elaboración y entrega de cuadernillos de trabajo, dirigida en particular a aquellos estudiantes con falta de acceso a internet, lo que impedía su asistencia a clases virtuales. En especial, esta estrategia ha sido una medida para contrarrestar el impacto de las condiciones de desigualdad social en la que viven los estudiantes. A través de estas experiencias, identificamos que la implementación de este tipo de soluciones se asocia a dos valores fundamentales en los docentes: compromiso y empatía.

### *Convivencia escolar poscovid-19*

Los participantes señalaron una serie de actividades destinadas a la convivencia escolar que formaban parte de la rutina en la escuela antes de la pandemia y que se vieron suspendidas a causa de esta; por ello, esto podría representar una falta de continuidad de las actividades y la necesidad de estrategias para retomarlas, modificarlas o crear otras en función del nuevo escenario escolar pospandemia:

... las kermeses, eso también es una convivencia [...] antiguamente había, pero ahorita, pues no habido, eso se terminó (D8).

El día el 10 de mayo es el día que más audiencia tenemos en la escuela, pero pues no hubo 10 de mayo este año, entonces pues fue muy diferente... (D14).

... cuando los voy a reunir en equipo, les menciono que tienen que ser tolerantes con sus compañeros y que es con la finalidad de que puedan contribuir uno con otro [...] en este ciclo, antes de este periodo de contingencia, estuvo funcionando muy bien (D11).

... lo que [los docentes] hemos procurado hacer [...] por ahí en el mes de octubre, yo creo que este año no, la contingencia nos lo va cambiar, pero en el mes de octubre organizamos un campamento de integración (D5).

El director decía que a la hora de entrada [de los estudiantes], los maestros que entraban a las 7:00 [am] [...] formaran dos filas en la puerta y recibirlos [a los estudiantes] con un "buenos días" y darles la mano a los alumnos, pues, ahora ya no se va a dar la mano, pero era de que "chócalas" [expresión de camaradería utilizada para saludarse entre jóvenes], "buenos días", "bienvenidos" (D14).

En este ciclo escolar [...] hubo más violencia que nunca, o sea, tan así que tuvimos que hacer como tipo campaña, pero no pudimos terminarla porque ya se vino COVID y pues ya lo dejamos inconcluso (D14).

Dentro de mi aula, tengo la esquina exprésate [...] se estuvo trabajando con la idea que salió del conjunto de docentes, todos los salones se pintaron de las esquinas y tuvimos

muy buenos resultados [...] me lo llevé a otra escuela y fue aceptado, y apenas iban a iniciar a pintar salones cuando nos salió esto del COVID (D12).

Este ciclo se estaba implementando en la secundaria pláticas para los padres [...] de inteligencia emocional, de convivencia en el hogar, de cuidado y responsabilidad de mi cuerpo [...] era algo obligatorio para los padres de familia que sus hijos tenían un promedio menor de siete [la calificación mínima aprobatoria en México es seis y la máxima diez] [...] se les iba a dar un diploma al final, pero, por desgracia, no alcanzamos a concluir este trabajo [...] porque cortaron por el COVID... (D13).

Vamos a tener que dar una estrategia para este tipo de nueva normalidad y nueva convivencia escolar (D12).

... la escuela también desde ahorita nos está diciendo que vamos a implementar cosas nuevas, que pensemos en estrategias nuevas de cómo llegar a los padres de familia de cómo hablar con ellos, de invitarlos a que se unan a los grupos (D8).

En este periodo que estamos de contingencia quizá si se hiciera una reunión o un espacio para la interacción del padre de familia con la escuela con el docente, quizás, a lo mejor pudieran realizar este tipo de videoconferencias en las cuales puedan compartir... (D9).

Asimismo, algunos docentes pronostican dificultades en la convivencia escolar, una vez que se regrese a las clases presenciales, en el escenario de lo que llaman “nueva normalidad” pospandemia. Estos desafíos se asocian a los antecedentes de contagios o fallecimientos por la COVID-19 de familiares de los estudiantes. Los docentes consideran que existe la posibilidad de que esto dé pie a situaciones de discriminación y *bullying*. Además, reconocen las condiciones de vulnerabilidad emocional que algunos estudiantes presentarán a causa de las pérdidas y diversas situaciones a las cuales estarán expuestos a consecuencia de la pandemia. Por ello, creen que esto requerirá nuevas estrategias para atender las necesidades de los estudiantes y promover la convivencia escolar:

Tenemos que acercarnos más a estos padres de familia, alumnos que algunos siguen el siguiente año con nosotros que siguen y con tanta pérdida [humana y económica, ocasionada por la COVID-19] que han tenido en casa, pues conlleva sacarlos adelante vamos a tener que sanar sus heridas (D14).

Vamos a esperar cómo surge esto [refiriéndose al regreso a clases pospandemia] [...] o sea, ¿qué vamos a esperar después de que pase esta pandemia?, ¿cómo va a ser?: “¡Uy! Su familiar tuvo COVID, no te me acerques” (D13).

El *bullying* que va a haber [...] que se enteren de que estuvo enfermo, así es que “ni te me acerques, no me saludes” (D13).

Ahora que están en casa, algunos [estudiantes] expresan “es que ya quiero regresar la escuela porque no aguanto a mi papá porque es un borracho”, “no aguanto a mi mamá porque se la pasa golpeándome”, “es que de perdida [expresión coloquial para decir “al menos”] en la escuela me daba algo para comer”, sí, entonces te quedas, ¡wow! ¿Cómo sacar adelante a todos estos chicos?... (D12).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del estudio fue analizar el efecto que la pandemia ha traído en la dinámica escolar, particularmente en la convivencia, desde la visión y experiencia de docentes

de secundaria. Como expusimos, esta emergencia sanitaria tomó desprevenidos a los sistemas educativos y, sobre todo, a los docentes, quienes, sin experiencia en ERE o virtual, tuvieron que iniciar nuevas dinámicas de trabajo que redundaron en estrategias educativas y formas de convivir novedosas por completo y, en algunos casos, incluso, sin precedentes (Cepal y Unesco, 2020).

Como señala Di Napoli (2020), la pandemia implicó una reconfiguración espacio-temporal de la convivencia. A partir de las experiencias expresadas por los docentes participantes en el estudio, podemos afirmar que, en definitiva, a pesar de que trabajar en una situación de pandemia no ha sido nada fácil, estos se han adaptado a las circunstancias y, en muchos casos, han establecido un mayor acercamiento y conocimiento de sus estudiantes; es decir, los valores como la empatía y el compromiso han sido fortalecidos y han traído en consecuencia una mayor cercanía con los estudiantes y padres de familia.

Es entonces factible aseverar que esta situación de confinamiento ha originado no solo repercusiones negativas, sino que también han emergido formas nuevas de convivencia que han consolidado el vínculo entre los distintos actores educativos. Por lo tanto, como Mena (2020) concluye, la pandemia ha resultado una oportunidad para reconstruir y edificar el sistema educativo y, en ello, la convivencia ha sido también transformada.

De la Cruz (2020) señala que se ha producido un surgimiento inesperado de una fuerte solidaridad y colaboración entre padres de familia y docentes a favor de la educación de los estudiantes. Esto queda manifestado en los resultados de nuestro estudio, en el que encontramos que los docentes han implementado acciones para buscar el acercamiento con los estudiantes y sus familias, sobre todo con quienes no tienen acceso a la tecnología. Han reorganizado sus horarios y han acudido a las casas, lo que les ha permitido conocer de cerca la situación en la que viven y, así, comprender mejor las circunstancias en las que sus estudiantes deben llevar a cabo las tareas académicas.

Aquí retomamos a López (2014), quien destaca que enseñar y aprender a convivir requiere conocer y comprender el contexto. Las circunstancias como el hacinamiento, la falta de recursos, las pérdidas humanas, la disfuncionalidad familiar, entre otras, se han hecho evidentes ante los ojos de los docentes, situación que, antes de la pandemia, no era tan palpable para muchos de ellos. Esto ha incrementado la empatía y la preocupación por tratar de mitigar, en la medida de lo posible, las diversas problemáticas que los estudiantes y sus familias enfrentan. Al final, el objetivo de la educación es el desarrollo integral de los estudiantes y, en ello, las emociones juegan un papel importante y repercuten en las distintas situaciones académicas (Vargas, Chaparro y Rodríguez, 2019).

Congruente con los hallazgos de Cáceres-Muñoz, Jiménez-Hernández y Martín-Sánchez (2020), los resultados del estudio dejan ver que los docentes han realizado adaptaciones curriculares y han implementado distintas estrategias para apoyar a las familias que lo necesitan. En las familias que cuentan con recursos para mantener la comunicación a través de las distintas redes sociales, el intercambio y acercamiento se ha reforzado. Mientras, en las familias que no disponen de los medios para este tipo de comunicación, los docentes han buscado



diversas formas de entrar en contacto con ellas, por ejemplo, con visitas domiciliarias (Fernández, Rodríguez y Martínez, 2020; Portillo-Peñuelas, Reynoso-González y Castellanos-Pierra, 2020).

Por lo tanto, podemos afirmar que, por la vía virtual o la semipresencial, la convivencia entre los docentes y las familias de los estudiantes se ha desarrollado de forma positiva y ha generado, en muchos casos, un vínculo afectivo (Cáceres-Muñoz, Jiménez-Hernández y Martín-Sánchez, 2020; Fernández, Rodríguez y Martínez, 2020; Monge, Gómez y Jiménez, 2020; Sáez-Delgado *et al.*, 2020). Tanto es así que los propios docentes declaran que la convivencia con los padres de familia ha mejorado, aunque esto no necesariamente significa que haya mayor implicación de estos en el trabajo académico de sus hijos (Di Napoli, 2020; Montenegro, Raya y Navaridas, 2020). No obstante, hay que reconocer la preocupación por parte de algunos docentes de que la amplia actividad en redes sociales, como medio de comunicación con las familias, los exponga a una situación de vulnerabilidad y riesgo.

Otra consecuencia del cambio en la dinámica de trabajo a partir del confinamiento ha sido el incremento en el involucramiento de los estudiantes, sobre todo si se toma en cuenta que la virtualidad ha permitido crear espacios para la participación de los estudiantes, tan importante en el proceso de construcción de la convivencia (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). En voces de los docentes, los estudiantes que tienen acceso a la tecnología han mostrado mayor participación en las labores escolares, así como en el cumplimiento en las tareas. Esto, sin duda, ha redundado en una mejor relación docente-estudiante y un mayor involucramiento académico.

En algunos casos, lo anterior ha estado asociado a la implementación de actividades lúdicas que han resultado atractivas para el estudiantado y han fortalecido su estado emocional, pues se ha incrementado el vínculo entre los miembros de la familia al fomentarse la participación en actividades escolares de tipo recreativo. Por lo tanto, no solo la convivencia escolar se ha visto impactada de manera positiva, sino también la convivencia familiar.

Ante oportunidades tan reducidas para convivir, la virtualidad se convierte en el único espacio posible para interactuar con otros, por lo que los niños y las niñas buscan aprovecharlo al máximo, no solo en términos de tiempo, sino también en calidad. Así, ante la poca certeza del regreso a las aulas, transitar hacia una reconfiguración de la convivencia escolar resulta ineludible. En nuestro estudio quedó de manifiesto la necesidad de comunicación entre coetáneos, y mostró que los niños y las niñas han aprendido nuevas formas y objetivos de la comunicación con sus compañeros de clase. Aquí se retoman las conclusiones de Salazar, Rivero y Orihuela (2020), en el sentido de que construir la convivencia requiere la comprensión y transformación de las relaciones significativas de los sujetos, además de los espacios simbólicos de interacción, que brindan oportunidades para la promoción de procesos resilientes, solidarios y de participación.

Por ello, es comprensible que los espacios virtuales utilizados en el contexto de pandemia han sido aprovechados por los estudiantes como medios de esparcimiento y también de desahogo y vinculación afectiva con sus compañeros, lo que redundará, probablemente, en una mayor resiliencia. Al respecto, en la literatura se ha encontrado que los estudiantes muestran distintos factores emocionales,

como estrés, ansiedad y disminución de la motivación, que se asocian a la poca participación en las tareas académicas (Fernández, Rodríguez y Martínez, 2020; Sáez-Delgado *et al.*, 2020).

Hasta aquí, los resultados encontrados parecen apuntar más hacia efectos favorables de la pandemia; sin embargo, si bien los docentes expresan distintos impactos positivos del confinamiento en el trabajo académico y, en particular, en la convivencia entre los miembros de la comunidad escolar, también es cierto que ellos mismos visualizan una serie de probables efectos negativos pospandemia. Principalmente, pronostican conductas de discriminación, exclusión y *bullying* hacia los estudiantes que pertenezcan a familias con casos de contagios, sobre todo muertes a consecuencia de la COVID-19. Este aspecto debe ser tomado en cuenta para que, antes del regreso a la “nueva normalidad”, se establezcan estrategias para evitar o minimizar las oportunidades a fin de que este tipo de conductas, que no fomentan la convivencia, se manifiesten.

Así, con base en López (2020), y considerando el futuro inmediato, es importante promover la enseñanza y consolidación de competencias, habilidades y valores como la empatía, gestión emocional, cercanía afectiva, trabajo colaborativo, equidad, entre otras, que serán fundamentales para hacer frente a la nueva realidad. Por lo tanto, las autoridades educativas deberán considerar la inoculación socioemocional para prevenir las consecuencias de la pandemia; esto, a través de la implementación de contenidos y estrategias pedagógicas que estimulen estos valores en las actividades escolares a distancia. Como otros autores han planteado, es necesario enseñar a las familias la creación de ambientes propicios para el aprendizaje y, por lo tanto, para el fortalecimiento de la convivencia en el hogar (Sáez-Delgado *et al.*, 2020).

Para finalizar, podemos concluir que esta pandemia ha tenido efectos desfavorables para todos, y los docentes no han sido la excepción, pues estos han tenido que redoblar esfuerzos para lograr cubrir los objetivos de aprendizaje determinados en los programas educativos. Sin embargo, también es cierto que ha traído consecuencias positivas en el fortalecimiento de las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, principalmente en la triada docente-estudiante-padre de familia. Esto nos deja ver que en el escenario más sombrío es la actitud solidaria y de preocupación por el otro lo que marca la diferencia y, por lo tanto, se puede convivir a pesar de estar en un escenario ausente de contacto físico y con limitadas oportunidades de interacción.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. (2020). *Covid-19. Cambiar de paradigma educativo*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/04/16/covid-19-cambiar-de-paradigma-educativo/>
- Bonilla-García, M. Á. y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, núm. 57, pp. 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Bordini, G. y Sperb, T. (2011). Los grupos focales virtuales sincrónicos en pesquisa cualitativa. *Psicologia em Estudo*, vol. 3, núm. 6, pp. 437-455. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722011000300011>

- Cáceres-Muñoz, J., Jiménez-Hernández, A. S. y Martín-Sánchez, M. (2020). Cierre de escuelas y desigualdad socioeducativa en tiempos del COVID-19. Una investigación exploratoria en clave internacional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 3, núm. 9, pp. 199-221. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.011>
- Canales, M. (2006). *El grupo de discusión y el grupo focal*. En M. Canales. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 265-287). Santiago, Chile: Lom Ediciones.
- Chaparro A., Caso, J., Fierro-Evans, 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. 37, núm. 149, pp. 20-41. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53118>
- Corbin, J. & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. [https://books.google.com.mx/books?id=hZ6kBQAAQBAJ&pg=PA1&source=gbs\\_toc\\_r&cad=3#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=hZ6kBQAAQBAJ&pg=PA1&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false)
- De la Cruz, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19: Educación y pandemia una visión académica. En H. Casanova (coord.). *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 39-46). México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Diario Oficial de la Federación* (2020). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del sistema educativo nacional, así como aquéllas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. México: Gobierno de México. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020)
- Di Napoli, P. N. (2020). La convivencia virtualizada entre la escuela y el hogar en tiempos de pandemia: una reflexión socio-pedagógica. *Olhar del Profesor*, núm. 23, pp.1-6. <https://doi.org/10.5212/op.v23i0.15510>
- Fernández, J., Domínguez, J. G. y Martínez, P.L. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por COVID 19. Experiencias de los docentes. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, vol. 7, núm.14, pp. 87-110. <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/212>
- Fierro-Evans, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 01-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/47/39>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-14. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486>
- Fierro, M. C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán y T. Spitzer. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 71-132). México: ANUIES-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, United States of America: Aldine.

- Grau, R. & García, R. L. (2017). Learning to live together: A challenge for schools located in contexts of social vulnerability. *Journal of Peace Education*, vol. 14, núm. 2, pp. 137-154. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1291417>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En The Learning Factor (ed). *Enseñanza remota en emergencia: textos para la discusión*. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discu-sio%CC%81n.pdf>
- Mena, I. (2020). *Reunión anual 2020: retos y temas emergentes de la convivencia ante la pandemia*. Seminario Internacional en Convivencia Escolar 2020. [https://www.youtube.com/watch?fbclid=IwAR3N0H58COh42E\\_f-cKF6P-3rrKwPgnsOudMaqA7ODRCaDfmhlisrIvJXJP0&v=VBSQ5qSfln0&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?fbclid=IwAR3N0H58COh42E_f-cKF6P-3rrKwPgnsOudMaqA7ODRCaDfmhlisrIvJXJP0&v=VBSQ5qSfln0&feature=youtu.be)
- Monge, C., Gómez, P. y Jiménez, T. (2020). Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: impacto en zonas rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>
- Montenegro, S., Raya, E. y Navaridas, F. (2020). Percepciones docentes sobre los efectos de la brecha digital en la educación básica durante el COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 317-333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- López, R. (2020). Reflexiones educativas para el posCOVID-19. Recordando el futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- López, V. (2014). *Convivencia escolar. Apuntes, educacion y desarrollo Post-2015*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (Unesco). <https://repositorio.unesco.org/handle/10566/44211>
- Ochoa A. y Salinas, J. J. (2019). *La convivencia escolar base para el aprendizaje y el desarrollo*. [http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro\\_La\\_convivencia\\_escolar\\_base\\_para\\_el\\_aprendizaje\\_y\\_desarrollo.pdf](http://oce.uaq.mx/docs/Investigacion/ConvivenciaEscolar/Libro_La_convivencia_escolar_base_para_el_aprendizaje_y_desarrollo.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (Unesco) (2020). *Cómo planificar las soluciones de aprendizaje a distancia durante el cierre temporal de las escuelas*. <https://es.unesco.org/news/como-planificar-soluciones-aprendizaje-distancia-durante-cierre-temporal-escuelas>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2020). *La educación es clave para construir una sociedad más resiliente*. <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/panoramadelaeducacion2020.htm>
- Portillo-Peñuelas, S. A., Reynoso-González, O. U. y Castellanos-Pierra, L. I. (2020). El inicio de un nuevo ciclo escolar en México ante el COVID-19. Comparativo entre contextos rural y urbano. *Revista Conrado*, vol. 16, núm. 77, p.p. 218-228. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1589>
- Sáez-Delgado, F., Olea-González, C., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., García-Vásquez, H., Cobo-Rendón, R. y Sepúlveda-López, F. (2020). Caracterización psicosocial y salud mental en familias de escolares chilenos durante el aislamiento físico por la COVID-19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 281-300. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.015>

- Salazar, K., Rivero, E. y Orihuela, M. (2020). Resiliencia, convivencia en bienestar y solidaridad colectiva como alternativas para construir comunidad en tiempos de COVID-19. *Revista CIS*, núm. 28, pp. 31-49. [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2876386-resiliencia-convivencia-en-bienestar-y-solidaridad-colectiva-como-alternativas-para-construir-comunidad-en-tiempos-de-covid-19](https://redib.org/Record/oai_articulo2876386-resiliencia-convivencia-en-bienestar-y-solidaridad-colectiva-como-alternativas-para-construir-comunidad-en-tiempos-de-covid-19)
- Save the Children (2020). *Coronavirus el 60 de las familias en pobreza ha visto empeorada su situación laboral*. <https://www.savethechildren.es/actualidad/coronavirus-el-60-de-las-familias-en-pobreza-ha-visto-empeorada-su-situacion-laboral>
- Vargas, A. N., Chaparro Caso-López, A. A. y Rodríguez, J. C. (2019). Relevancia de la interacción en el aula desde la perspectiva psicológica. En A. Chaparro Caso-López, J. C. Rodríguez y J. C. Pérez (eds.). *Apuntes de investigación educativa*. [http://uee.uabc.mx/docs/libros/Apuntes\\_de\\_investigacion\\_educativa.pdf#page=72](http://uee.uabc.mx/docs/libros/Apuntes_de_investigacion_educativa.pdf#page=72)

Apéndice. Preguntas para docentes por eje temático

Eje temático	Descripción	Preguntas
Definición de convivencia escolar	Concepto sobre la convivencia escolar con base en su opinión y experiencia	¿Qué es la convivencia escolar? ¿Cuáles son los aspectos o elementos que se integran en la convivencia escolar?
Convivencia escolar y violencia escolar	Relación o diferencia que identifica entre la convivencia escolar y la violencia escolar con base en su opinión y experiencia	¿Cuál es la relación o diferencia entre convivencia escolar y violencia escolar?
Construcción de la convivencia escolar	Estrategias o acciones que identifica como efectivas o favorecedoras de la convivencia escolar	En su escuela, ¿cómo se fomenta la convivencia escolar? ¿Cuáles son las estrategias o acciones más efectivas? ¿Cuáles son los principales obstáculos para fomentar la convivencia escolar? ¿Cuáles son las principales problemáticas relacionadas con la convivencia escolar?
Características de programas o pautas de intervención	Características que, en su opinión e identificación de necesidades en su práctica, debería tener un programa o guía para promover la convivencia escolar	¿Qué características debería tener un programa o guía de intervención para mejorar la convivencia escolar que sea útil en su práctica docente?

# Diálogo, separación y suspensión: prácticas de manejo de conflictos en escuelas primarias mexicanas

## *Dialogue, separation, and suspension: Conflict management practices in Mexican primary schools*

CRISTINA PERALES FRANCO\*

Este artículo tiene como objetivo dar cuenta del análisis de las características de tres prácticas comunes de manejo de conflicto en dos escuelas primarias públicas mexicanas: el diálogo, la separación de actores y la suspensión, así como valorar sus implicaciones para la convivencia escolar respecto a la construcción de paz, la inclusión y la participación. En su componente metodológico, se presenta la investigación etnográfica de la que se deriva este artículo y el análisis temático y situacional desarrollado. Como marco teórico, se muestra una distinción entre aproximaciones restringidas y amplias de convivencia escolar, y se hace hincapié en los procesos de *peacekeeping* (mantener la paz), *peacemaking* (hacer la paz) y *peacebuilding* (construir la paz) en estas aproximaciones. El resultado central revela que la manera en que se desarrolla el diálogo, la separación y la suspensión da cuenta de una visión restringida de convivencia orientada a controlar los comportamientos inadecuados de los estudiantes, la cual es congruente con un manejo de los conflictos enfocados en mantener la paz, que restringe la inclusión y la participación de los estudiantes y no conforma acciones sostenibles para transformar los conflictos que lleven a la construcción de paz.

*The aim of this article is to analyse the characteristics of three common practices of conflict management in two Mexican public primary schools: Dialogue, separation and suspension, and to consider their implications for school convivencia, in relation to peacebuilding, inclusion and participation. In its methodological approach, the article presents the ethnographic research that originated this analysis, as well as the situational analysis used. The theoretical framework is based on a distinction between restrictive and wide approaches to school convivencia, a Spanish language term that refers to the experience of living together and learning to live together, emphasizing peacekeeping, peacemaking and peacebuilding processes as part of these approaches. The main finding is that the way dialogue, separation and suspension are carried out presents a restrictive approach to school convivencia that is based on controlling the students' inappropriate behaviours, which is congruent with a conflict management based on peacekeeping. The article concludes that this way of dealing with conflicts limits students' inclusion and participation and it does not develop sustainable actions to transform conflicts and build peace.*

### **Palabras clave:**

convivencia escolar, manejo de conflictos, mantener la paz, construcción de paz, diálogo

### **Keywords:**

peaceful coexistence, conflict management, peacekeeping, peacebuilding, dialogue

**Recibido:** 5 de enero de 2021. | **Aceptado para su publicación:** 5 de julio de 2021. |

**Publicado:** 12 de agosto de 2021

**Cómo citar:** Perales Franco, C. (2021). Diálogo, separación y suspensión: prácticas de manejo de conflictos en escuelas primarias mexicanas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1253. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-008)

\* Doctora en Educación por el Institute of Education de la University College London. Académica en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Líneas de investigación: convivencia escolar, inclusión y equidad educativas, construcción de paz y relaciones entre las escuelas, sus comunidades y entornos. Correo electrónico: [cristina.perales@ibero.mx](mailto:cristina.perales@ibero.mx)/<https://orcid.org/0000-0003-4733-1547>

Agradece la colaboración de la maestra Lucía Roldán Gutiérrez en la revisión de este artículo.



## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es dar cuenta del análisis de las características de tres prácticas comunes de manejo de conflicto en escuelas primarias mexicanas: el diálogo, la separación de actores y la suspensión, así como valorar sus implicaciones para la convivencia escolar respecto a la construcción de paz, la inclusión y la participación. Para ello, realizamos un análisis basado en la diferenciación entre prácticas de convivencia “restringida” y “amplia” (Carbajal, 2013, 2016, 2018), en especial, los procesos de *peacekeeping* (mantener la paz), *peacemaking* (hacer la paz) y *peacebuilding* (construir la paz).

El manejo de los conflictos es un pilar central de la convivencia escolar. Si consideramos que el conflicto es un proceso interactivo que surge de la existencia de antagonismos o incompatibilidades, pero que tiene la posibilidad de ser gestionado, transformado o superado, entonces la manera en que estos conflictos se desarrollan y se manejan por los diferentes actores escolares determina si, a través de ellos, se pueden conformar relaciones pacíficas o si, al contrario, los conflictos derivan en violencia (Carranza, 2018; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Los procesos de manejo de conflictos son parte de la cotidianidad escolar (Gallardo-Cerón, Hernández-Zuluaga y Monsalve-Giraldo, 2019) y son importantes, en particular, en escuelas con “problemas de convivencia”, pues constituyen gran parte del día a día de los docentes, directivos, estudiantes y sus familias. El modo en que ese manejo se lleva a cabo está estrechamente ligado con la justicia, la inclusión, la distribución del poder y la construcción de comunidad en las escuelas (Echavarría *et al.*, 2015; Guilherme, 2017), elementos cruciales para la construcción de paz.

En México, las prácticas de manejo de conflicto en las escuelas están mediadas por los instrumentos de política educativa, que establecen cómo deben ser manejados los problemas de convivencia. Estos instrumentos, en gran parte, se centran en bloquear o castigar las conductas inapropiadas, violentas o indisciplinadas de los estudiantes, al señalar una serie de conductas no permitidas de alumnos y alumnas, y precisar las consecuencias que ellos y ellas tendrán si las realizan (Perales, 2019). Sin embargo, es importante considerar que estas políticas no se implementan en forma directa, puesto que son interpretadas y puestas en práctica dentro de contextos particulares, que actúan como “fuerzas activas” que integran historias concretas, recursos, culturas profesionales, etcétera (Braun *et al.*, 2011). En este artículo haremos hincapié, por tanto, en cómo se desarrollan los procesos de manejo de conflicto en los contextos específicos de las escuelas estudiadas, los cuales también reflejan prácticas comunes en el ámbito mexicano.

Nuestro análisis tiene como base un estudio etnográfico más amplio dirigido a explorar las relaciones entre escuelas y sus comunidades, y explicar las implicaciones de estas relaciones para la convivencia escolar. Esta investigación, financiada por una beca doctoral del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (Conacyt), fue efectuada entre 2014 y 2018 en dos instituciones públicas de educación primaria en México, localizadas en zonas urbanas de alta vulnerabilidad social. Uno de estos establecimientos escolares se ubica en Guadalajara, Jalisco, y el otro, en Ciudad Obregón, Sonora.

El diálogo, la separación y la suspensión son tres prácticas de manejo de conflicto que eran reconocidas por todos los actores escolares –estudiantes y sus familias,



docentes y directivos– como procesos de convivencia escolar y tenían una relación directa con la política educativa en ese periodo. Aunque identificamos otras prácticas comunes, como el reportar las conductas inadecuadas, la intimidación y la agresión, en este artículo nos centramos en las que eran identificadas como maneras “adecuadas” de gestionar los conflictos y a las que se recurría porque los conflictos eran reconocidos como problemáticos por los actores.

A continuación, presentamos un apartado sobre convivencia restringida y amplia como marco de análisis y su relación con las nociones de *peacekeeping*, *peacemaking* y *peacebuilding*. Después, damos cuenta de la metodología de la investigación de la cual deriva este artículo. Posteriormente, abordamos las características de las prácticas de manejo de conflicto señaladas y discutimos sus implicaciones para la convivencia escolar: identificamos cómo la manera en que se entiende y se lleva a cabo el diálogo y las prácticas asociadas de separación y suspensión dan cuenta de una construcción restringida de convivencia escolar y tienen consecuencias negativas para la participación, la inclusión y la construcción de paz.

## **CONVIVENCIA RESTRINGIDA Y AMPLIA COMO MARCO DE ANÁLISIS**

La convivencia puede ser entendida como la experiencia de vivir juntos y aprender a vivir juntos, y está formada por la red continua de interacciones de los actores escolares que conforma la vida cotidiana de las escuelas. El tipo de convivencia configura la experiencia escolar de los estudiantes, profesores, padres, madres y otros actores involucrados, puesto que “provee los elementos y los límites relacionales en donde la experiencia escolar es construida” (Perales, 2018a, p. 889, traducido del inglés –TI).

Considerar la convivencia es enfocarse en la cualidad y calidad de las relaciones interpersonales que se construyen en las escuelas (Ararteko, 2006), así como en las implicaciones de estas relaciones en otros aspectos, como el aprendizaje, la inclusión y las posibilidades de participación. La convivencia escolar está estrechamente ligada al ejercicio de los derechos humanos en las instituciones educativas (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019), puesto que es fundamental tanto para el desarrollo del proceso de los aprendizajes curriculares (Casassus, 2005; Schleicher, 2019) como para el aprendizaje específico de maneras pacíficas, inclusivas y democráticas de relacionarnos (Gallardo, 2009; Carbajal, 2016).

Aunque hay consenso sobre la importancia de una adecuada convivencia escolar, existen diferentes aproximaciones sobre cómo abordarla en las escuelas. Carbajal (2013, 2016, 2018) propone una clasificación que diferencia entre dos perspectivas de convivencia escolar, una restringida y otra amplia, la cual ha sido también retomada por otros autores (Nieto & Bickmore, 2016; Perales, 2018b). Para los fines de este artículo, es pertinente examinar el modo en que ambas perspectivas se posicionan frente al manejo de conflictos escolares.

La convivencia restringida se centra “en torno a la disminución de los niveles de violencia escolar, enfatizando el control de los comportamientos agresivos de los alumnos” (Carbajal, 2013, p. 15). Responde a la percepción de la necesidad de más orden y seguridad en las escuelas a través de la regulación de las conductas de los estudiantes y establece una “relación causal [...] entre ‘corrección del comportamiento’ [individual] y la mejora del logro educativo” (Sebastião *et al.*, 2013, p. 112

TI). En muchos casos, esta perspectiva se basa en mecanismos de respuesta rápida ligados a políticas de “cero-tolerancia” que castigan hasta los incidentes más pequeños para controlar y disuadir actos más severos, al plantear la exclusión de actividades escolares de los estudiantes como una de sus estrategias principales (Moreno & Bullock, 2015). Desde esta lógica, la convivencia se posiciona como instrumento para poder erradicar la violencia escolar.

De acuerdo con Carbajal (2016), esta perspectiva de convivencia se orienta hacia la “paz negativa”, que se entiende como la ausencia de violencia directa o personal, y se vincula con la noción de mantener la paz. En la literatura de paz y conflicto se identifican tres formas de manejo de conflicto que se retoman de la perspectiva de Johan Galtung (1976): mantener la paz, hacer la paz y construir la paz. Estos tres procesos son útiles en el contexto educativo para explicar cómo las comunidades, los grupos y los individuos gestionan los conflictos que surgen de las interacciones sociales (Bickmore, 2004; 2014; Cremin & Guilherme, 2016).

El mantener la paz tiene como objetivo el establecimiento de la seguridad y el cese de la violencia directa a través de la vigilancia y el control ejercidos, principalmente, por los regímenes disciplinares y de castigo (Bickmore, 2014). Por su parte, el hacer la paz se enfoca no solo en detener la violencia directa, sino en instaurar procesos comunicativos para “facilitar el manejo y resolución de conflicto a través del diálogo y la resolución de problemas en lugar de a través de la asignación de culpas o castigos” (Bickmore, 2004, p. 79 TI). Por último, el construir la paz se orienta a reparar las relaciones después de incidentes de violencia y a la construcción de relaciones equitativas y resilientes durante los conflictos mediante el abordaje de inequidades estructurales centrado en prácticas de justicia social, no discriminación y no violencia (Nieto & Bickmore, 2016).

Dado que la perspectiva restringida de convivencia prioriza el cese de la violencia, se relaciona estrechamente con la noción de mantener la paz. El conflicto es equiparado aquí con agresión y violencia, y se niega su potencial transformador de relaciones. Su manejo integra un repertorio limitado de acciones para controlar el comportamiento inadecuado del estudiantado y se promueve la “obediencia, la atribución de culpa o la exclusión” de quienes “no acatan las normas de la autoridad” (Bickmore, 2004, p. 77 TI).

El manejo de conflicto desde esta perspectiva ha sido criticado porque se centra en atender los síntomas de la agresión y la violencia más que las “causas subyacentes que la generan o la exacerban, así como el daño menos visible basado en la injusticia” (Carbajal, 2018, p. 17). Desde esta lógica, se posiciona a los estudiantes como los únicos responsables de los incidentes de agresión, violencia escolar o problemáticas de convivencia, sin considerar el rol que juegan otros actores o la violencia estructural (Furlán, 2012). Además, se ha encontrado que estas estrategias favorecen ambientes punitivos (Jimerson & Hart, 2012), puesto que se da más importancia al comportamiento problemático que a fomentar un clima y una convivencia escolar adecuados, lo que resulta contraproducente para la reducción de la violencia (Blaya y Debarbieux, 2011; Ascorra y López, 2018; Escalante, 2019).

Las estrategias restringidas son problemáticas también porque no garantizan el respeto a los derechos humanos en la escuela (Bickmore, 2004; Blaya y Debarbieux, 2011), “tienden a condonar o a promover la violación de otros tantos derechos humanos en nombre de un ‘orden’ establecido de manera unilateral por quienes poseen el

poder de la autoridad, al mismo tiempo que dejan intactas las causas profundas que originan dichos fenómenos” (Fierro-Evans *et al.*, 2013, p. 104).

Aunque las violaciones de derechos humanos afectan a toda la comunidad, tienen consecuencias más serias para los estudiantes que se consideran como “problema”, quienes también son más vulnerables en relación con su clase, raza o género (Bickmore, 2011; Moreno & Bullock, 2015; Carbajal, 2016).

La perspectiva amplia o comprehensiva, al contrario, establece que la convivencia no es solo una variable a ser transformada para reducir la violencia, sino que es una manera en sí misma de educar y una meta de la educación (Carbajal, 2013). La convivencia, desde este enfoque, está explícitamente enmarcada en una perspectiva de derechos humanos (Chávez, 2018; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019) y, en este sentido, se considera que el derecho a la educación debe incluir el desarrollo de relaciones pacíficas, democráticas e inclusivas como características de la experiencia educativa (Hirnas y Eroles, 2008; Fierro-Evans *et al.*, 2013).

Si bien este enfoque está integrado por elementos de diferentes áreas y temáticas (ciudadanía, paz, inclusión, desarrollo socioemocional), es posible destacar tres dimensiones para el estudio e intervención de la convivencia (Perales, 2018b), de las cuales señalaremos algunos aspectos significativos para el análisis. La primera es la ciudadanía democrática y la participación; en esta dimensión, la relevancia de la participación se basa en el derecho de los actores, en particular de los estudiantes, de participar en las decisiones y acciones escolares (Liebel & Saadi, 2012; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

La segunda dimensión resalta la diversidad e inclusión, que implica el reconocimiento de la diversidad de identidades de la comunidad escolar y la adopción de patrones de relaciones que busquen remover todas las prácticas de exclusión, respetar el derecho a la identidad y promover el sentido de pertenencia (Carbajal, 2016; Perales, 2018b).

La tercera dimensión corresponde a la construcción de paz y la transformación de conflictos. Aquí se establece una vinculación directa con la paz positiva, entendida como la transformación de la violencia a través de “maneras constructivas de manejar los conflictos, incluida la justicia social (entendida como el desmantelamiento de las violencias estructurales y culturales que subyacen y justifican relaciones injustas y agresivas)” (Carbajal, 2018 p. 18 TI). En esta dimensión, el conflicto se entiende como algo inherente a la diversidad y participación (Nieto & Bickmore, 2016), y como oportunidad para la transformación social y la construcción de relaciones democráticas, por medio de su gestión no violenta. Desde esta dimensión, la perspectiva amplia de convivencia se relaciona con las nociones de *peacemaking* y *peacebuilding* señaladas, y se promueve que los estudiantes participen en procesos de manejo de conflicto con prácticas entre pares (Carranza, 2018; Cremin & Guilherme, 2016).

El manejo no violento de conflictos incluye, por tanto, una serie de procesos de comunicación, toma de acuerdos, reconciliación y reparación del daño. En ellos, el diálogo se plantea como un mecanismo privilegiado para trabajar el conflicto, ya que se constituye como una alternativa pacífica para expresar, respetar y valorar las diferencias y el disenso, practicar la escucha activa y la argumentación, identificar

y manejar emociones en busca de llegar a consensos y reparar el daño mediante el esfuerzo de “tratar de entender al Otro” (Guilherme, 2017, p. 217).

El diálogo puede desarrollarse durante o posteriormente al conflicto, o incluso antes, como proceso proactivo de prevención y formación. Desde un enfoque amplio de convivencia escolar, se pretende fomentar prácticas de diálogo que promuevan procesos horizontales de comunicación y puedan contribuir a interrumpir ciclos de violencia, y a reemplazar maneras represivas o punitivas de lidiar con los conflictos (Morrison, 2007) con relaciones más equitativas entre los actores de la comunidad escolar (Cremin & Guilherme, 2016). En particular, el diálogo

ayuda a crear espacios inclusivos para las personas, particularmente para aquellas comúnmente marginalizadas, en los cuales se puede expresar las perspectivas y ser escuchados, reduciendo patrones de control a través de una educación proactiva para la construcción de la paz (Parker & Bickmore, 2020, p. 1 TI).

En este proceso se promueve la participación de los estudiantes como agentes, ya que se posicionan como corresponsables activos del manejo de conflictos y construcción de paz, capaces de tomar decisiones sobre cómo atenderlos y transformarlos (Carbajal, 2018). El diálogo es, por tanto, un mecanismo de hacer la paz que puede contribuir a los procesos de construir la paz, ya que, a través de él, es posible identificar inequidades e injusticias, así como llegar a consensos que promuevan la reconciliación y la reparación del daño. En este sentido, puede estimular también la inclusión, puesto que fomenta relaciones más horizontales en las que todas las voces y perspectivas sean reconocidas. En su carácter formativo también contribuye a la construcción de la paz, porque permite establecer formas de relacionarse de modo pacífico que se incorporan al hacer diario de las personas, lo que favorece la construcción de comunidades.

Establecer el diálogo como un mecanismo para hacer y construir la paz implica contar con espacios informales e institucionalizados para impulsarlo, así como la capacidad de ejercer la expresión de ideas y la escucha. Además, su desarrollo y análisis requiere reconocer que las dinámicas de poder son maneras de expresarse, escuchar y de ser escuchados (Parker & Bickmore, 2020). En este sentido, hay que considerar que grupos social, económica o culturalmente desfavorecidos pueden ser desacreditados al presentar sus argumentos durante los diálogos escolares, por lo que un diálogo desde una perspectiva de construir la paz demanda “no solo equidad en términos de recursos y la garantía de igualdad de oportunidades para articular argumentos persuasivos, sino equidad en la ‘autoridad epistemológica’, en la capacidad de evocar el reconocimiento de los argumentos de cada uno” (Sanders, 1997, p. 349 TI).

Desde la perspectiva amplia de convivencia, es necesario, por tanto, ser sensibles a la distribución de poder que se ejerce durante los procesos de manejo de conflicto. En este sentido, si bien los espacios educativos “pueden ser espacios de posibilidad y transformación [...] se debe prestar atención al formato, estructura y métodos del proceso [...] de manera que se pueda prevenir que las buenas intenciones causen daño o consecuencias adversas” (Bajaj, 2015, p. 155 TI).

## METODOLOGÍA

Los hallazgos presentados en este artículo provienen de una investigación etnográfica cuyo objetivo fue el análisis de las relaciones escuela-comunidad en dos instituciones públicas de nivel primaria, una de turno matutino y otra de vespertino, en dos ciudades mexicanas: Guadalajara y Ciudad Obregón. Los principales criterios para la selección de las escuelas fueron su localización en zonas vulnerables con problemáticas de pobreza y violencia social (sobre todo pandillerismo y narcome-nudeo); el incremento en sus ciudades de violencia armada, ligada al narcotráfico, y de género; y en especial, la percepción explícita de directores y profesores de que las escuelas estaban en un “contexto difícil” que afectaba tanto las situaciones de aprendizaje como la convivencia escolar.

El trabajo de campo fue llevado a cabo de enero de 2015 a enero de 2016. Para la construcción de datos, se realizaron aproximadamente 380 horas de observación participante en salones, oficinas, patio y otros espacios escolares, así como 38 entrevistas semiestructuradas con los actores escolares: siete entrevistas con directores, doce entrevistas con profesores, once entrevistas grupales con madres y abuelas, y ocho entrevistas grupales con alumnos. A la par, se efectuó un análisis de instrumentos de política vigentes relativos a la convivencia, violencia y seguridad escolar a nivel federal y de los estados donde se ubicaban las escuelas.

En congruencia con la metodología etnográfica, la sistematización y análisis de los datos se inició desde el proceso de recolección, en enero de 2015 hasta el fin de esta, en 2018. Para el proceso de construcción de este artículo, llevamos a cabo un segundo proceso de análisis de los datos y los hallazgos previos de septiembre a diciembre de 2020. Adoptamos una posición analítica sobre la convivencia escolar (Fierro-Evans *et al.*, 2013), que buscaba una comprensión profunda de la manera en que la convivencia se construía en estas dos escuelas y las implicaciones de los patrones encontrados para la participación, la inclusión y la construcción de paz.

Para el análisis, utilizamos una combinación de memos analíticos (Rockwell, 2009), y análisis temático y situacional orientado por la teoría fundamentada (Clarke, 2005; Charmaz, 2014; Corbin & Strauss, 2015). El proceso de análisis fue altamente iterativo, y se pasó de áreas analíticas generales (como reglamento, manejo de conflicto, clima escolar, participación de las familias) a la definición de 15 prácticas relacionales agrupadas en dos ejes: prácticas explícitas y prácticas implícitas, las cuales fueron examinadas por medio de codificaciones abiertas, selectivas y axiales, y con uso del software Atlas.ti.

Las primeras prácticas eran explícitamente reconocidas por los actores escolares como parte de la convivencia escolar y las segundas, aunque no eran igual de reconocidas, eran significativas en relación con los tipos de conflicto que existían en las escuelas, por lo que su consideración fue necesaria para explicar los patrones de convivencia escolar existentes. Analizamos prácticas de prevención y manejo de conflictos, como prácticas explícitas, y de atención a las necesidades de los alumnos y a las necesidades de las escuelas, como implícitas.

El estudio cuidó en especial a los participantes por su situación de vulnerabilidad, no solo garantizando su confidencialidad, sino adoptando una revisión sistemática del consentimiento informado sobre su participación; esto implicaba

diálogos continuos sobre la investigación y la libertad de participación de los actores escolares. En este sentido, el estudio fue orientado en términos éticos y metodológicos por criterios de multivocalidad, reflexividad y vinculación entre procesos micros y macros, así como entre marcos teóricos y ético-políticos (Altheide & Johnson, 1994; Brewer, 2000).

A continuación, abordamos tres de las prácticas explícitas de convivencia concernientes al manejo de conflictos. Antes de pasar a ello, es importante aclarar que la manera en que se presentan se basa en las propias formas de nombrar y concebir las prácticas de los actores escolares, en congruencia con el enfoque etnográfico. Esto es relevante en el caso del diálogo, en el cual existen diferencias significativas con el modo en que este se concibe desde la perspectiva amplia de convivencia.

## **PRÁCTICAS DE MANEJO DE CONFLICTOS**

Entre la diversidad de prácticas de convivencia analizadas, aquellas que se enfocaban al manejo de los conflictos fueron las que los actores asociaban principalmente a la convivencia escolar. Aunque los procesos eran fluidos y dependientes de los actores y las situaciones, tres patrones de manejo de conflicto se destacan por su prevalencia y el reconocimiento explícito que les daban directores, maestros, maestras, estudiantes y sus familias: el diálogo, la separación de actores y la suspensión. En este apartado explicamos primero los tipos de conflictos que tienen que ver con convivencia y las causas atribuidas; luego, abordamos las características de las tres prácticas, y después damos cuenta de sus implicaciones para la convivencia escolar.

Para los participantes del estudio, existían diferentes tipos de “conflictos de convivencia” en las escuelas, los cuales variaban en términos de severidad y frecuencia. Los más graves eran las peleas físicas entre estudiantes, así como los insultos hacia los docentes. Esparcir rumores, empujar, insultar verbalmente o la “carrilla” (burla) agresiva eran más usuales que los anteriores, pero eran percibidos como menos graves. Otras indisciplinas, como no seguir instrucciones de los maestros, eran consideradas como poco graves, pero, por su gran frecuencia, se vinculaban a la percepción de una “mala convivencia” que era preponderante en estas escuelas. Como observamos, la definición de estos tipos de situaciones como “conflictos de convivencia” denota una noción del conflicto basada en conductas negativas de los estudiantes que debían ser controladas o evitadas. En este sentido, ninguno de los actores ligaba el conflicto con la oposición de intereses ni con oportunidades de transformación hacia maneras más justas y positivas de relacionarse.

Existía, sin embargo, una importante diferencia entre la forma de concebir los conflictos entre los adultos y los estudiantes. Todos los actores caracterizaban las relaciones entre los estudiantes como “problemáticas”, “agresivas” o “violentas”, pero para docentes, directores, padres y madres de familia los problemas se centraban en casos particulares que debían ser atendidos. Los estudiantes, en cambio, hablaban de patrones de relaciones negativas *entre* ellos –“a veces peleamos”, “a veces ellos nos pegan y a veces nosotros les pegamos” (alumnos, cuarto grado, Ciudad Obregón)– y reconocían su participación común en “conflictos de convivencia”. Eran, en muchos casos, tanto agresores como víctimas, y daban cuenta de indicadores de posicionamiento social como edad o capital económico en sus narraciones.

Esta diferencia entre adultos y niños es relevante, puesto que las prácticas de manejo de conflicto, en general, no trabajaban los conflictos de convivencia como una experiencia común de grupos de pares, grados o de toda la escuela.

Aunque no es posible detallar con más profundidad las razones atribuidas a estos conflictos, es necesario señalar las dos principales: para los diferentes actores, las conductas incorrectas o agresivas de los estudiantes eran resultado “natural” de las características de sus comunidades y, aún más trascendente, de las características familiares. Un docente en Ciudad Obregón mencionó, por ejemplo, que los estudiantes “ven la agresión y traen aquí esa agresión [...] traen la violencia del contexto en el que viven”. También, una estudiante de sexto grado en Guadalajara estableció que las conductas dependían de “cómo los eduquen sus papás, si no les hacen caso, pues obvio [...] no van a ser educados ni nada y se van a estar llevando con los demás”. Estas construcciones dan cuenta de que, para los actores, las causas de los conflictos de convivencia eran ajenas a la escuela y, en este sentido, había bajas expectativas de que la convivencia pudiera mejorar. Aun con este marco de significado, los actores se involucraban en una multiplicidad de prácticas de manejo de conflicto en las instituciones escolares, las cuales tenían importantes implicaciones para la convivencia.

La primera de estas prácticas corresponde a una serie de conversaciones a partir del reconocimiento de un conflicto, las cuales eran nombradas como “diálogo”. Estas ocurrían cuando docentes o directores consideraban que su manejo requería ir más allá de una reprimenda o la rápida indicación de que los estudiantes cambiaran su comportamiento. Es posible distinguir entre dos tipos básicos de diálogos que ocurrían en estas escuelas. El primero corresponde a las conversaciones entre estudiantes y docentes. Aunque todos los maestros realizaban este tipo de diálogo, solo algunos de ellos lo reconocían de modo explícito como parte del proceso de manejo de conflictos. Quienes lo hacían eran los que, en general, tenían menos incidentes problemáticos de convivencia en sus grupos. El diálogo entre estudiante y docente se efectuaba de la siguiente manera:

Yo trato de hablar con las dos partes y trato de entender por qué surgió el problema, de dónde surgió y si ambas partes tienen culpa [...] generalmente siempre es así, las dos partes llevan la misma sanción [...] Tratar de ser lo más justo posible. [...] Si no se puede (resolver) ya entre ellos, entonces ya tengo que ir al director para mandar llamar a las mamás (maestra, Guadalajara)

En este caso, la maestra utilizaba estas conversaciones para identificar la “verdad” de lo que había sucedido, demostrar la participación de los estudiantes y establecer una consecuencia “justa”. Estas últimas, a menudo, eran castigos genéricos que no estaban ligados directamente a la conducta errónea, como quedarse fuera del salón o hacer tarea extra. Aunque estos espacios incluían algunas interacciones dirigidas a propiciar la reflexión de los estudiantes, este aspecto más formativo quedaba subsumido al objetivo de que modificaran su comportamiento. Una excepción interesante es el caso de una maestra en Ciudad Obregón, quien destacaba la necesidad de desarrollar espacios conversacionales para ayudar a los estudiantes a reflexionar:

(Lo que toca) es hablar primero con el alumno y hablarlo de manera particular, no frente al grupo, que no se sienta señalado. [...] Todos los niños con los que he tratado, siento que entienden el punto, siento que entienden el porqué de las reglas, el porqué hay una disciplina, reconocen que es importante tener el respeto y quieren ser parte del grupo,

entonces el querer ser parte del grupo hace que respeten esas reglas, pero muchas veces son hábitos de convivencia [...] Entonces muchas veces ahí queda el problema y es cuestión de estárselo recordando dentro del aula ... (maestra, Ciudad Obregón).

Las formas que adoptaba este tipo de diálogo dependían del estilo del docente y de cómo percibía a los estudiantes. En todos los casos, sin embargo, el diálogo ocurría a través de los maestros; difícilmente, los estudiantes discutían la situación entre ellos y no hay evidencia de que estos encabezaran procesos de reconciliación o retribución. Docentes en ambas escuelas acordaban que, si la situación era más seria, por ejemplo, si el o la estudiante había golpeado a un compañero o desobedecían de modo continuo a los maestros, se ponía un reporte y se iniciaba el segundo tipo de diálogo.

Este involucraba una canalización de los estudiantes con los directores, lo que implicaba que el conflicto era “más grave”. El o la directora tenía una reunión que podía incluir a los estudiantes, sus padres y los docentes. En ninguno de los casos se registró que todos los participantes estuviesen juntos; esto, porque se creía que, si todos los actores se reunían, los conflictos podían escalar, por lo que se separaban para evitar que las familias se confrontaran entre sí. El siguiente extracto da cuenta de un diálogo entre la directora y dos estudiantes de sexto de primaria (se utilizan pseudónimos en todas las citas):

La directora le dice a las alumnas que pasen a hablar con ella. Una de las alumnas, Roxana, está llorando, Betzani, la otra, está seria y parece enojada. [...] La directora les pregunta qué pasó [...] Platica Roxana que ella ya no quiere estar con Betzani, que la enfada mucho y que le dicen de cosas (las alumnas platican de que esta situación comenzó desde cuarto) [...] Betzani dice que siempre la está peleando [...]. También dice que saliendo de la escuela Roxana las estaba peleando y que llegó su papá [...] y que les dijo “si le hacen algo, me las voy a chingar y a sus papás también, hasta van a acabar en el tambo”. La directora les dijo “ay, ya se lo llevaron hasta afuera, ya involucraron también a sus papás”. [...] La directora dice que lo que tienen que hacer es “aprender a ser tolerantes entre ustedes” y les dice que “ser tolerantes es poder estar con gente que no les cae bien” [...]. Betzani dice que ella no le hacía caso porque no querían que la suspendieran, hasta ahora que la empujó. La directora les dice en tono más fuerte que “ya hicieron el problema más grande”, que no le “importa si se caen gordas”, que “se tienen que separar”, que “no se hablen, no se miren”. Las alumnas se callan, bajan los ojos. La directora señala que ellas están aquí para aprender, trabajar y si pueden hacer amigas, pues eso ya viene después. [...] Que lo primero es que se van a separar [...]. Si se sigue así, se va a tener que hablar con sus papás y hasta suspender (observación, Ciudad Obregón).

Todos los casos observados de diálogo tenían elementos similares a los que se presentan en este fragmento:

- La autoridad superior –docente o director– cuestiona lo sucedido y los estudiantes dan una narración corta sobre el conflicto. Difícilmente, encontramos que la autoridad formulara preguntas de profundización o buscara un consenso entre los estudiantes. A partir de esto, la autoridad resume lo sucedido y establece quiénes son los responsables, por ejemplo, el docente les dijo a las mismas alumnas en otro momento: “Pero, dense cuenta que ustedes son las que causan esta situación” (maestro, Ciudad Obregón).
- Los docentes o el director, muchas veces, dan otros hechos o razones que refutan los planteamientos sobre el conflicto de los estudiantes o sus familias; esto da cuenta de que ellos tienen explicaciones que van más allá del



conflicto particular. Por ejemplo, en Guadalajara, el director le comentó a un estudiante que reclamaba que el conflicto no había pasado como la maestra decía: “La maestra te ha dicho, yo te he dicho [...] te portas bien dos días y luego empiezas a repartir golpes” (observación Guadalajara). Estas explicaciones interrumpían el intercambio verbal con los estudiantes, quienes se callaban, actuaban con agresividad o empezaban a llorar. Este estudiante, por ejemplo, le gritó al director: “Usted nunca me cree, usted siempre les cree a ellos” y salió llorando. Para los estudiantes, estas situaciones difícilmente eran espacios donde ellos podían explicar lo que había pasado y los entendían como espacios donde se ponían sanciones. Cuando el diálogo se realizaba con las familias, estas explicaciones se daban de forma más tranquila y neutral, pero los docentes y directores seguían presentando “la explicación correcta” de la situación.

- La interacción era seguida por un resumen acerca de lo que los estudiantes debían hacer –“deben ser tolerantes”, “deben separarse”, “busquen un acuerdo en casa”– y un recordatorio de que, si hay problemas de convivencia, se deben reportar primero con los docentes. Si el diálogo se daba de manera tranquila, los estudiantes y sus familias asentían o respondían “sí director/a”; si la conversación había sido más agresiva, permanecían en silencio.

- Si el espacio involucraba a los estudiantes, se les hacía saber que se contactaría a sus padres. Si involucraba a las familias, en algunos casos se sugería o exigía que los estudiantes se canalizaran a especialistas, como psicólogos, o instituciones externas a la escuela, como el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia.

El proceso de identificar los problemas de convivencia –poner un reporte, tener reuniones con los estudiantes o con sus familias, y establecer consecuencias– estaba delineado tanto en la política educativa como en los reglamentos escolares. Era, por lo tanto, la manera adecuada y aceptada de manejar los conflictos. Sin embargo, había pocas expectativas de que las conductas de los estudiantes mejoraran a partir del diálogo, en gran parte porque se creía, como se señaló, que las conductas se debían al contexto comunitario y familiar, y se percibía que las familias no estaban interesadas en apoyar los procesos escolares. La mayoría de los estudiantes, no obstante, manifestaron que, si los padres eran informados de estos diálogos, sí se decidían consecuencias en los hogares. Solo en los casos cuando las relaciones entre las familias y las escuelas estaban fragmentadas por la desconfianza y el resentimiento, los padres ignoraban de modo abierto las peticiones de directivos y docentes.

Además de la canalización y la petición de sentar algunas sanciones en casa, el diálogo tenía consecuencias que constituyen las otras dos prácticas de manejo de conflicto a destacar. La primera se basaba en “separar” a los actores involucrados en el conflicto, con el objetivo de distanciar a las partes, como advertimos en la cita anterior. Esta práctica se promovía al final de casi todos los espacios de diálogo, pero en muchos casos los adultos también sugerían, indicaban u ordenaban a los estudiantes que se separaran para prevenir conflictos, evitar que surgieran de nuevo o que escalaran. Expresiones como “solo ignóralo/a” o “aléjate” eran usadas como una manera rápida de atender problemáticas de convivencia, lo que ayudaba a contener situaciones en el corto plazo. Los estudiantes, sin embargo, eran críticos con esta

estrategia –“solo nos dicen ‘quítate de ahí’, no sirve de nada” (alumna, Ciudad Obregón)– y reconocían lo difícil que era para ellos estar separados, ya que interactuaban en la escuela todos los días.

Esta estrategia tenía implicaciones para la convivencia escolar porque solo detenía de momento los conflictos, sin dar a los estudiantes la posibilidad de trabajarlos. Los estudiantes señalaban con frecuencia que las situaciones se repetían y que los problemas se mantenían durante varios años. La estrategia tampoco ayudaba en los casos en los que estudiantes en particular sufrían acoso escolar, puesto que la recomendación más común de los docentes era “no te lleves con ellos” (maestro, Guadalajara), lo cual evadía el conflicto y dejaba al estudiante acosado sintiéndose ignorado y vulnerable.

La estrategia también era problemática porque creaba una división entre los estudiantes, y posicionaba a algunos de ellos como conflictivos, lo que poco a poco llevaba a su exclusión de actividades de aprendizaje y grupos de pares. En la escuela de Guadalajara, por ejemplo, estaba el caso de una alumna, Arantxa, que era acusada de robar dinero. Lo siguiente sucedió cuando el incidente fue reportado a su maestra:

En el recreo la maestra de 1º se acerca con la maestra Delia de 3º y le dice que su alumna Arantxa le quitó dinero a una alumna de 1º. Arantxa le dice a las maestras que no, que solo le pidió porque su mamá no le había dado. La maestra Delia le dice que le regrese el dinero [...]. Tres alumnas de 3º, que oyeron lo que se dijo, le dicen a la maestra Delia que Arantxa les había también roto un corrector y perdido un borrador. Arantxa dice que no es cierto. La maestra Delia les dice “¿y para qué le prestan?” y luego “ya no le presten”, “tienen que aprender a no prestarle”, “sepárense de ella”. Las alumnas siguen diciendo las diferentes cosas que Arantxa ha hecho. Arantxa se aleja un poco y sienta en el barandal sola (observación, Guadalajara).

Algunos meses después del incidente, Arantxa expresó que no le gustaba la escuela porque no tenía amigos y que continuamente le pedía a su mamá no asistir. El hecho de que Arantxa fuera posicionada como alguien que robaba, rompía o tomaba cosas sin pedirles legitimaba su exclusión. Sin embargo, en todas estas situaciones otros factores de exclusión estaban presentes, pero no eran reconocidos en la estrategia de “sepárense”. Arantxa, por ejemplo, presentaba vitiligo en su cara y brazos, su capital económico era de los más bajos de su salón y, según la maestra, su mamá no asistía a la escuela ni proveía acompañamiento escolar en casa. Así, la estrategia de separar a los estudiantes en conflicto promovía patrones de exclusión en particular para estos estudiantes posicionados como “problema”. Es conveniente señalar que la “separación” como estrategia no estaba establecida por la política educativa, pero era utilizada como parte habitual del manejo de conflictos.

Al contrario, la segunda consecuencia importante del diálogo sí estaba indicada en los instrumentos de política. Consistía en la suspensión temporal o permanente de los estudiantes de participar en actividades escolares, en la clase de Educación física o en el recreo, que eran las más comunes; sin embargo, si los incidentes eran considerados como graves por el o la directora o el comportamiento era muy frecuente, el o la estudiante podían ser suspendidos de asistir a la escuela de forma temporal o permanente. Esta era la consecuencia más seria ante los conflictos de convivencia y era establecida en los reglamentos como el último recurso.

Aunque en ambas escuelas la suspensión temporal sucedía, no era muy común. La suspensión permanente solo se observó en la escuela de Ciudad Obregón. En esta institución, la directora afirmaba que, si el comportamiento inadecuado era frecuente y no había apoyo de las familias, ya no era responsabilidad de la escuela mantener al estudiante. El director de Guadalajara, al contrario, creía que era responsabilidad de la escuela no dejar a los estudiantes y tratar de darles el mayor apoyo posible. Esta diferencia se basaba en visiones contrastantes del derecho a la educación. En la primera, para respetar el derecho a la educación de todos los estudiantes, se debía excluir a aquellos problemáticos. En la segunda, el derecho a la educación implicaba mantener a todos los estudiantes en la escuela, sin que su comportamiento fuera un elemento para excluirlos. Vale la pena comentar que la escuela de Guadalajara contaba con más apoyos que la de Ciudad Obregón; tenía, por ejemplo, una unidad de apoyo (USAER), lo que favorecía la visión incluyente del director.

Si bien la suspensión de la escuela no era una consecuencia usual, la amenaza de suspensión funcionaba simbólicamente también para frenar conductas inadecuadas y era muy común en las narrativas de estudiantes y sus familias. Para los docentes y directivos, sin embargo, suspender a los estudiantes era problemático, porque sentían que corrían el riesgo de que los padres se quejaran ante las autoridades educativas y que esto causara problemas para la escuela, lo que constituía, en opinión de directores, docentes y algunas madres de familia, una gran debilidad del proceso de manejo de conflictos.

## **IMPLICACIONES DE LAS PRÁCTICAS DE MANEJO DE CONFLICTO PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR**

A partir de lo presentado, es posible señalar que la manera en que se desarrolla el manejo de conflicto da cuenta de una aproximación restringida de la convivencia escolar (Carbajal, 2013, 2016, 2018). En este apartado discutimos algunas implicaciones de este manejo para la convivencia escolar en relación con la inclusión, la participación y la construcción de paz. Es importante destacar, en primer lugar, la evidente noción negativa del conflicto que tienen los diferentes actores, ya que se nombra como conflicto solo las problemáticas que ocurren entre los estudiantes y que deben ser controladas, evitadas o erradicadas a través de las prácticas descritas. El conflicto se concibe como amenaza a la estabilidad y las principales prácticas para su manejo destacan su supresión (Alba, 2014). Una visión negativa de los conflictos impide que estos sean “una oportunidad para hacer visibles tensiones o diferencias que requieren atención, e incluso para evidenciar situaciones de inequidad e injusticia que impiden un entorno de paz” (Landeros y Chávez, 2015, p. 33).

De igual forma, la manera en que se desarrolla la práctica del diálogo, y otras como el reporte de los estudiantes sobre las conductas inapropiadas (Perales, 2019), refleja una aproximación a la paz en términos de *peacekeeping* y paz negativa, es decir, la paz entendida como ausencia de violencia (Galtung, 1996), puesto que se centran en bloquear los problemas, agresiones o violencia de los estudiantes, sin considerar, por ejemplo, la participación de otros actores como los adultos ni la necesidad de constituir espacios formativos o de participación que promuevan cambios más asociados a procesos de hacer la paz o construirla.

El poner el acento en procesos para mantener la paz se puede ver también en la misma concepción de diálogo. Aunque el término se asociaba con un intercambio de diferentes perspectivas, y para docentes y directores era una manera “pacífica” de abordar los conflictos, la forma en que los diálogos se desarrollaban no permitía interactuar por medio de discusiones abiertas, escucha activa, empatía, negociaciones o resoluciones de los conflictos por consenso (Cremin & Guilherme, 2016; Parker & Bickmore, 2020). Incluso, cuando los docentes promueven un diálogo con mayor sensibilidad que abre espacios de reflexión, los procesos se centran en modificar los comportamientos de los estudiantes y no en transformar las relaciones, en congruencia con una visión restringida de la convivencia escolar. En este sentido, difícilmente surgen procesos dialógicos democráticos y de construcción de paz, y los procesos observados se orientan más al control que a la reconciliación.

Por su parte, las prácticas de “separación” y “suspensión”, como las dos consecuencias más importantes del diálogo, dan cuenta de las características de disociación de las partes del conflicto como base del *peacekeeping* que Galtung (1976) señala. La suspensión como un modo de lidiar con los comportamientos inadecuados es preocupante (Landeros y Chávez, 2015), puesto que puede promover un “ciclo de exclusión escolar” en el cual los “procedimientos institucionalizados [...] no permiten a estos estudiantes participar en los espacios de aprendizaje al interior del aula” (López *et al.*, 2011, p. 20).

En términos de participación, es posible identificar roles definidos de los actores escolares. Los estudiantes son considerados como responsables del conflicto, pero las oportunidades de que se involucren en vías pacíficas de transformar los conflictos son muy limitadas, ya que, en las prácticas de diálogo, separación y suspensión, alumnos y alumnas tienen un rol pasivo, y son posicionados más como objetos del conflicto que como actores de reconciliación. A los estudiantes se les dificulta dar cuenta de estrategias para manejar el conflicto de modo positivo, y el hecho de que, a través de las prácticas analizadas no necesariamente se “solucionaran los conflictos”, los hacía sentirse frustrados y con poca esperanza de que mejorara la convivencia.

Desarrollar procesos para mantener la paz y construir la paz en las escuelas requiere un fuerte involucramiento de todos los actores escolares, en especial de los estudiantes (Bickmore, 2011); sin embargo, en esta investigación encontramos que los roles más activos corresponden a los adultos, sobre todo los directores y los profesores. Debido a que los adultos en la escuela eran los encargados del conflicto, su manejo se basaba en una visión de “casos problemáticos” y no de relaciones conflictivas que implicaban a la colectividad escolar, aspecto que sí era reconocido por los estudiantes. Dependiendo del director o del docente, el liderazgo que ejercían era más o menos autocrático, pero en todos los casos el manejo de conflictos se basaba en las percepciones de los docentes.

La diferencia entre maestros y estudiantes en el manejo de conflictos creaba prácticas antidemocráticas, en las cuales lo que más importaba eran las decisiones de docentes y directivos (Sebastião *et al.*, 2013). Incluso, estas prácticas son “formas de violencia estructural y cultural que pueden convertirse en causas subyacentes de algunos comportamientos violentos de los estudiantes” (Ascorra y López, 2018, p. 7); esto demuestra los límites del *peacekeeping* para la construcción de paz duradera.

En este sentido, no hay equidad en la “autoridad epistemológica” (Sanders, 1997) de los participantes en estas prácticas; se mantienen las relaciones asimétricas de poder entre estudiantes y maestros y, con ello, no se modifica el *statu quo* entre los actores escolares (Cremin & Guilherme, 2016), lo que propicia la falta de inclusión.

Las formas descritas contribuían a excluir a estudiantes específicos, en particular a aquellos percibidos como “problemáticos”, quienes también tenían, en muchos casos, capitales económicos y culturales más bajos; esta es una característica que se ha observado en otros estudios (Bickmore, 2011; Moreno & Bullock, 2015). Del mismo modo, excluía a aquellos estudiantes involucrados en conflictos caracterizados por un amplio desequilibrio de poder, como el acoso entre pares, ya que las prácticas abordadas homogeneizaban las vías de dar respuesta a los conflictos, sin que hubiese mucha posibilidad de identificar situaciones de mayor vulnerabilidad.

Vale la pena mencionar, sin embargo, que sí identificamos prácticas de manejo no violento de los conflictos en las escuelas estudiadas. Había algunas interacciones que consistían en ofrecer una disculpa o la reparación del daño, las cuales eran sugeridas por los docentes o los grupos de pares y revinculaban a los estudiantes. Estas interacciones eran muy significativas en las narraciones de los estudiantes y sus familias, incluso si habían ocurrido años atrás. También, había prácticas dirigidas a consolar a los estudiantes en conflicto o a reflexionar. Los estudiantes, en sus grupos de pares, expresaban preferencias y nombraban sus sentimientos o, incluso, lograban consensos basados en deliberar sobre reglas de conducta. Estas estrategias, no obstante, no se reconocían explícitamente como acciones para responder a los conflictos de convivencia.

## CONCLUSIONES

Este artículo presenta un análisis de tres prácticas de manejo de conflictos consideradas como “adecuadas” y “pacíficas” para incidir en la convivencia escolar en dos escuelas primarias públicas mexicanas. Las prácticas del diálogo, la separación de actores y la suspensión temporal o permanente de actividades escolares fueron exploradas en este texto mediante enfoques restringidos y amplios de la convivencia escolar para analizar sus implicaciones para la participación, inclusión y construcción de paz.

Es importante señalar que este estudio se enfocó en los procesos de manejo de conflicto en las dos escuelas primarias mexicanas y el abordaje desde un artículo no permite dar cuenta con profundidad de otras prácticas relevantes, como el reporte, la intimidación o el cuidado, que también fueron parte de la cotidianidad de las escuelas, las cuales deberán ser abordadas posteriormente. Asimismo, se requieren investigaciones subsecuentes sobre perspectivas amplias de convivencia que analicen con mayor detalle los vínculos entre prácticas no institucionalizadas de manejo de conflicto y el *peacebuilding*, así como aquellos recursos, culturales por ejemplo, que podrían ser aprovechados para favorecer la construcción de paz.

A partir de lo presentado, destacamos dos puntos centrales. El primero es que la manera en que se llevan a cabo estas prácticas revela una concepción restringida de la convivencia escolar, ya que se consagra a modificar los comportamientos inadecuados de los estudiantes mediante prácticas de control, sin reconocer las

oportunidades de transformación positiva que traen consigo los conflictos. Se denotan, por tanto, procesos relacionados con mantener la paz que buscan bloquear los comportamientos agresivos o violentos y separar a las partes encontradas como medio principal del manejo del conflicto.

El segundo punto es que el análisis de la participación en estas prácticas da cuenta de roles establecidos, en los que el poder está inequitativamente distribuido entre adultos y niños, lo que muestra un adultocentrismo (Jaramillo *et al.*, 2014) que no permite que los estudiantes se posicionen como actores capaces de transformar de manera positiva los conflictos y desarrollar su agencia y autonomía. Si bien resulta relevante contar con espacios conversacionales y que todos los actores reconozcan la importancia del diálogo, la forma en que se lleva a cabo esta práctica no reconoce las percepciones, experiencias y potencialidades para construir la paz de los estudiantes. Podemos concluir que estas vías conversacionales producen y reproducen procesos autoritarios que se constituyen en procesos formativos de cómo manejar los conflictos, y limitan las posibilidades de deliberación democrática al interior de la escuela y de aprender a transformar los conflictos de modo pacífico.

En esta lógica, los procesos desarrollados son estrategias de corto alcance que no logran transformar los conflictos de manera positiva y sostenible, favorecer la participación y garantizar la inclusión, en congruencia con un marco de derechos humanos. Favorecer la construcción de paz desde prácticas de manejo del conflicto implicaría, primero, reconocer estas formas de interacción como excluyentes. Segundo, se requiere abrir e institucionalizar espacios en verdad dialógicos, apoyados por políticas educativas, donde se opte por el reconocimiento del Otro como punto de partida y se propicien procesos formativos para constituir comunidades capaces de expresar puntos de vista diferenciados, escuchar, deliberar y llegar a consensos. Por último, es necesario optar por procesos de reconciliación y reparación del daño que privilegien la transformación de las relaciones entre los actores en términos de reconocimiento, cuidado, justicia y solidaridad, y cambien, en este sentido, el acento puesto en el control de las conductas inadecuadas por una visión más amplia de la convivencia que privilegie la práctica y la educación en procesos de paz, inclusión y participación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba Meraz, A. R. (2014). Conflicto, autoridad y argumentación. Elementos para pensar los caminos para la paz en el aula. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 42, pp.1-4. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/45>
- Altheide, D. L. & Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 485-499). Estados Unidos de América: Sage.
- Ararteko (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. [https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1\\_244\\_3.pdf](https://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_244_3.pdf)
- Ascorra, P. y López, V. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, vol. 27, núm. 1, pp. 1-12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>

- Bajaj, M. (2015). "Pedagogies of resistance" and critical peace education praxis. *Journal of Peace Education*, vol. 12, núm. 2, pp. 154-166. <https://doi.org/10.1080/17400201.2014.991914>
- Bickmore, K. (2014). Theme issue: Peacebuilding (in) education: Democratic approaches to conflict in schools and classrooms. *Curriculum Inquiry*, vol. 44, núm. 4, pp. 443-449. <https://doi.org/10.1111/curi.12062>
- Bickmore, K. (2011). Policies and programming for safer schools: Are "anti-bullying" approaches impeding education for peacebuilding? *Educational Policy*, vol. 25, núm. 4, pp. 648-687. <https://doi.org/10.1177/0895904810374849>
- Bickmore, K. (2004). Discipline for democracy? School districts' management of conflict and social exclusion. *Theory & Research in Social Education*, vol. 32, núm. 1, pp. 75-97. <https://doi.org/10.1080/00933104.2004.10473244>
- Blaya, C. y Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4, núm. 8, pp. 339-356. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-8.vecr>
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M. & Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, núm. 4, pp. 585-596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>
- Brewer, J. D. (2000). *Ethnography*. Buckingham: Open University Press.
- Carbajal, M.P. (2018). *Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classroom: case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence*. Tesis doctoral, University of Toronto. [https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/89835/1/Carbajal\\_Maria\\_P\\_201806\\_EdD\\_thesis.pdf](https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/89835/1/Carbajal_Maria_P_201806_EdD_thesis.pdf)
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (eds.). *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). México, D. F.: UNAM/SUIVE.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 3, pp. 13-35. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3403>
- Carranza, L. (2018). Transformación de conflictos y convivencialidad escolar en el bachillerato. Aproximación a la paz liberadora. *Innovación Educativa*, vol. 18, núm. 78, pp. 73-91. <https://www.ipn.mx/innovacion/n%C3%BAmerosanteriores/innovacion-educativa-78.html>
- Casassus, J. (2005). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: Castillo.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2a. ed.). Londres: Sage.
- Chávez, C. (2018). Enfoques analíticos y programas educativos para gestionar la convivencia escolar en México. *Revista Posgrado y Sociedad*, vol. 16, núm. 2, pp.1-18. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado/article/view/2268/2751>
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Estados Unidos de América: Sage.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research* (4a. ed.). Thousand Oaks: Sage.

- Cremin, H. & Guilherme, A. (2016). Violence in schools: Perspectives (and hope) from Galtung and Buber. *Educational Philosophy and Theory*, vol. 48, núm. 11, pp. 1123-1137. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1102038>
- Echavarría Grajales, C. V., Bernal Ospina, J., Murcia Suárez, N. A., González Meléndez, L. y Castro Beltrán, L. A. (2015). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz. *Cuadernos de Administración*, vol. 28, núm. 51, pp.159-187. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.cao28-51.ciep>
- Escalante Rodríguez, G. (2019). El docente de telesecundaria frente a los conflictos en la convivencia escolar. *El Cotidiano*, vol.3 4, núm. 215, pp. 99-109. <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/215.pdf>
- Fierro-Evans, C., Lizardi, A., Tapia, G. y Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán Malamud y T. C. Spitzer Schwarts. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011* (pp. 73-132). México, DF: ANUIES-COMIE.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, vol. 18, núm. 1, pp.1-19. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Furlán Malamud, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación: problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, vol. 34, número especial, pp. 118-128. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2012/e>
- Gallardo-Cerón, B., Hernández-Zuluaga, G. y Monsalve-Giraldo, M. (2019). Convivencia, conflicto y pacto, hacia la construcción participativa de escenarios de convivencia escolar. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, vol. 3, núm. 5, pp. 62-75. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030504>
- Gallardo Vázquez, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm.16, pp.119-133. <https://re-cyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36953/20519>
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Londres: SAGE.
- Galtung, J. (1976). Three approaches to peace: Peacekeeping, peacemaking, and peacebuilding. En J. Galtung (ed.). *Peace, war, and defence: Essays in peace research*, vol. II. Copenhagen: Christian Ejlertsen.
- Guilherme, A. (2017). Understanding conflict resolution philosophically in a school setting: Three different kinds of violence and dialogue. *Journal of Peace Education*, vol. 14, núm. 2, pp. 215-234. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1323728>
- Hirnas, C. y Eroles, D. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones aprendidas desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/Unesco Santiago.
- Jaramillo Pérez, J., Ruiz Cubillos, M., Gómez Deantonio, A., Lóez Peinado, L. y Pérez Álvarez, L. (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 32, núm. 3, pp. 477-493. doi: [dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.05](https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.05)
- Jimerson, S. A. & Hart, S. R. (2012). Conceptual foundations for understanding youth engaged in antisocial and aggressive behaviours. En S. A. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer & M. J. Furlong (eds.). *Handbook of School Violence and School Safety* (2a. ed., pp. 3-14). Nueva York: Routledge.



- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México, DF: INEE.
- Liebel, M. & Saadi, I. (2012). Children's participation in the traps of cultural diversity. *Desacatos*, núm. 39, pp.123-140. <https://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/244/124>
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la región de Valparaíso. *Psykhé*, vol. 20, núm. 2, pp.7-23. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>
- Moreno, G. & Bullock, L. M. (2015). Offering behavioural assistance to latino students demonstrating challenging behaviours. *The International Journal of Emotional Education*, vol. 7, núm. 2, pp. 26-48. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1088188.pdf>
- Morrison, B. (2007). *Restoring safe school communities: A whole school response to bullying, violence and alienation*. Sydney: The Federation Press.
- Nieto, D. & Bickmore, K. (2016). Citizenship and convivencia education in contexts of violence: Transnational challenges to peacebuilding education in Mexican schools. *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 28, pp. 109-134. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17087>
- Parker, C. & Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher Education*, núm. 95, pp. 103-129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103129>
- Perales Franco, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-12. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>
- Perales Franco, C. (2018a). An ethnographic approach to school *convivencia*. *Educação & Realidade*, vol. 43, núm. 3, pp. 887-907. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623674800>
- Perales Franco, C. (2018b). *School-community relationships and convivencia. An ethnographic study of conflict management, inclusion, and participation in two Mexican primary schools*. Tesis doctoral, University College London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10050782/>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanders, L. M. (1997). Against deliberation. *Political Theory*, vol. 25, núm. 3, pp. 347-376. <https://doi.org/10.1177/0090591797025003002>
- Sebastião, J., Campos, J., Merlini, S. & Chambino, M. (2013). Educational policies, territories and actors strategies. *Italian Journal of Sociology of Education*, vol. 5, núm. 2, pp.110-132. <http://ijse.padovauniversitypress.it/2013/2/5>
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

# Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile

## *Coexistence in contexts of enclosure: Significance in a school in Chile*

CLAUDIA CARRASCO AGUILAR\*

WALESKA BARRERA SAGREDO\*\*

GABRIEL RAMOS CONCHA\*\*\*

La convivencia escolar es un concepto que ha sido definido de múltiples formas y genera contradicciones y ambigüedades en su comprensión. En el intento por consensuar una definición, aparecen vacíos conceptuales por comprender el fenómeno en entornos marginados, donde existe escasa producción científica, como son los centros educativos en contextos penitenciarios. Con el objetivo de analizar los significados sobre convivencia escolar en personas que trabajan en una escuela dentro de una cárcel en Chile, se realiza un estudio cualitativo fenomenológico en un centro educativo penitenciario de administración pública, a través de entrevistas en profundidad dirigidas a seis profesores y un gendarme, quien se desempeña como personal de apoyo. En el análisis se aplicó el método de comparación constante. Los resultados muestran significados de convivencia escolar asociados al respeto y enfoques de convivencia participativo-democrático, formativo y disciplinario. Estos resultados se discuten en torno a la idea de respeto como dignidad humana, participación democrática y complejidad institucional, y se debate sobre la prisionización y las posibilidades de desarrollar un proceso de pedagogización en contextos de encierro.

### **Palabras clave:**

respeto,  
dignidad  
humana,  
educación  
de adultos,  
recinto  
penitenciario,  
prisionización

**Recibido:** 28 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 25 de agosto de 2021|

**Publicado:** 12 de noviembre de 2021

**Cómo citar:** Carrasco Aguilar, C., Barrera Sagredo, W. y Ramos Concha, G. (2021). Convivencia escolar en contextos de encierro: significados en una escuela en Chile. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1289. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-017](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-017)

*School coexistence is a concept that has been defined in multiple ways, generating contradictions and ambiguities in its understanding. In the attempt to agree on a definition, conceptual gaps appear to understand the phenomenon in marginalized environments, where the scientific production is scarce, such as educational centers in prison contexts. With the purpose to analyze the meanings of school coexistence in workers inside a school prison in Chile, a phenomenological qualitative study is performed in a public administration penitentiary educational center, through in-depth interviews directed to six teachers and a prison guard, who serves as a support staff. The analysis was performed by the constant comparison method. The results show meanings of school coexistence associated with respect and participatory-democratic, formative, and disciplinary coexistence approaches. These results are discussed referring to the respect as human dignity, democratic participation, and institutional complexity, debating about imprisonment, and the possibilities of developing a pedagogization process in confinement contexts.*

**Keywords:**

*respect,  
human dignity,  
adult education,  
prison,  
imprisonment*

\* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora en la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Playa Ancha, Chile. Líneas de investigación: violencia y convivencia escolar, políticas educativas, identidad docente. Correo electrónico: [claudia.carrasco@upla.cl](mailto:claudia.carrasco@upla.cl)/<https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>. Facebook: <https://www.facebook.com/claudioalorenacarrascoaguilar/> Twitter: @CCarrascoUpla

\*\* Magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos. Tutora académica del Diplomado en Educación de Adultos, Universidad de Playa Ancha. Línea de investigación: educación de personas jóvenes y adultas. Correo electrónico: [waleska.barrera@gmail.com](mailto:waleska.barrera@gmail.com)

\*\*\* Magíster en Filosofía. Profesor de Castellano. Coordinador académico magíster en Educación de Adultos y Procesos Formativos, Universidad de Playa Ancha. Líneas de investigación: educación en contextos de encierro. Correo electrónico: [gabriel.ramos@upla.cl](mailto:gabriel.ramos@upla.cl)/<https://orcid.org/0000-0002-8857-6738>



## CONVIVENCIA ESCOLAR: UN CONCEPTO EN DEBATE

La convivencia escolar ha sido abordada en la literatura internacional sin que exista consenso respecto de su definición. La multiplicidad de formas de tratar el fenómeno y de significados asociados a convivencia escolar se da tanto a nivel teórico como político, así como en las propias comunidades educativas (Ascorra *et al.*, 2018; Fierro y Carbajal, 2019). La literatura científica anglosajona se ha acercado al tema con una amplia variedad metodológica y ha concentrado su objeto de estudio en torno a la gestión, control, gobierno y disciplina en el aula; además, destaca el *bullying*, la violencia y el clima escolar (García y Ferreira, 2005).

Entre la década de 1980 y 1990, Latinoamérica puso el foco en la convivencia democrática, tanto a nivel de investigación como de desarrollo político, y se comenzó a distinguir conceptualmente entre clima y convivencia (López *et al.*, 2019). A partir de ahí se han llevado a cabo, hasta hoy, estudios que vinculan la convivencia escolar a la perspectiva de educación para la ciudadanía y la democracia (Fierro y Carbajal, 2019; Garcés, 2020). En la actualidad, el término convivencia escolar ha integrado diversos y contradictorios significados, y ha colocado en el centro los problemas que tienen que ver con ella, más que la comprensión del fenómeno educativo en el cual surge (Fierro y Carbajal, 2019).

Frente a esta diversidad, algunos estudios destacan el contexto sociohistórico y dan a entender que, sin este, es imposible comprender los significados referidos a la convivencia; evidencian, incluso, que el propio origen del concepto obedece a la historia latinoamericana (Ascorra *et al.*, 2018; Cardozo *et al.*, 2020). Asimismo, algunos estudios asocian convivencia a inclusión escolar (Valdés, López y Jiménez, 2019).

Al analizar el abordaje de la convivencia por los centros educativos, apreciamos el despliegue de formas más bien reactivas que preventivas, incluso si la finalidad es contribuir a una cultura de la paz (Andrades-Moya, 2020; Cardozo *et al.*, 2020). Algunos equipos directivos, docentes y otros profesionales han construido significados asociados a la convivencia escolar en torno a modelos médicos, socioemocionales, de rendición de cuentas y disciplinares (Ascorra *et al.*, 2018), lo que podría traducirse en la implementación de estrategias restringidas por encima de las amplias (Fierro, 2013). De todos modos, muchas estrategias utilizadas por el profesorado se pueden ubicar en un continuo en torno a dos polos: obediencia-autoritarismo y reconocimiento-valoración-cercanía. En el segundo grupo aparece el reconocimiento de la dignidad humana como valor esencial para un clima escolar positivo (Carrasco y Luzón, 2019).

A las discusiones conceptuales y empíricas en torno a convivencia escolar, se le suma que las normativas que la regulan se basan en definiciones nacionales, producto de las discusiones y realidades específicas de cada país. Por ello, la convivencia escolar en las políticas educativas latinoamericanas tendría un abordaje que varía según el país, y que se puede clasificar desde una perspectiva democrática, de seguridad ciudadana, salud mental infanto-juvenil y managerialista (*management*) (Morales y López, 2019).

En Chile, algunos estudios muestran que existe una tensión entre un enfoque punitivo y uno formativo en las normativas nacionales sobre convivencia y violencia escolar, los que, además, se traducen en las formas de fiscalizar y supervisar (Carrasco, López y Estay, 2012; Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2013; Carrasco *et al.*,

2018). En cualquier caso, y a pesar de esta tensión, las leyes chilenas exigen a todos los centros educativos estar en posesión de un reglamento de convivencia escolar, un plan de gestión en la materia, y una persona encargada de la gestión de la convivencia, con independencia del tipo de establecimiento educativo del que se trate (Cortez, Zoro y Aravena, 2019; Aravena, Ramírez y Escare, 2020; Valenzuela *et al.*, 2018). Por todo lo anterior, pareciera que la pregunta por los significados en torno a la convivencia escolar debe ser resuelta de manera local y situada, y destacan aquellos que construyen las propias comunidades educativas.

En el contexto de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), los hallazgos en torno a la convivencia escolar y a los significados de ella son escasos. Las políticas en convivencia escolar en Chile se refieren a las personas adultas para definir al profesorado y a quienes trabajan en los establecimientos educativos, y no existen orientaciones específicas en esta materia. Sin embargo, algunos estudios se acercan al fenómeno para dar cuenta de cómo el vínculo entre pares y con el profesorado puede actuar como un factor protector respecto a la deserción y retención escolar (Espinoza *et al.*, 2014).

En contextos penitenciarios, el escenario es aún más débil. Los establecimientos educativos que funcionan dentro de las cárceles no han atraído mayor interés de las políticas públicas en América Latina o del mundo científico. La educación penitenciaria no suele ser una temática novedosa, ya que, históricamente, se ha desarrollado como si estuviera “escondida” tanto para las políticas educativas como para la producción de conocimiento científico, como si esta se efectuara en clandestinidad (Larrea, 2014).

Por ello, resulta interesante observar el fenómeno de la convivencia escolar a partir de un contexto altamente complejo como los establecimientos educativos que funcionan dentro de los recintos penitenciarios. Para eso, es necesario comprender algunos antecedentes sobre este nivel educativo y las interacciones que suelen darse en su interior.

## **EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE ENCIERRO. ANTECEDENTES A CONSIDERAR**

En Chile, la educación obligatoria abarca desde los cuatro hasta los 18 años de edad, y comprende nivel de transición I y II (preescolar), educación general básica (primero a octavo año básico) y enseñanza media (primero a cuarto medio). La Ley General de Educación (LGE n° 20.370) determina que la educación es un derecho en todos los niveles obligatorios, por lo que el Estado debe proveer opciones universales y gratuitas para cumplir con esta. Sin embargo, menos del 5% del estudiantado que no se graduó de la enseñanza media asiste al nivel educativo de la EPJA (Mineduc, 2016). De este total, el 20% deserta cada año debido al ingreso prematuro al mundo del trabajo, a un bajo nivel socioeconómico familiar, a problemas conductuales, vulnerabilidad social, repitencia, rendimiento escolar deficiente y embarazo juvenil (González, 2017; Bonomelli, Castillo y Croquevielle, 2020). Por su parte, entre los factores que el propio estudiantado señala que le ha permitido permanecer en el sistema educativo, destaca un buen clima escolar, así como el apoyo familiar y de sus profesores (Espinoza *et al.*, 2014).

En Chile, la EPJA aborda la convivencia de forma curricular a través de un programa de estudios de la formación instrumental en la enseñanza media que se encuentra regulado por el marco curricular, y que se denomina convivencia social (Decreto Supremo

N°239, 2004). Esta asignatura busca instalar competencias asociadas al respeto, la tolerancia, el diálogo y la empatía (Mineduc, 2007). Sin embargo, y a pesar de verse sometida a las mismas obligaciones legales que todos los establecimientos educativos del país, la EPJA no cuenta con orientaciones específicas que permitan adecuar las políticas de convivencia escolar.

Al respecto, algunos autores señalan que la EPJA es un espacio institucional heterogéneo, pero con una experiencia fundamentalmente positiva, que debiese tener un enfoque promocional y transversal de la convivencia escolar. Por ello, la convivencia en EPJA debiese ser tratada como convivencia democrática, y apelar a la participación social más allá del currículo oficial (Chaile, 2008; Espinoza *et al.*, 2014).

Una cantidad significativa de estudiantes que abandonan el sistema educativo traen consigo una trayectoria de conductas transgresoras, lo que estaría implicando, en muchos casos, la generación o reiteración de actos delictuales (Romo y Cumsille, 2020; Acuña, Muñoz y Barahona, 2017). Esto ha llevado a muchos a ser objeto de castigo ante la justicia. La población joven y adulta privada de libertad que en Chile no ha iniciado o finalizado su escolaridad corresponde al 50% de la población penal, que suma más de 22,000 personas, de las cuales solo un 36.5% accede a la EPJA (Garcés, Aránguiz y De Rosas, 2016). Si bien muchos de ellos retoman sus estudios para obtener beneficios penitenciarios, otros buscan mejorar su preparación para trabajar luego en el medio libre (Acuña, Muñoz y Barahona, 2017; Blazich, 2007).

En materia de inclusión educativa, un estudio llevado a cabo por la Superintendencia de Educación (2018) concluye que "... por razones de reclusión, es imposible que el estudiantado pueda acceder a una educación inclusiva, es decir, a un sistema educativo que garantice el acceso a los mismos derechos de todos y todas" (p. 113). Esta conclusión interpela a los establecimientos educativos penitenciarios a reconocer la educación como un derecho, apuntar a una mayor inclusión y ofrecer espacios que promuevan el diálogo y la reflexión (Calderón-Ortega, Zambrano y Calderón-Rojas, 2018; Garcés, Aránguiz y De Rosas, 2016; Gaete, Acuña y Ramírez, 2020). No obstante, muchas veces esto no ocurre producto de la complejidad institucional que se presenta entre la escuela y la cárcel. Ambas son instituciones diferentes con objetivos y finalidades que, de alguna manera, deben unirse por un fin común (Ponciano y Castilla, 2018). Al tratarse de una institución dentro de otra requiere conjugar marcos normativos que se basan en el castigo y el disciplinamiento, con el desarrollo integral de las personas (Blazich, 2007), y que enfrenta concepciones opuestas de convivencia, participación y bienestar.

En Chile, la complejidad institucional se aprecia en el hecho de que las cárceles y las escuelas que funcionan en su interior son instituciones que tienen diferentes dependencias administrativas. En 1981, las escuelas penitenciarias dejaron de ser administradas por el Servicio de Prisiones, dependiente del Ministerio de Justicia, y, al igual que todos los establecimientos educativos del país, pasaron a depender administrativamente de las municipalidades o de organizaciones privadas (Vásquez, 2015). En la actualidad, en el sistema público una municipalidad administra de cuatro a sesenta planteles, dicta políticas y programas propios, y define sus presupuestos, entre otros, aunque siempre deben respetar las leyes y las políticas del Ministerio de Educación.

Por su parte, las escuelas que brindan educación para personas jóvenes y adultas se denominan centros de educación integrada de adultos (CEIA), y pueden funcionar en el medio libre o en contextos de encierro. Por ello, una escuela penitenciaria debe funcionar en lo administrativo como cualquier otro establecimiento educativo de adultos. En materia de convivencia escolar, todo CEIA, al igual que cualquier otro plantel, está legalmente obligado desde 2011 a contar con un reglamento, un encargado y un plan de gestión en convivencia escolar; de lo contrario, arriesga una sanción económica desde la Superintendencia de Educación.

La Gendarmería de Chile, dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, tiene bajo su cargo las cárceles y penales del país; por medio de un convenio firmado con el Ministerio de Educación, permite que los CEIA puedan funcionar en su interior (Vásquez, 2015). Sin embargo, este convenio no define el rol que debe tener la Gendarmería en el proceso educativo. Solo se ha estipulado que los gendarmes son los responsables de trasladar a los internos desde su pabellón hasta las instalaciones del CEIA dentro de la cárcel, pero su vínculo dependerá de cada recinto penitenciario. Así, existen cárceles en las que la Gendarmería adopta el rol de apoderado, es decir, como si fuera el representante legal del interno frente al CEIA. En Chile, se ha indagado poco respecto a esta relación, por lo que la evidencia es aún insuficiente para dar cuenta de la multiplicidad de roles que adopta la Gendarmería en estos procesos.

La particularidad del caso chileno hace que sea posible pensar que puede ser un espacio propicio para observar si existe una verdadera articulación entre la institución educativa y la cárcel; lo anterior, si consideramos que esto solo es posible si se valora la EPJA en contextos de encierro como un pilar para la reinserción social (Elvira-Valdés y Durán-Aponte, 2014; Barnetche y Cornejo, 2020). Sin embargo, la educación no es un espacio de reforma, sino un derecho en sí mismo. La educación no debe ser valorada de manera exclusiva como un proyecto a futuro; esta es una oportunidad para contribuir al bienestar, desarrollo personal, y formación valórica. Pensar únicamente en el aporte al futuro estaría reafirmando la idea de una educación como inversión y como parte del tratamiento penitenciario, y le restaría la dignidad intrínseca que esta busca asegurar como derecho humano fundamental (Scarfó, Cuellar y Mendoza, 2016; Blazich, 2007; Céspedes, 2013).

No obstante, dentro de las cárceles se dan procesos de interacción complejos, en los que conviven las normas de represión con verdaderos sistemas sociales alternativos, lo que da origen a una subcultura carcelaria (Pérez *et al.*, 2015) que resulta opuesta a lo que la escuela representa como institución social. Esta complejidad institucional genera el fenómeno denominado *prisionización*, que se define como un conjunto de efectos sociales, psicológicos y físicos, producto de las condiciones del encierro y la asimilación de la subcultura carcelaria. Esto afecta no solo a las personas recluidas, sino también a quienes desempeñan funciones permanentes dentro de la cárcel (Avilés, 2017; Romero, 2019; Crespo, 2017).

En contextos educativos, la prisionización podría impactar en las relaciones que se establecen en la escuela y crear sentimientos de aislamiento, soledad, ansiedad, e, incluso, podría llevar al profesorado a adoptar algunos comportamientos, lenguajes o valores de los códigos carcelarios. Esto se suma al hecho de que el ejercicio de la

docencia en la prisión origina frustración y desgaste, y requiere una formación que no se suele dar (Sumba, Cueva y López, 2019).

Por todo lo anterior, Scarfó, Cuellar y Mendoza (2016) se preguntan si un centro penitenciario es un lugar que pueda estar en consonancia con los fines que sigue la educación. Para estos autores, la educación en la cárcel es un dispositivo de control y disciplina, que toma la forma de rehabilitación social. Esto implicaría pensar la educación en contextos de encierro como una tecnología del tratamiento penitenciario de carácter terapéutico.

¿Es posible hablar entonces de convivencia escolar en el contexto penitenciario? Si a los CEIA que funcionan al interior de las cárceles se les exige cumplir las mismas normativas que a los del medio libre, ¿cómo resolverá el profesorado las tensiones derivadas de gestionar la convivencia en un contexto tan complejo como el que se ha descrito? ¿Cómo se enfrentan las tensiones derivadas de la complejidad institucional en la que la cárcel y la escuela se encuentran? Este estudio considera que, al responder la pregunta por los significados de convivencia escolar que construyen las personas que trabajan en los CEIA dentro del contexto penitenciario, se podrá comenzar a dilucidar algunas de estas interrogantes.

## CONTEXTO DEL ESTUDIO

El CEIA donde se realizó este estudio se fundó en 1950, y comenzó dictando educación general básica. En 2004 amplió su oferta educativa hasta enseñanza media. Se trata de un CEIA administrado por una municipalidad, a través del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM), que tiene a su cargo 13 establecimientos educativos situados en la misma ciudad. Algunos de sus profesores imparten clases tanto en el CEIA de la cárcel como en otro CEIA que el DAEM administra en el medio libre. En este departamento existe una trabajadora social con jornada completa dedicada a coordinar las políticas de convivencia escolar en los establecimientos educativos de la comuna.

El citado CEIA comprende un total de 240 estudiantes entre hombres y mujeres, y cada año se gradúan alrededor de 45 estudiantes de cuarto año medio. El cuerpo docente se conforma de 13 personas y, aunque formalmente el DAEM no ha nombrado a un encargado de convivencia escolar, el director y el profesor de historia han decidido que este último lleve a cabo estas funciones a fin de resguardarse de algún modo ante la ley. Sin embargo, este profesor no cuenta con la asignación horaria correspondiente ni con un aumento salarial.

Un gendarme apoya el trabajo del profesorado, por lo que es considerado por estos como “asistente de la educación”, es decir, personal de apoyo educativo. Él es parte de las 118 personas uniformadas que trabajan en la cárcel y, aunque no depende contractualmente de la municipalidad, el 50% de sus horas laborales están destinadas para apoyar al CEIA. Al interior de la cárcel, el CEIA posee cuatro salas de clases, una sala de computación y una biblioteca pequeña.

La cárcel en la que se efectuó este estudio es un centro de detención preventiva (CDP), que corresponde a una unidad penitenciaria pública de mediana seguridad, que alberga internos varones (85%) y mujeres (15%). Si bien debiera destinarse



en forma exclusiva a personas en detención preventiva, su población también está conformada por personas en cumplimiento de condenas privativas de libertad. La población penal se constituye de 571 internos e internas, con una tasa de ocupación del 151%, ya que solo posee 378 plazas. Alrededor del 70% de la población penal tiene un compromiso delictual mediano, un 20%, bajo, y un 10%, alto. El CDP abarca 10 pabellones para población masculina y femenina, condenada e imputada, además de uno para internos homosexuales, transexuales y portadores de VIH, denominado “pabellón especial”. El CEIA no cuenta con apoyo de profesionales de salud mental, y aunque existen dos psicólogos con media jornada laborando en el CDP, trabajan con toda la población penal, fundamentalmente con actividades de taller.

## METODOLOGÍA

### *Diseño de estudio*

Es un estudio cualitativo sobre significados en torno a convivencia escolar dentro de la prisión. Los significados son construcciones complejas y colectivas acerca de los fenómenos, con una base y matriz social (Rojas, 2008). Para ello, utilizamos un diseño fenomenológico que permite dar cuenta de los significados, estructuras y esencias de las experiencias vividas por las personas, grupos y comunidades (Salgado, 2007).

### *Muestreo, participantes y procedimiento de producción de información*

Respecto a la elección del establecimiento educativo, realizamos un muestreo de caso revelador (Martínez-Salgado, 2012) y buscamos un CEIA que permitiera aumentar el conocimiento en torno al tema. Aplicamos entrevistas en profundidad (Amezcuza, 2015), con un total de siete participantes. Cada persona entrevistada llevaba al menos un año en su cargo; el propósito era encontrar diversidad de materias dictadas, cargos y género. En las entrevistas se abordó la historia profesional, la trayectoria en el CEIA, la experiencia subjetiva en torno a convivencia escolar, prácticas cotidianas y expectativas y tensiones sobre las políticas de convivencia escolar; todo ello fue articulado en la pregunta global por los significados sobre convivencia escolar en este contexto en particular. El proceso de producción de información finalizó con la saturación de esta (Martínez-Salgado, 2012). La tabla 1 muestra la caracterización de los participantes del estudio.

Tabla 1. Participantes del estudio

Rol en el CEIA	Tramo etario	Género
Encargada del área de convivencia escolar del DAEM	40-50	Femenino
Director	50-60	Masculino
Encargado de convivencia escolar del colegio y profesor de historia y geografía	60-70	Masculino
Encargada del programa de integración escolar (PIE)	50-60	Femenino
Profesora de lenguaje	30-40	Femenino
Profesor de educación básica	60-70	Masculino
Gendarme	40-50	Masculino

### *Técnica de análisis de información*

El análisis de la información se realizó con el método de comparación constante de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), que alterna momentos de análisis con momentos de producción de información a través de tres etapas: muestreo abierto y codificación abierta, muestreo relacional-fluctuante y codificación axial, y muestreo discriminativo y codificación selectiva. Esto se llevó a cabo del siguiente modo: luego de la grabación y transcripción de las primeras tres entrevistas, se efectuó una codificación abierta y se asignaron códigos emergentes a citas textuales. Posteriormente, estas fueron agrupadas por similitud; entonces, aparecieron nuevas necesidades de información. Así, se avanzó en las siguientes dos entrevistas, las que fueron saturando las codificaciones anteriores. Por último, estas codificaciones fueron agrupadas en subcategorías, y las últimas necesidades de información se resolvieron con dos entrevistas más, gracias a las cuales se pudo concluir con dos categorías centrales, denominadas “centrales” debido a que permiten explicar y dar sentido a los datos y sus relaciones, además de explicar los hallazgos más recurrentes del estudio (Vivar *et al.*, 2010).

### *Procedimiento y aspectos éticos*

Todo el proceso del estudio contó con la autorización expresa y voluntaria de cada una de las personas involucradas, quienes firmaron consentimientos informados y fueron notificadas de cada fase de la investigación. La confidencialidad en la publicación de estos resultados fue asegurada. El primer contacto fue con el DAEM, el cual concertó una reunión con el director del CEIA. Previamente, él había solicitado a la municipalidad apoyo en temáticas de convivencia escolar y la realización de alguna investigación en el establecimiento educativo. Luego de la reunión con el director, contactamos e invitamos al profesorado y al gendarme. Al término de este estudio, mediante una reunión con las personas entrevistadas y un informe enviado tanto al director como al DAEM, compartimos los hallazgos, con los cuales estuvieron de acuerdo.

## **RESULTADOS**

El análisis de las entrevistas arrojó un total de dos categorías centrales, que respondieron a la pregunta por los significados de convivencia escolar en este CEIA: convivencia escolar y respeto, y enfoques sobre convivencia escolar. A continuación, presentamos los resultados organizados por cada categoría, respaldados con algunas citas textuales de las entrevistas. Estas han sido elegidas con el propósito de ofrecer evidencias contundentes de los hallazgos. La tabla 2 contiene el resumen del proceso de categorización.

Tabla 2. Categorías, subcategorías y códigos

Categoría	Subcategorías	Códigos
Convivencia escolar y respeto	Respeto como adherencia a las normas	Comportamiento disciplinado, ausencia de conflictos entre pares, ausencia de conflictos entre internos/as y docentes, acatamiento de normas para beneficios penitenciarios, responsabilidad profesional docente
	Respeto como trato digno	Reconocimiento del otro en su calidad de persona, buena convivencia escolar como expresión de un derecho, respeto como dignidad, respeto como responsabilidad colectiva, respeto como un sello institucional, buena convivencia en subcultura penitenciaria, reconocimiento y validación de la trayectoria vital, conocimiento de sus formas de vida, búsqueda de comprensión empática, falta de oportunidades y la violencia estructural del estado, confianza y cercanía, objetivos y estrategias pedagógicas, enseñar de forma efectiva como respeto digno, contexto laboral poco digno: municipalidad y políticas educativas, escasez de recursos, ausencia formal de encargado de convivencia escolar, condiciones laborales insuficientes
Enfoques de convivencia escolar	Enfoque participativo	Adherencia a actividades extracurriculares, gestión de Gendarmería como limitante, participación como toma de decisiones, ejercicio ciudadano recuperado, pertenencia e identidad colectiva, gestión del director
	Enfoque formativo	Valoración de actividades pedagógicas, objetivos de desarrollo social y personal, incentivos para mejorar la autoestima académica, cambio de paradigma en el profesorado
	Enfoque disciplinario	Tensiones complejidad institucional, vivencia ajena, convivencia escolar de la cárcel como el respeto de normas, Gendarmería apoya ante la violencia, Gendarmería y su función de castigar, prisionización, pedagogización

### *Categoría 1. Convivencia escolar y respeto*

El respeto aparece como un valor central en los significados sobre convivencia escolar en las personas entrevistadas. Este es definido como adherencia a las normas y como trato digno. En cuanto al cumplimiento de la normativa escolar, se valora como respeto el mantenimiento de un comportamiento disciplinado. En estos significados se valora también la ausencia de conflictos, tanto entre pares como entre estudiantes y docentes. Se atribuye su logro a una estrategia de gestión institucional y a su instrumentalización por parte del estudiantado; es decir, una de las principales motivaciones para que el estudiantado acate las normas es la posibilidad de obtener beneficios penitenciarios. De todos modos, el profesorado considera que es su responsabilidad profesional motivarlos para que el proceso de enseñanza y aprendizaje resulte atractivo:

Los estudiantes son muy respetuosos de los profesores, de las profesoras, ¿ya? entonces hay un ambiente que es bastante grato. No es un alumno irrespetuoso, no es un alumno que sea indisciplinado (director).

Para ellos la escuela significa libertad, entonces el poder venir a la escuela, ellos saben que se les abre una ventana o una puerta para buscar la libertad, o algún beneficio específico (gendarme).

Yo creo que en general a nivel de colegio ellos respetan, respetan (encargado de convivencia escolar del colegio y profesor de historia y geografía).

... que nosotros los enganchemos y que les guste venir a aprender, y que les guste las actividades que nosotros hacemos, es como nuestra tarea (profesora de lenguaje).

En cuanto al trato digno, este se expresa a través del reconocimiento del otro en su calidad de persona, al destacar su valor como ser humano. Esto comienza por definir una buena convivencia escolar no solo como el resultado del acatamiento de la normativa escolar, sino también como una expresión del reconocimiento de los derechos del estudiantado. Así, van apareciendo significados en los cuales la condición de estudiante se encuentra por encima de otros roles o posiciones, y el respeto como dignidad se concibe como una responsabilidad colectiva y un sello institucional. Las formas de interacción social que derivarían del trato que se da a consecuencia de estos significados son definidas por el profesorado como “buena convivencia escolar”, y se intenta potenciar incluso bajo la premisa de que, por medio de la educación, no es posible modificar la subcultura penitenciaria en la que dicho estudiantado vive a diario:

Generalmente nosotros lo manifestamos al inicio del año escolar, en nuestras clases, cuando hablamos de convivencia en la sala de clases [...] Para mí, todos acá son estudiantes, independiente si son de la sección especial, si son del pabellón C, si son imputados, condenados, para mí son estudiantes (profesora de lenguaje).

Somos realistas, no nos podemos hacer cargo de lo que pasa el resto del tiempo, ni tampoco podemos pretender cambiar todo el sistema carcelario, porque hay lógicas que vienen desde siempre y están anidadas en la historia del funcionamiento de estos recintos. Pero sí pretendemos que este espacio sea un espacio digno, sea un espacio donde se sientan cómodos, sea un espacio que sea agradable (director).

El colegio les da la posibilidad de un espacio fundamentalmente digno, y con letras grandes, porque la dignidad es un sello de nuestro colegio [...] Y quizás esa debe ser la fórmula, no mágica, pero la fórmula real con la cual nosotros mantenemos una convivencia agradable con ellos, porque nosotros los respetamos (encargado de convivencia escolar del colegio y profesor de historia y geografía).

Los significados que valoran el respeto como dignidad se construyen a partir del reconocimiento y la validación de la trayectoria vital del estudiantado. El conocimiento de sus formas de vida, y de sus pasados, confluye en una búsqueda de comprensión empática, y sería el primer paso para evitar juicios morales por parte del profesorado de esta escuela. Este proceso analítico es desarrollado también por el gendarme, quien señala que ha aprendido a comprender que existen condiciones estructurales que podrían condicionar trayectorias de vida delictuales, y que no siempre se encuentran bajo el control de las personas. La falta de oportunidades y la violencia estructural del Estado aparecen como significados importantes en los relatos de los entrevistados. Además, las entrevistas muestran una asociación del reconocimiento, la dignidad y el respeto con la posibilidad de establecer vínculos basados en la confianza y la cercanía.

En algunos discursos, la valoración por la dignidad del estudiantado implica el despliegue de objetivos y estrategias pedagógicos; es decir, la convivencia escolar definida como respeto digno implicaría también la responsabilidad docente de asegurar que ocurran aprendizajes en su estudiantado. En este grupo de entrevistados enseñar de forma efectiva sería una expresión del respeto digno:

Antes de ser estudiantes son personas, ¿ya?, [...] Tú acá dices “son personas, y llegaron a esto porque nadie les brindó en alguna oportunidad, una ayuda”, y eso a mí me conmueve de verdad. Me conmueve hasta el corazón, porque tú dices “chuta, ¿qué hago yo

acá?”. Bueno, trato que aprendan, trato que enseñen a leer, pero también los valoro como persona, que creo que es lo más importante [...]. Ellos se dan cuenta que tenemos profesores que somos más cercanos, que nos preocupamos por su bienestar, que queremos que aprendan (encargada del programa de integración escolar).

Lamentablemente, viven en submundo que a veces uno no entiende por su condición de vida y yo he aprendido a entenderlo ahora [...]. Uno va entendiendo que ellos han vivido una violencia desde el Estado hacia abajo, han sido violentados casi toda su vida [...]. Hay como una confianza en realidad. Más que evidentemente el respeto, pero hay una confianza más allá (gendarme).

Respecto de los significados en torno a la dignidad y de cómo estos se construyen, resulta interesante analizar que el profesorado considera que son capaces de propiciar un trato digno, a pesar de que denuncian no recibirlo por parte de la municipalidad ni de las políticas educativas. En este sentido, acusan abandono, lo que se traduciría en la escasez de recursos, y en el hecho de que el DAEM no haya nombrado legalmente al encargado de convivencia escolar. Este es un cargo que, por ley, deben tener todos los establecimientos educativos en Chile desde 2011, sin excepción. Tal como ellos definen respeto digno como las condiciones que sus estudiantes requieren para desarrollar procesos de aprendizaje efectivos, el profesorado describe como trato digno la posibilidad de contar con condiciones laborales suficientes. Estas limitaciones son significadas como obstáculos para la gestión de la convivencia escolar:

Siento que en nuestra comunidad educativa sí, nosotros nos validamos y remamos para el mismo lado, crecemos. Pero siento que, desde el DAEM, estamos súper desprotegidos (profesora de lenguaje).

Que hubiera un encargado de convivencia escolar, porque de verdad no hay (encargada del programa de integración escolar).

## *Categoría 2. Enfoques de convivencia escolar*

En las entrevistas distinguimos tres enfoques de convivencia escolar, los que, a pesar de ser contradictorios, conviven en los discursos de los entrevistados: participativo, formativo y disciplinario.

Respecto de la participación, esta es precisada como adherencia a actividades extracurriculares que organiza el CEIA, muchas de las cuales se intentan vincular al currículo formal. De este modo, se valoran experiencias como la celebración del día del alumno, del día del libro, del día de la educación de personas jóvenes y adultas, de fiestas patrias, la realización de un festival de inglés y la campaña de ciencias. Estas son consideradas como formas de participación educativa tanto por quienes trabajan en el centro educativo como por la municipalidad:

Fomentan procesos de reconocimiento de intereses y necesidades que tienen los actores vinculando para ellos, también la opinión de sus estudiantes [...]. Vamos y conocemos cómo la escuela funciona, y ahí hacen partícipe a estudiantes (encargada del área de convivencia escolar del DAEM).

Han venido algunas autoridades también y los chicos se sienten, yo diría muy grato, desde el punto de vista de la participación que les cae a ellos en esos eventos (encargado de convivencia escolar del colegio y profesor de historia y geografía).

Nosotros acá tenemos, y que ha sido nuestro sello sienta yo, que es nuestros proyectos educativos: el día del libro, el festival de inglés. Que son oportunidades donde los chicos trabajan, no sé, con afiches, que trabajan elaborando maquetas y donde ellos deciden qué hacer (profesora de lenguaje).

De todos modos, existen algunas limitaciones para el desarrollo de estas actividades, ya que para ellas se requiere permisos especiales que debe gestionar la Gendarmería, como el uso de espacios comunes de la unidad penitenciaria, la utilización de materiales educativos con ciertos estándares de seguridad o la posibilidad de que asistan las familias; esto implica cambiar los protocolos de registro para el ingreso, modificar los turnos y funciones de personal de la Gendarmería, entre otros: “Nosotros tenemos la presencia de Gendarmería, que el objetivo de ellos es mantener el orden, ¿ya? Entonces, muchas veces chocamos en el sentido de que queremos hacer actividades o queremos propiciar ciertas cosas” (encargada del programa de integración escolar).

La definición de la participación como adherencia a determinadas actividades coexiste con significados de participación como toma de decisiones. El mejor ejemplo de esto fue el proceso de elección del nombre del colegio, en 2017, que implicó la formulación de propuestas de nombres, así como una votación por parte del estudiantado, que consistió en un proceso eleccionario formal. Simbólicamente, esta actividad podría representar un hito, ya que se trataría del ejercicio de un derecho ciudadano en un contexto penitenciario, donde estos derechos se encuentran suspendidos.

De este modo, la participación se vincula con la convivencia escolar porque buscaría generar pertenencia e identidad colectiva como comunidad educativa, cuyo logro es atribuido a la gestión del director:

Ellos mismos votaron y eligieron el nombre del colegio. No fue impuesto por el colegio, por la dirección tampoco, ni por los profesores (profesor de educación básica).

Algunos de ellos jamás habían votado en su vida, no había vivido un proceso electoral nunca (profesora de lenguaje).

Fue el dar identidad al colegio, al director le interesaba en eso de gestionar el crecimiento de la escuela, es generar la línea de pertenencia (encargada del área de convivencia escolar del DAEM).

Por su parte, el enfoque formativo de la convivencia escolar se evidencia mediante la valoración de actividades pedagógicas que promueven, de forma implícita y transversal, objetivos de desarrollo social y personal. De este modo, las entrevistas destacan que, a través de acciones pedagógicas, se transmitan incentivos para mejorar la autoestima académica, lo que, a su vez, es definido por el director como producto de un cambio de paradigma en el profesorado:

Nosotros aprovechamos las diferentes asignaturas para hacerles ver lo importante que son, no solo para el desarrollo de la vida escolar, sino que para su vida (profesor de educación básica).

Yo creo que el tema de la convivencia escolar se instaló como un tema muy importante, y a todos nos obligó a plantearnos frente a eso [...]. Uno viene de la escuela antigua [...]. Y en la convivencia, la convivencia tiene otra mirada. Tiene una mirada de acompañar, de formar, de educar (director).

Finalmente, el enfoque disciplinar en convivencia escolar deja entrever las tensiones que se originan a partir de la complejidad institucional. Al ser dos instituciones tratando de coexistir, queda claro a nivel de gestión que la institución más relevante es la cárcel, y que el centro educativo debe adecuar su funcionamiento a este contexto. Los significados al respecto muestran una vivencia ajena, es decir, una experiencia subjetiva de falta de propiedad sobre el control absoluto del centro educativo, y están a favor de definir convivencia escolar como el respeto de normas: “Todo lo que se hace aquí, en definitiva, es algo que está supervigilado por Gendarmería. Estamos dentro de una cárcel, por lo tanto, se aplica el reglamento de recintos penitenciarios [...]. Esta no es nuestra casa, este espacio no es de propiedad municipal” (director).

La presencia de la Gendarmería es constitutiva de cotidianidad en el centro educativo, y muchas de las decisiones normativas y disciplinarias que se toman en su interior se encuentran en combinación o articulación con las medidas que se pueden desplegar desde la Gendarmería. Esta es reconocida y valorada como un apoyo ante hechos catalogados como de violencia, y queda delegada en esta figura la función de castigar: “Y cuando hay un hecho de violencia entre ellos, nosotros no intervenimos, ¿ya? [...] Y tú llamas, digamos, a que intervenga Gendarmería, a sabiendas que eso va a tener un castigo” (encargada del programa de integración escolar).

Esta complejidad institucional repercute, además, en algunos aspectos de la salud mental del profesorado, quienes, en parte, sienten un alivio al acudir a la Gendarmería para delegar en ellos la gestión de los castigos, ya que señalan que las consecuencias psicosociales de trabajar en una cárcel son altas. De este modo, definen el fenómeno de la prisionización como expresión subjetiva y cultural de la complejidad de que la escuela se ubique dentro de un recinto penitenciario.

Sin embargo, no solo se evidencia la prisionización, ya que la complejidad institucional deja entrever un fenómeno a la inversa al que se podría denominar pedagogización. En este aspecto, el gendarme señala que su rol se alterna entre asistente de la educación y gendarme, dependiendo de si debe acompañar aprendizajes (rol pedagogizado) o reprimir conductas consideradas como no deseadas (rol prisionizado):

Nosotros deberíamos tener un psicólogo para nuestros estudiantes y para nosotros, para evitar el tema de la prisionización, para no mimetizarse con los estudiantes de cierta manera (profesora de lenguaje).

Lo que hacemos, lo hacemos con mucha voluntad, con ganas, con un poco el ímpetu de que esto funcione lo más normalmente posible; aun cuando estemos, así como, prácticamente casi prisionizados (encargado de convivencia escolar del colegio y profesor de historia y geografía).

Si hay una problemática en el patio con uno de los internos, uno tiene que reaccionar como gendarme, si el patio está tranquilo uno tiene que reaccionar como un asistente de la educación (gendarme).

## DISCUSIONES

El análisis de los resultados permitió identificar que la construcción de los significados de convivencia escolar está estrechamente vinculada al respeto, que es entendido de manera bidimensional. Por un lado, aparecen significados en torno al

cumplimiento de la normativa y buena disciplina, así como la evitación de conflictos, y, por otro, el respeto es definido desde el trato digno y empático en la legitimación de los estudiantes como sujetos de derecho. Así, son evidenciados significados que fluctúan entre el polo de la obediencia-autoritarismo y el del reconocimiento-valoración-cercanía (Carrasco y Luzón, 2019; Padilla, 2013).

Estos polos se explican a partir del contexto penitenciario en que se encuentra este CEIA, y hacen mayor hincapié en la dignidad como respeto asociado a convivencia escolar que en el cumplimiento de la normativa. Esta puede ser una estrategia implícita para resolver la tensión en torno a la complejidad institucional (Ponciano y Castilla, 2018), que permitiría, a la vez, que hubiera mayor atención en los procesos pedagógicos. En términos simples, si la función asociada al castigo y a la represión, propias de un enfoque disciplinario, se puede externalizar en la Gendarmería, al profesorado le quedaría la función de educar desde un enfoque formativo o participativo (Ascorra *et al.*, 2018). Un buen ejemplo de esto es la dualidad de roles que expresa el gendarme cuando menciona cómo actúa frente a determinadas situaciones.

A partir de lo anterior, se explica que aparezcan abundantes significados de convivencia escolar asociados a la dignidad humana, la participación y los aprendizajes del estudiantado. Estos resultados interpelan a la literatura respecto de un abordaje de la convivencia que no destaca, exclusiva o mayoritariamente, los problemas asociados a ella ni se concentra en estrategias reactivas (Fierro y Carbajal, 2019; Andrades-Moya, 2020). Este CEIA muestra que la complejidad institucional se resuelve coexistiendo entre ambas instituciones a través de la articulación y organización de sus respectivas funciones sociales. La posibilidad de que el gendarme sea un asistente de la educación ha permitido que la función social de normalización de la escuela quede asignada a la cárcel, y la función social de desarrollo personal y social de la educación, al centro educativo. El enfoque punitivo y formativo de la convivencia escolar (Carrasco, López y Estay, 2012; Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2013) sí está presente en los discursos del profesorado y del gendarme, pero su gestión ha sido dividida.

Paradójicamente, en el CEIA pareciera ser que el hecho mismo de situarse dentro de un centro penitenciario y definir al gendarme como un asistente de la educación estaría favoreciendo el reconocimiento de la educación como un derecho, así como la construcción de significados de convivencia escolar en torno al diálogo, la reflexión y al desarrollo integral de las personas (Calderón-Ortega, Zambrano y Calderón-Rojas, 2018; Blazich, 2007). La complejidad institucional se expresaría no solo en la prisionización, es decir, en la enculturación de la subcultura de la cárcel en la escuela, sino, además, habría una especie de pedagogización de la cultura carcelaria, lo que se expresa en la dualidad de funciones manifestada por el gendarme.

A lo anterior se suman otros elementos propios de la cultura escolar del centro educativo, que colaboran para comprender la valoración por el respeto como dignidad humana en la convivencia escolar. Las entrevistas evidencian que, a pesar del cuestionamiento sobre las condiciones laborales, ha habido un arduo trabajo de gestión directiva, que se articula con un sentimiento de identidad institucional cohesionado. Esto aporta evidencia para concluir que, a fin de que la educación en contextos de encierro permita resguardar la dignidad intrínseca del ser humano y asegure la educación como un derecho (Scarfó, Cuellar y Mendoza, 2016; Blazich, 2007; Céspedes, 2013), es necesario que exista un liderazgo



educativo con un objetivo claro, así como significados formativos y pedagógicos de convivencia escolar compartidos por el profesorado. En este caso, se trata de un liderazgo social de parte del director, pero que se aprecia en el liderazgo del profesorado, el cual destaca las circunstancias y necesidades del estudiantado, y considera la dimensión psicosocial de los aprendizajes como un componente primordial de los procesos educativos (Gaete, Acuña y Ramírez, 2020).

Es posible concluir que los principales hallazgos de este estudio muestran significados de convivencia escolar asociados al respeto –definido como adherencia a las normas y como trato digno– y que los enfoques de convivencia escolar más recurrentes son el participativo, formativo y disciplinario. En estos hallazgos, la participación aparece en especial valorada, y paradójicamente promovida, lo que da a entender que existen significados de convivencia escolar asociados a una perspectiva democrática (Morales y López, 2019; Garcés, 2020). La convivencia escolar estaría siendo significada como una manera de fortalecer los aprendizajes académicos y el desarrollo de capacidades democráticas en el estudiantado (Fierro y Carbajal, 2019).

En este estudio, algunos enfoques que aparecen en otras investigaciones como el managerialismo (*management*), el enfoque médico y el socioemocional no se evidenciaron con tanta claridad (Ascorra *et al.*, 2018). En el primer caso, es probable que esto se deba a la escasa presión por resultados y rendición de cuentas que actúa sobre las escuelas penitenciarias, ya que se trata de un ámbito de estudio de poco interés social y político (Larrea, 2014), que, hasta ahora, podría estar evitando el exceso de presiones con altas consecuencias. En el segundo caso, existen algunos atisbos de modelo médico cuando se señala que sería necesaria la presencia de psicólogos para atención clínica de estudiantes y profesores, sobre todo al referirse al fenómeno de la prisionización. Por su parte, en el tercer caso, hay algunos elementos del enfoque socioemocional, pero entremezclados con el principio del respeto como dignidad o con enfoques de tipo formativo.

Este estudio abre la reflexión en torno a los contextos marginales y marginados por la producción de conocimiento científico sobre convivencia escolar. La interpelación de Larrea (2014) al mundo científico, que cuestiona su escaso interés en la educación penitenciaria, y la metáfora que desarrolla al catalogarla como si esta ocurriera en clandestinidad son una oportunidad para reflexionar respecto de cómo la hegemonía científica podría estar dificultando avanzar hacia una mayor comprensión del fenómeno de la convivencia escolar. Es necesario fomentar investigación sobre convivencia escolar en los lugares que aún no están saturados, porque esto permitirá obtener una mayor precisión teórica del tema y, así, delimitar el análisis sobre la convivencia en forma rigurosa (Fierro, 2013).

Nuestro estudio contribuye a avanzar en la superación del uso contradictorio y ambiguo del concepto de convivencia escolar (Fierro y Carbajal, 2019), en particular en entornos educativos marginados. Sin embargo, para avanzar con mayor propiedad, habría sido interesante conocer los significados del estudiantado en torno a la convivencia escolar, ya que son quienes protagonizan el proceso educativo. Esto constituye una limitación de nuestro trabajo; no obstante, abre interrogantes que pueden ser abordadas en futuras investigaciones: ¿existen diferencias entre la convivencia en el área escolar y el resto de la prisión? ¿Cómo

se diferencia este CEIA, que tiene un enfoque de convivencia escolar marcado por el respeto como significado, de otros que estén en contextos penitenciarios en el país? Asimismo, sugerimos que futuras investigaciones indaguen sobre significados de convivencia construidos al interior de centros educativos penitenciarios de administración privada, y de diferentes zonas del país, sobre todo en los centros en que la figura del gendarme es definida, por ejemplo, como apoderado y no como asistente de la educación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, V., Muñoz, P. y Barahona, L. (2017). Causales del abandono de la educación regular: comparación entre jóvenes infractores de ley y no infractores en la educación de adultos en Valparaíso, Chile. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 39, núm. 2, pp. 30-43. <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2017-2/mirador2.pdf>
- Amezcuca, M. (2015). La entrevista en profundidad en 10 pasos. *Index de Enfermería*, vol. 24, núm. 4, p. 216. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/50992/2015-ie-10entrevprof.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-23. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Aravena, F., Ramírez, J. y Escare, K. (2020). Acciones en convivencia escolar de equipos directivos y líderes escolares en Chile: ¿qué? ¿Con quiénes? y ¿Dónde? *Perspectiva Educacional*, vol. 59, núm. 2, pp. 45-65. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1045>
- Avilés, E. (2017). El fenómeno de la prisionalización: complejo penitenciario Islas Marías. *RICSH*, vol. 6, núm. 12, pp. 1-26. <https://doi.org/10.23913/RICSH.V6I12.137>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, vol. 27, núm. 1, pp. 1-12. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Barnette, M. y Cornejo, L. (2020). Contexto de procedencia, autopercepción y expectativas de los jóvenes en situación de encierro. *Global Health Promotion*, vol. 27, núm. 4, pp. 207-214. <https://dx.doi.org/10.1177/1757975920904686>
- Blazich, S. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 44, pp. 53-60. <http://www.rieoei.org/rie44a03.pdf>
- Bonomelli, F., Castillo, A. y Croquevielle, J. (2020). *Medición de la exclusión escolar en Chile*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc.
- Calderón-Ortega, M., Zambrano, M. y Calderón-Rojas, N. (2018). La elección narrativa como una propuesta bioética: una pedagogía para la libertad en la prisión. *Revista Espacios*, vol. 39, núm. 38, pp. 1-7. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n38/a18v39n38p27.pdf>
- Cardozo, A., Morales, C., Aldair, R. y Martínez, P. (2020). Construcción de paz y ciudadanía en la educación secundaria y media en Colombia. *Educação e Pesquisa*, vol. 46, pp. 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046214753>
- Carrasco Aguilar, C., Ascorra, P., López, V. y Álvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s)

- de convivencia escolar en Chile. *Revista Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 159, pp. 126-143. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58153>
- Carrasco Aguilar, C., López, V. y Estay, C. (2012). Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile. *Psicoperspectivas*, vol. 11, núm. 3, pp. 31-55. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-228>
- Carrasco Aguilar, C. y Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Céspedes, N. (2013). El derecho a la educación de personas jóvenes y adultas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-20. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/49>
- Chaile, M. (2008). La educación de adultos en Salta. Situación y perspectivas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 30, núm. 2, pp. 95-110. <https://www.crefal.org/rieda/images/rieda-2008-2/exploraciones2.pdf>
- Cortez, M., Zoro, B. y Aravena Castillo, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: el rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 2, pp. 18-32. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1549>
- Crespo, F. A. (2017). Efectos del encarcelamiento: una revisión de las medidas de prisionización en Venezuela. *Revista Criminalidad*, vol. 59, núm. 1, pp. 77-94. <https://www.policia.gov.co/file/68361/download?token=hfkdEKsL>
- Decreto Supremo N°239 (2004). Decreto 239 -Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación de adultos y fija normas generales para su aplicación. [https://legislacion-oficial.vlex.cl/vid/objetivos-fundamentales-minimos-obligatorios-242056598?\\_ga=2.207353363.1635481879.1611847643-507107432.1611847643](https://legislacion-oficial.vlex.cl/vid/objetivos-fundamentales-minimos-obligatorios-242056598?_ga=2.207353363.1635481879.1611847643-507107432.1611847643)
- Elvira-Valdés, M. y Durán-Aponte, E. (2014). Estudiar en mayúsculas: la educación formal en instituciones penitenciarias venezolanas. *Sophia*, vol. 10, núm. 1, pp. 64-73. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/218/301>
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D. y González, L. (2014). La educación de adultos en Chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular. *Última Década*, vol. 22, núm. 40, pp. 159-181. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/56148>
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, vol. 40, pp. 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/47>
- Fierro Evans, C. y Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 9-27. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Gaete, M., Acuña, V. y Ramírez, M. (2020). Liderazgo social, motor de las prácticas directivas en educación en contextos de encierro. *Psicoperspectivas*, vol. 19, núm. 1, pp. 19-30. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1767>
- Garcés, H., Aránguiz, G. y De Rosas, N. (2016). *Educación para la libertad. Propuesta de mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos para establecimientos educacionales en contextos de encierro 2016-2018*. Santiago: Ministerio de Educación-División de Educación General. Coordinación Nacional de

- Educación para Personas Jóvenes y Adultas. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2416>
- Garcés, V. (2020). Alfabetizar en convivencia ciudadana. Una revisión documental de la educación ciudadana para la resolución de la violencia y el conflicto sociocultural. *Sophia*, vol. 16, núm. 1, pp. 4-18. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.16v.1i.874>
- García, A. y Ferreira, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, pp. 163-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832309012>
- González, R. (2017). *Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en Chile. Hallazgos a partir de la evaluación internacional de competencias en población adulta PIAAC-OECD*. Santiago: Centro de Estudios Mineduc. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DOC-DE-TRABAJO-N%C2%BA-7-1.pdf>
- Larrea, R. (2014). De las políticas penitenciarias invisibilizadas a un nuevo modelo de educación en el sistema carcelario. *Fides et Ratio. Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, vol. 8, núm. 8, pp. 41-58. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttextypid=S2071-081X2014000200004ylnq=esynrm=isoytlnq=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttextypid=S2071-081X2014000200004ylnq=esynrm=isoytlnq=es)
- López, V., Ascorra, P., Litichever, L. y Ochoa, A. (2019). Editorial. Sección temática Violencia y convivencia escolar en América Latina: políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-8. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1608>
- Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 377-391. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciênc. Saúde Coletiva*, vol. 17, núm. 3, pp. 613-619. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mineduc (2016). *Informe de seguimiento de programas sociales: Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)*. Santiago: Subsecretaría de Educación, División de Educación General, Ministerio de Educación de Chile.
- Mineduc (2007). Educación de Adultos. Convivencia Social. Programa de Estudio de Educación Media. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/602>
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 27, núm. 5, pp. 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Pérez, B., Rodríguez, F., Bringas, C. y Eguizabal, J. (2015). La Unidad Terapéutica y Educativa (UTE): alternativa a la prisión tradicional en la reeducación y reinserción del penado. *Debates Penitenciarios*, núm. 20, pp. 1-21. [https://www.cesc.uchile.cl/debates\\_penitenciarios\\_20.pdf](https://www.cesc.uchile.cl/debates_penitenciarios_20.pdf)
- Ponciano, E. y Castilla, M. (2018). Una reflexión sobre las prácticas educativas inclusivas en contexto de encierro con jóvenes adultos en Penitenciaría de Mendoza. *Cuestiones Pedagógicas*, núm. 26, pp. 23-36. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2017.i26.01>
- Rojas, P. (2008). Observaciones sobre la teoría del significado de Donald Davidson. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, núm. 41, 203-237. <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM0808110203A/15395>

- Romero, A. (2019). Prisionización: estructura y dinámica del fenómeno en cárceles estatales del sistema penal chileno. *URVIO, Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, núm. 24, pp. 42-58. <https://doi.org/10.17141/urvio.24.2019.3791>
- Romo, J. y Cumsille, P. (2020). Caracterización de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas en una muestra de escuelas de reingreso a través de análisis de clases latentes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 57, núm. 1, pp. 1-21. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.4>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, vol. 13, núm. 13, pp. 71-78. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&esytlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&esytlng=es)
- Scarfó, F., Cuellar, M. y Mendoza, D. (2016). Debates: sobre el rol de la escuela y de los educadores de adultos en las cárceles. *Cadernos CEDES*, vol. 36, núm. 98, pp. 99-107. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162883>
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Sumba, N., Cueva, J. y López, R. (2019). Experiencias en el ejercicio de la educación superior en la prisión, desde la perspectiva del docente. Estudio de caso: Guayaquil, Ecuador. *Páginas de Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 72-88. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1838>
- Superintendencia de Educación (2018). *Discriminación en la escuela. Descripción y análisis a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación*. Santiago: OEI/Supereduc. [https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/01/INFORME\\_FINAL\\_DENUNCIAS-\\_DISCRIMINACION\\_SUPEREDUC.pdf](https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/01/INFORME_FINAL_DENUNCIAS-_DISCRIMINACION_SUPEREDUC.pdf)
- Valdés, R., López, V. y Jiménez, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, vol. 22, núm. 2, pp. 187-211. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.2>
- Valenzuela, J., Ahumada, I., Rubilar, A., López, V. y Urbina, C. (2018). El encargado de convivencia escolar en Chile: hacia la comprensión de su identidad laboral. *Revista de Psicología (PUCP)*, vol. 36, núm. 1, pp. 189-216. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201801.007>
- Vásquez, M. (2015). La educación en contextos de encierro: una mirada desde adentro. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, núm. 1. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/2-la-educacion-en-contextos-de-encierro-una-mirada-desde-adentro>
- Vivar, C., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O. y Gordo, C. (2010). La teoría fundamentada como metodología de investigación cualitativa en enfermería. *Index de Enfermería*, vol. 19, núm. 4, pp. 283-288. <http://www.index-f.com/index-enfermeria/v19n4/7175r.php>

# Tensiones valorativas de la convivencia escolar en la educación católica

## *Valuable stresses of school coexistence in catholic education*

SEBASTIÁN ANDRÉS ORTIZ MALLEGAS\*

LUCIANO GUTIÉRREZ FUENTES\*\*

HÉCTOR OPAZO MUÑOZ\*\*\*

La regulación de los “ambientes escolares” y la “convivencia escolar” se ha transformado en un desafío para las instituciones escolares. No obstante, existen escasas evidencias empíricas que exploren las implicancias de este fenómeno en la educación católica. En Chile, el 15% de la población estudiantil aprende a convivir en este tipo de establecimientos. La investigación sobre la temática muestra que es un desafío para la educación católica su identidad institucional en el marco de una sociedad secularizada e inclusiva. Esta investigación cualitativa parte de un estudio de casos típicos que indagan los desafíos que se perciben en la gestión de la convivencia democrática en una institución católica de Chile. Los resultados muestran tensiones en el proyecto educativo institucional en el marco de una iglesia cuestionada socialmente y una apuesta valorativa entre la disciplina y lo pastoral. Los estudiantes resisten la inculcación de la identidad institucional en el deseo de mayores espacios de escucha y participación sobre la fe y la Iglesia. Estos resultados discuten las oportunidades que surgen para la gestión de la convivencia escolar desde una identidad institucional basada en valores confesionales católicos.

### **Palabras clave:**

educación católica, convivencia escolar, educación en valores, proyecto educativo institucional

**Recibido:** 26 de enero de 2021 | **Aceptado para publicarse:** 18 de junio de 2021 |

**Publicado:** 6 de agosto de 2021

Cómo citar: Ortiz Mallegas, S. A., Gutiérrez Fuentes, L. y Opazo Muñoz, H. (2021). Tensiones valorativas de la convivencia escolar en la educación católica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1286. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-007)

*The regulation of “school environments” and “school coexistence” has become a challenge for school institutions. However, there is little empirical evidence that explores the implications of this phenomenon in Catholic education. In Chile, 15% of the student population learn to live together in this type of establishment. Research on the subject shows that its institutional identity in the framework of a secularized and inclusive society is particularly a challenge for Catholic education. Thus, we carry out a qualitative investigation based on a study of typical cases, investigating the challenges that are perceived in the management of democratic coexistence in a Catholic institution in Chile. The results present tensions in the institutional educational project within the framework of a socially questioned Church and an education in values between discipline and pastoral. Students resist the inculcation of institutional identity in the desire for greater spaces of listening and participation about the faith and the Church. These results discuss the opportunities that arise for the management of school coexistence from an institutional identity based on Catholic confessional values.*

**Keywords:**

*catholic education, school coexistence, education in values, institutional educational project*

\* Magíster en Psicología Educacional por la Universidad Chile. Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Académico del Departamento Disciplinar de Psicología de la Universidad de Playa Ancha, Valparaíso. Líneas de investigación: condiciones psicosociales y pedagógicas que favorecen una escuela democrática e inclusiva, temáticas asociadas a la violencia escolar y a las organizaciones del profesorado. Correo electrónico: [sebastian.ortiz@upla.cl](mailto:sebastian.ortiz@upla.cl)/ <http://orcid.org/0000-0001-7877-3319>/fuentes de financiamiento: PIA-ANID CIE 160009, Fondecyt Regular 1191267.

\*\* Psicólogo por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado en Metodologías de Investigación en Ciencias Sociales de la misma casa de estudio. Psicólogo educacional del Liceo Comercial de Quillota, Valparaíso. Líneas de investigación: convivencia escolar, participación, interacciones sociales y aprendizaje. Correo electrónico: [lucianogutierrez.f@gmail.com](mailto:lucianogutierrez.f@gmail.com)

\*\*\* Psicólogo por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Tesista de magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesional del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar. Profesor agregado de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Líneas de investigación: estudio e intervención en materias de convivencia escolar y acción profesional en los contextos educativos. Correo electrónico: [hector.opazo@pucv.cl](mailto:hector.opazo@pucv.cl)/<https://orcid.org/0000-0002-0208-3407>



## INTRODUCCIÓN

Es indudable la relevancia que ha tomado la convivencia escolar para el ámbito científico y escolar en las últimas décadas. Ya Delors (1989) nos adelantó que la función de la educación va más allá de la adquisición de habilidades y conocimientos. Esta también se asienta en la posibilidad de reconocernos como sujetos diferentes y aprender a relacionarnos. La importancia de la convivencia radica, así, en el impacto y la potencialidad que tiene aprender a vivir con otros en una sociedad capaz de dialogar de manera democrática sobre un espacio sosteniblemente mejor para todos y todas (Shirley, Hargreaves & Washington-Wangia, 2020).

A pesar de lo anterior, son escasas las investigaciones empíricas que indagan sobre este fenómeno en instituciones católicas, y menos las traducciones que realizan sus agentes educativos (López, González *et al.*, 2018) en el contexto de la crisis de secularización e inclusión de la Iglesia latinoamericana (Imbarack y Madero, 2019; Wodon, 2019). Este artículo busca delinear los contornos de las escuelas católicas y lo religioso-valorativo en la gestión de la convivencia escolar y en una modernidad que ha secularizado también el valor que hasta hace algunos años tenían este tipo de escuelas (Madero y Madero, 2012).

Es innegable el rol que ha tenido la educación católica en la conformación de los sistemas escolares modernos. En América Latina, su presencia ha estado vinculada a la llegada de las órdenes religiosas al continente, y su misión de evangelizar a la población por medio de la transmisión de las enseñanzas (Imbarack y Madero, 2019). Esto no ha estado ajeno al cuestionamiento histórico en la sociedad civil y las comunidades científicas, las cuales discuten las implicancias de la laicidad e interculturalidad del proyecto social de la educación y la efectividad escolar de estos proyectos valorativos en términos de resultados (D'Agostino, 2017; Torres, 2014).

Los hallazgos de las investigaciones sobre efectividad escolar en escuelas católicas no son concluyentes. Si bien estudios nacionales e internacionales muestran que estudiantes provenientes de escuelas católicas obtienen mejores resultados académicos por encima de aquellos que no (Morris, 2009; Passalacqua, 2008), existen diversas pesquisas que cuestionan estos resultados dados los diversos mecanismos de selección que estas escuelas ostentarían y con los cuales lograrían estos efectos positivos en el ámbito académico y social (Agirdag, Driessen & Merry, 2017; Allen & West, 2011; Madero y Madero, 2012).

En esta línea, un metaanálisis realizado por Paterson (2020) en Escocia reporta que las escuelas católicas no son característicamente eficaces; sus resultados se deben al sesgo de selección, y se hipotetiza que esta tendencia es en particular fuerte en sistemas escolares en los que la oferta de escuelas católicas se concentraría en las élites económicas y sociales de los países, como el caso de Estados Unidos y Francia (Agirdag, Driessen & Merry, 2017). Por el contrario, el valor agregado de las escuelas católicas estaría puesto en su identidad (Martinic, Anaya y Horacio, 2008) y el impacto que causaría para el mantenimiento de los procesos de escolarización y trayectorias académicas en estudiantes de sectores desventajados (Paterson, 2020), con base en una experiencia de comunidad y el desarrollo de un clima institucional afectivo (Cornejo, 2015; Montero-Ossandón *et al.*, 2017; Passalacqua, 2008).



Esto es similar para el caso chileno, pues las escuelas católicas no son escogidas solo por su efectividad, sino también por su proyecto valorativo en los estudiantes, que conjuga la excelencia académica con el desarrollo moral-valorativo en el marco de la inclusión para todos (Madero y Madero, 2012; Passalacqua, 2008), aspecto que no ha estado exento de cuestionamientos precisamente por el vínculo de la Iglesia y la élite política del país. Para Gayo, Otero y Méndez (2019), la educación católica chilena debe cuestionar cómo la adscripción a credos confesionales se vuelve un elemento estratégico dentro del repertorio de prácticas de las familias más privilegiadas para lograr ser elegidas en los establecimientos más selectivos del país; en tanto, la adhesión a lo católico no debe ser acción excluyente en una educación inclusiva.

Lo anterior desafía el proyecto escolar de la educación católica y sus apuestas valorativas formativas e inclusivas de la población estudiantil (Cornejo, 2015) y la convivencia social, que surgen cuando se incluyen las diferencias (Bazdresch, 2016; Vargas & Moya, 2019). Este elemento diferenciador de las escuelas confesionales que imprime su identidad institucional (Cornejo, 2015; Vargas, 2007) requiere ser repensado en el marco de nuevas relaciones y valores sociales que se construyen en lo social y se reifican en lo escolar y reclaman más justicia y equidad (Bridges, 2019; D'Agostino, 2017; D'Agostino & Carozza, 2019). Para diversos autores, hoy la educación católica se ve enfrentada a gestionar ambientes escolares religiosos en el marco de una sociedad pluralista, secularizada y diversa en términos de capacidades (Carlson & Labelle, 2019; Smith, Cheatham & Mosher, 2020) y de identidades sexuales (Maher, 2003) y que reclama mayores espacios de participación (Mardones y Marinovic, 2019; Scherz y Mardones, 2016).

Pese a lo anterior, son escasos los estudios empíricos que tratan la relación entre lo valorativo, religioso y la convivencia social-escolar. Aquellos que lo hacen se circunscriben en dar cuenta de cuál es el desarrollo valorativo deseado de la interacción escolar y su vinculación con las actividades pastorales (Bazdresch, 2016) y los desafíos formativos para un estudiante católico (Imbarack y Madero, 2019). Otros describen algunas de las características convivenciales de la identidad institucional de estas escuelas (Cornejo, 2015; Martinic *et al.*, 2008), y otorgan valor a los principios comunitarios de una convivencia fraterna y servicial y la excelencia académica y moral formativa de sus estudiantes (Ocampo, 2012; Philippe *et al.*, 2017).

Abordar esta relación es clave para la educación católica, pues la reivindicación de la justicia relacional y social que tanto teólogos como la propia doctrina social de la Iglesia han puesto acento en los últimos años (Meza *et al.*, 2015; Muller y Gutiérrez, 2005; Trigo, 2013) se sostiene, filosóficamente, en la relación entre convivencia escolar y formación valórica-religiosa de la educación (Fierro-Hernández, 2006), y entiende sus relaciones desde las dimensiones inclusiva, pacífica y democrática de este constructo (Andrades-Moya, 2020; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Por ello, el objetivo de este estudio es explorar las dificultades y los desafíos percibidos en la gestión de la convivencia social-valorativa en un colegio confesional católico de Chile.

## MARCO TEÓRICO

### *Educación católica y convivencia escolar*

Hablar hoy de educación católica es un desafío, y no solo por los fenómenos de capitalismo global y mercantilización de las relaciones sociales que han desafiado a los sistemas escolares (Montero-Ossandón *et al.*, 2017), sino por el cuestionamiento a nivel social que ha tenido la Iglesia católica a escala mundial por situaciones de abusos en congregaciones emblemáticas. Algunas de ellas ocurridas en espacios escolares hacia estudiantes y familias que confiaban en esos proyectos valorativos para la formación de sus hijos.

Algunos autores señalan que este escenario ha sido conflictivo para las relaciones sociales que se construyen en estas escuelas, pues participar hoy en los proyectos de vida en comunidad de los establecimientos católicos se tiñe de desconfianza, injusticia y cuestionamiento frente al silenciamiento (Imbarack y Madero, 2019). Así, las escuelas católicas hoy tienen una doble tarea: por un lado, mantenerse atentas a los vaivenes que toman las sociedades contemporáneas y sus sistemas educativos, y, por otro, buscar otras vías para convocar a una formación valórica religiosa (Scherz y Mardones, 2016).

En Chile, en 2016, la cantidad de escuelas católicas ascendía a 1,598 establecimientos, con un total de 582,331 estudiantes matriculados en ellas, lo que representaba el 13.48% de total de las escuelas chilenas y el 16.40% de la población estudiantil (Mardones y Marinovic, 2019). Esta proporción de escuelas se ha mantenido estable en los últimos veinte años (Madero y Madero, 2012; Martinic, Anaya y Horacio, 2008), e incluso en Latinoamérica, sobre todo en la educación primaria (Wodon, 2019).

Entre las características institucionales que identifican la cultura de las escuelas católicas, algunas investigaciones destacan la tendencia hacia una organización de tipo comunitario, basada en metas académicas comunes, autonomía organizacional y la ideología religiosa como el centro del quehacer institucional (Ocampo, 2012). Asimismo, sus docentes y directivos presentan altas expectativas y desarrollan lo que algunos estudiantes identifican como oportunidades educativas para todos (Vargas, 2007). Se espera un alto compromiso de sus profesionales, que se involucra no solo en la vida laboral, sino en la experiencia extracurricular de fe (Martinic, Anaya y Horacio, 2008).

Otro rasgo distintivo es el clima escolar de los establecimientos escolares basado en el orden, la disciplina y la exigencia (Black, 2010; Fan, Williams & Corkin, 2011; Homan *et al.*, 2001; Martinic, Anaya y Horacio, 2008). Esta percepción del ambiente escolar es valorada positivamente por los distintos agentes (Homan *et al.*, 2001), y presenta buenos resultados en términos comparativos (Fan, Williams & Corkin, 2011), aun cuando dicho ambiente se construya sobre la base de un liderazgo autoritario y a la vez servil (Martinic, Anaya y Horacio, 2008). Este clima escolar se correlaciona en forma positiva con el liderazgo directivo, el cual orienta a la comunidad escolar sobre lo que debiese realizar, al mismo tiempo que se permite la reflexión acerca de la acción educativa y apego/lejanía del proyecto educativo institucional como ideología dominante (Black, 2010). Según Ocampo (2012), la valoración del clima escolar estaría ligada, también, a la presencia de un discurso claro de afectividad familiar, y de normas y sanciones claras y coherentes con sus proyectos escolares.

La investigación de Philippe y colaboradores (2017) sobre la construcción de normas en 33 escuelas católicas en Estados Unidos sostiene que las escuelas católicas cimientan sus climas escolares a propósito de una afectividad comunitaria, simultáneamente a diversas prácticas excluyentes, usadas como amenazas frente a comportamientos no deseados, es decir, el uso de lo punitivo como una forma de amenaza de la exclusión. La severidad de esta amenaza es distinta según el tipo de escuela. Estos autores coinciden en señalar que las escuelas católicas tienden a administrar sanciones más severas ante normativas que para otras escuelas no son determinantes; por ejemplo, las demostraciones públicas de afectos, masticar chicle, el embarazo/paternidad adolescente, entre otras (Philippe *et al.*, 2017).

Para los preceptos del discurso educativo católico, la convivencia escolar de sus instituciones debe suponer una educación basada en valores (Bazdresch, 2016), lo que implica construir una plataforma teleológica, ontológica y de concepción del mundo que materialice los principios, actitudes y habilidades socioemocionales y éticas que sustenten una comunidad de fe en la que sea posible participar y desarrollarse (Flores y Sánchez, 2011). Esto se ve desafiado en el quehacer educativo en las sociedades modernas, en tanto el agnosticismo tiende a suprimir el sentido espiritual religioso de la experiencia de vida de los seres humanos y, por otro lado, la relativización y destrucción de los vínculos trascendentes que terminan fragilizando las relaciones de comunidad (Imbarack y Madero, 2019).

Así, educar en valores supone instalar un discurso de modificabilidad y mejoramiento de las actitudes del estudiantado en una sociedad secularizada y relativizada de lo religioso (Fierro-Hernández, 2006) a fin de que desarrollen habilidades para afrontar los conflictos desde una perspectiva creativa y no violenta para vivir conscientemente los valores de igualdad, justicia, respeto, libertad y solidaridad (Trigo, 2013). Para lograr un discurso de modificabilidad sobre las acciones en convivencia escolar, algunos autores (Arufe, 2001; Carrasco-Aguilar, 2018) mencionan la necesidad de que en las escuelas se construyan culturas pacíficas de colaboración que pongan en el centro de la reflexión educativa la propia identidad que les hace ser escuela, e instalen una moralidad sobre la sociedad anhelada (Ortega, Del Rey y Casas, 2013) que sea capaz de incluir la voz y agencias de quienes se encuentran marginados de las estructuras de poder dominante de la propia institución escolar (Fierro-Evans, 2013).

## **LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES COMO MATERIALIZACIÓN DE LA IDENTIDAD DE LAS ESCUELAS CATÓLICAS**

En Chile, la educación de calidad no se encuentra garantizada por ley; no así la libertad de enseñanza y elección escolar, que, constitucionalmente, se encuentra garantizada. Vale decir que, en Chile, hoy existen más resguardos para construir un establecimiento educacional que para que este dé garantías de calidad a sus estudiantes. De manera implícita, el modelo neoliberal implementado en la nación sostiene la idea de que serán las familias las que definan cuál es la mejor opción para sus hijos e hijas, aun cuando la evidencias demuestran que no siempre es así (Zamora, 2011).

Si bien se ha avanzado en materias de inclusión y garantías de acceso, al eliminar el copago de las familias y los mecanismos de selección para las escuelas que reciben aportes del Estado, persiste una arquitectura educacional basada en el

financiamiento a la demanda y la rendición de cuentas como criterio de calidad (López *et al.*, 2018). En este contexto, es interesante hacer notar la presencia de los proyectos educativos institucionales como una herramienta que, por un parte, les da autonomía a las escuelas sobre los marcos valorativos, formativos y pedagógicos, mientras que, por otro, se transforma en un atributo distintivo en la selección de las familias en el mercado educativo.

En Chile, por ley todo establecimiento debe tener, independientemente de su credo y apuesta formativa, un proyecto educativo institucional (Ministerio de Educación, 2014). Este instrumento de gestión es el único que le concede autonomía a las instituciones educativas, aun cuando esta no ha sido ejercida por las escuelas, y es usada, más bien, para dar cumplimiento a los requisitos exigidos por ley (Villalobos y Salazar, 2014), lo que se asocia a una cultura del *checklist* y rendición de cuentas (López *et al.*, 2018).

Así, estos proyectos orientan la gestión de las instituciones escolares, ya que sostienen los valores que articulan la identidad institucional y crean los marcos normativos para las relaciones sociales que ahí se construyen (Bazdresch, 2016); es decir, el desarrollo espiritual y valorativo moral que buscan las escuelas católicas para sus estudiantes se materializa en los proyectos educativos institucionales, lo que sostiene las dimensiones de la convivencia escolar (Flores y Sánchez, 2011).

En estudios recientes se ha encontrado que los proyectos educativos católicos escasamente abordan el desarrollo espiritual más allá de la prescripción de conductas comportamentales asociadas a la moralidad católica (Vargas & Moya, 2019), y existe una diversidad de traducciones del componente confesional en los proyectos institucionales de las escuelas católicas (Vargas, Torres y Naser, 2008). Más bien, el proyecto educativo institucional ha sido interpretado como una acción episódica de la escuela, asociada a la presencia de ritos católicos y a la acción social de estos establecimientos.

En este desafío es innegable el valor de los proyectos educativos institucionales como sostén de la identidad institucional de la educación católica, y la gestión de los valores cristianos de convivencia social. Sin embargo, son escasas las evidencias empíricas que se despliegan sobre los desafíos que enfrentan las escuelas confesionales-católicas en la implementación de estos marcos valorativos convivenciales de sus proyectos institucionales. De ahí que resulta interesante indagar los desafíos y las dificultades que surgen en las escuelas católicas en la gestión institucional de la convivencia escolar.

## **MARCO METODOLÓGICO**

Nuestro estudio es de tipo cualitativo y tiene un diseño interno de estudio de casos (Rodríguez, García y Gil, 1996) en una escuela confesional-católica para recoger las significaciones que se construyen sobre la gestión de la convivencia escolar. Los estudios de casos se han reducido en la investigación educativa a la unidad de análisis, y han restado valor a la construcción de teorías con base en una realidad concreta y situada (Álvarez y San Fabián, 2012). Buscamos estudiar no solo las particularidades, sino también las complejidades de un caso particular, con miras a dilucidar las potencialidades que las peculiaridades nos entregan en un contexto situado.

Inspirados en las particularidades descritas para los estudios de casos en educación de Cebreiro y Fernández (2004), conjugamos diversas estrategias de producción de información. Por un lado, observaciones persistentes de la cotidianidad escolar, con entrevistas en profundidad (Vargas-Jiménez, 2012) y actividad de análisis participativo –talleres educativos– (Carrasco *et al.*, 2012) con el equipo de gestión de la convivencia escolar del establecimiento. Con estas acciones, buscamos comprender un objeto difuso en una realidad poco abordada, como es el fenómeno de la convivencia escolar en el marco de la educación católica. El análisis de la información sigue las recomendaciones del análisis categorial temático (Cabrera, 2009) y el método de comparación constante de la teoría fundamentada para la toma de acuerdos sobre el proceso de investigación con sus involucrados.

### *Participantes*

El caso analizado corresponde a una institución urbana de financiamiento compartido (copago), entre el Estado y privados, dependiente de la congregación religiosa francesa-española con presencia a nivel nacional e internacional que llega a Chile en 1957. Entrega formación científica humanista, para hombres y mujeres, no realiza selección de estudiantes, y está asentada desde hace seis décadas en su ciudad. Hoy cuenta con dos cursos por nivel, en modalidades de enseñanza parvularia, primaria y secundaria, que supera un total de matrícula de 1,200 estudiantes.

Este colegio es reconocido por su amplia tradición y formación en valores de niños y jóvenes. El estudiantado proviene de diversos sectores de la ciudad, e incluso de localidades rurales cercanas. Su índice de vulnerabilidad supera el 50.3%. Es reconocido por la participación de los padres y apoderados, y alcanza un 93.7% en las instancias de reuniones. Su planta laboral está conformada por 48 profesores, 29 asistentes de educación, y un equipo directivo de ocho profesionales. El proyecto educativo del establecimiento presenta cuatro ejes: excelencia académica, formación en valores, colegio disciplinado y pastoral social. El carisma de la institución se materializa en la formación de jóvenes cristianos comprometidos con el cambio social.

En materia de convivencia escolar, el colegio cuenta con un plan de formación ciudadana en las asignaturas humanistas, plan de orientación, acciones de pastoral social y juvenil, trabajo de acompañamiento docente con profesores jefes y atención de casos problemáticos. El equipo de convivencia escolar surge para dar respuesta y proceder en las situaciones de conflicto escolar y interrupción en el aula. Este equipo lo integran cinco profesionales: un orientador-profesor, dos psicólogos y dos inspectores generales-profesores.

### *Muestreo*

La unidad de análisis corresponde a una institución educativa confesional católica con características de una institución educativa grande (Martinic, Anaya y Horacio, 2008). La selección del caso se realizó sobre la base de la información potencial que aporta al estudio, los desafíos que presentan instituciones educativas católicas de

una matrícula superior a los 500 estudiantes, en términos de gestión de la diversidad (Martinic, Anaya y Horacio, 2008), y un muestreo por conveniencia (Rodríguez, García y Gil, 1996); uno de los investigadores es ex alumno de este plantel educativo.

### *Producción de información*

La producción de información implicó el desarrollo de cuatro técnicas. Para la elección de las técnicas y sus participantes, aceptamos las sugerencias del propio equipo de convivencia escolar del establecimiento; así, las particularidades que mostraban algunos de sus agentes fueron consideradas en la construcción y el análisis del caso (Cebreiro y Fernández, 2004).

En primer lugar, revisamos documentos institucionales que, a juicio del equipo de convivencia, articulaban su gestión en la institución. Examinamos un corpus documental de 583 páginas. Posteriormente, observamos de modo persistente la cotidianidad escolar (Bazdresch, 2016), y coordinamos observaciones en aula, recreos, ingreso/salidas y otros espacios. Efectuamos diversas entrevistas en profundidad con actores de la comunidad educativa sobre la gestión de la convivencia escolar, sus acciones y desafíos para los próximos años. La elección de los participantes versó en agentes que conocían las acciones realizadas por el equipo de convivencia escolar y que podían argumentar de mejor modo las características de esta gestión.

La cuarta técnica se aplicó de manera paralela a las técnicas antes mencionadas e implicó la organización de tres talleres educativos (Carrasco *et al.*, 2012) con el equipo de convivencia escolar. Estos buscaron rescatar la experiencia sobre la gestión de la convivencia escolar y tomar algunas decisiones metodológica sobre la construcción del caso. Los tres talleres educativos se dividieron en tres momentos: historización de la gestión de la convivencia escolar, análisis de la información sobre la base de algunas entrevistas, y proyección de la acción en materias de convivencia escolar. En términos procedimentales, los dos inspectores generales (primaria y secundaria) se encargaron de conseguir los contactos y permisos para la participación en el estudio. El resumen de las técnicas, sus participantes y el criterio de selección se presenta en la tabla.

Tabla. Características de técnicas, participantes y criterios de selección del estudio

Técnica	Participantes	Criterio de selección según el equipo de gestión
Revisión de documentos institucionales	Proyecto educativo institucional, reglamento interno –que incluye el de convivencia escolar–, reglamento de evaluación y promoción de aprendizaje, y proyecto de gestión de orientación	Documentos compartidos por el equipo de convivencia escolar para comprender su gestión
Observaciones de aula	Estudiantes 3° secundaria A y profesor de matemática	Disposición horaria del profesor jefe y el curso. El profesor jefe, particularmente, es el profesor más antiguo del establecimiento
Observaciones de espacios cotidianos	Recreos, recreos de profesores/as, sala de profesores, inicio y finalización de jornada académica	Disponibilidad horaria

3 talleres educativos	Equipo de convivencia: encargado de convivencia –director de media–, director de primaria, orientador y psicólogos del establecimiento	Participantes del equipo de convivencia escolar (ECE)
Entrevista grupal	6 estudiantes primaria (5°, 6°, 7° y 8°)	Estudiantes que conozcan la labor del ECE
Entrevista grupal	5 estudiantes secundaria (1m°, 2m°, 3m° y 4m°)	Estudiantes que conozcan la labor del ECE
Entrevista individual	Inspector de secundaria	Inspector más antiguo de establecimientos
Entrevista individual	Asistente de la educación: personal de aseo y encargada de comedor	Criterio del investigador, ex apoderada y actualmente encargada del comedor del establecimiento
Entrevista grupal	Equipo de pastoral (vicerrector de pastoral y capellán, encargado de pastoral)	Participantes de la gestión del eje de pastoral
Entrevista grupal	Equipo directivo (rector y vicerrector académico)	Miembro del equipo directivo no entrevistado anteriormente
Entrevista grupal	Apoderados	Apoderados que conozcan la labor del ECE
Entrevista grupal	Tres profesores	Profesores/as con jefatura

### *Análisis de la información*

El análisis de la información siguió los pasos del análisis de contenido categorial temático (Cabrera, 2009), el cual se llevó a cabo de forma paralela al desarrollo de la producción de información. Este mezcló los aportes del análisis de contenidos categorial temático, que implica preanálisis, transformación del material, integración de contenidos, análisis interpretativo categorial del material y exploración del material, y el método de comparación constante de la teoría fundamentada (Jiménez, González y Cardeñoso, 2017), que consiste en la evaluación comparada entre las entrevistas, pero no para construir teoría como lo haría la teoría fundamentada, sino para construir caminos posibles en la producción y el análisis de la información. Este ejercicio se efectuó con el propio equipo de convivencia escolar en los talleres educativos.

Finalmente, y para la construcción y el análisis de la información del caso, llevamos a cabo las fases propuestas por Álvarez y San Fabián (2012), que incluyen: etapa (1) preactiva; análisis de los documentos institucionales compartidos por la institución; etapa (2) interactiva: observaciones, entrevistas en profundidad y talleres educativos; etapa (3) postactiva: informe ejecutivo con los resultados, compartido con la institución escolar y reconstruido con base en sus sugerencias.

### *Consideraciones éticas*

Entre los aspectos éticos, solicitamos autorización con el rector del establecimiento para la realización del estudio. Socializamos los riesgos y beneficios con toda la comunidad escolar mediante comunicación escrita y presentación del estudio en el consejo de profesores. Asimismo, se firmaron consentimientos informados con todos los participantes en las entrevistas y talleres para resguardar la confidencialidad y pactar su uso posterior. También, utilizamos asentimientos para el trabajo con estudiantes, previa comunicación vía agenda escolar con sus apoderados.

## RESULTADOS

Los resultados se presentan en torno a tres grandes categorías; personalización de la gestión de la convivencia escolar asociada a la orientación emocional; tensiones del proyecto valorativo institucional; y crisis del proyecto valorativo en el marco de una iglesia cuestionada y una política inclusiva. Estas categorías se articulan entre ellas a fin de describir la gestión de la convivencia escolar en una escuela católica.

### *Categoría 1. Personalización de la gestión de la convivencia escolar asociada la orientación emocional*

Los diferentes actores de la comunidad escolar coinciden en que no sabían que había un área o equipo asociado a la gestión de la convivencia escolar ni mucho menos un equipo de gestión. El rector del establecimiento indica que no existe, formalmente, un equipo de convivencia escolar en la estructura organizativa de la escuela, y constituye una mera formalidad de la política educativa, que demanda la existencia del cargo responsable en la gestión. Más bien, los profesionales que se desempeñan en áreas vinculadas a la convivencia escolar: orientación, inspectorías generales y psicología, fueron quienes se autodenominaron como gestores de la convivencia escolar: “Somos el *dream team* de la convivencia” (taller educativo 1).

Frente a esto, los agentes de la escuela determinan que la convivencia escolar tiene que ver con quienes desempeñan funciones asociadas, mientras el valor que esta tomaría se asocia a la gestión personalizada de estos profesionales al interior del establecimiento. Los estudiantes nos comentan sobre el director del ciclo de secundaria que, coincidentemente, asume el rol de encargado de convivencia escolar, y destacan su actitud de confianza y escucha, lo cual es relacionado con la expectativa que se tendría respecto al tema:

Estudiante 1: No sé, si yo tuviese un problema creo me acercaría al profe, y como es el director, y él es como del equipo de convivencia ¿no? Me acercaría a él, antes que a mi profe jefe o de otro cualquiera.

Estudiante 3: De hecho, no, de hecho, con el director, yo con él somos súper cercanos, que... siempre hablamos en los recreos. Conversamos como temas “x”, podemos hablar, no sé, de cualquier cosa. Súper bien con él, que es muy cercano mío, no sé con otra persona (entrevista grupal a estudiante).

Esta situación es compartida por otros agentes de la comunidad escolar que asocian el quehacer de la convivencia escolar a la consideración de los estudiantes que tienen algún problema. Es una preocupación de quienes gestionan la convivencia escolar, o los estudiantes que tienen algún problema, ya sea porque presentan situaciones conflictivas o requieren ser escuchados y atendidos como un caso para la cotidianidad escolar:

Siempre cooperamos mucho también con la convivencia, si hay que llamar apoderado cuando algo no está funcionando bien cuando alguna, algún alumno tiene algún problema, y nosotros se lo derivamos para que el director converse con ellos (entrevista inspector).



El equipo de convivencia está presente para atender los casos. Y yo lo veo también en el trabajo que hace la psicóloga, por ejemplo, con las entrevistas cada cierto tiempo, va descubriendo los casos o situaciones más conflictivas (entrevista profesores).

Así, la gestión de la convivencia escolar personalizada en el profesional que es parte del equipo de convivencia escolar se liga, a su vez, con aquellos que necesitan ser atendidos y requieren un trabajo focalizado. Esto es asumido por el equipo de convivencia como parte de sus funciones, y reflexionan que es necesario prestar atención, orientación y escucha a las acciones de los estudiantes: "Igual el otro día pensaba, a propósito del caso del estudiante 'X' que es necesario que como equipo de convivencia podamos ofrecer un espacio constante para escucharlos y orientarlos en las cosas que están viviendo [...] Por algo llegaron a nosotros..." (taller educativo 3).

A propósito de los problemas, la visión que los estudiantes tienen al respecto se encapsula en un rol como resolutores de conflictos, y obvia, así, acciones preventivas o promotoras: "Acá sí, porque este año tuve unos problemas con una compañera y nos dijeron que si seguían los problemas íbamos a pasar al equipo de convivencia escolar..." (entrevista estudiante de primaria).

### *Categoría 2. Tensiones del proyecto valorativo institucional*

La gestión de la convivencia escolar se articula en torno al proyecto valorativo institucional: "Dentro de todo igual ellos se llevan valores, si el colegio igual enseña valores, si a pesar de todo" (entrevista apoderados). Este proyecto valorativo es caracterizado a propósito de la disciplina y la pastoral:

Bueno, aquí es básicamente la meta que uno quiere que el alumno, primero, somos un colegio confesional, un colegio católico, que somos un colegio de fe. Entonces nosotros queremos que nuestros alumnos vivan la fe y el otro es la excelencia académica que ahí tienen que ver con las medidas que se toman ya a nivel de profesores; y el nivel personal de que los niños sean buenas personas y ser responsables que salgan, que los alumnos que salgan de acá sean personas íntegras, responsables y ordenadas (entrevista inspector).

La relación con nosotros más bien es desde el mismo proyecto ¿no?, desde pastoral, es decir, no hay un nosotros, por ejemplo, ante una situación de convivencia escolar, no se nos consulta ante una problemática, sino que el mismo hecho de tener este proyecto de pastoral, eso ya está influyendo en la convivencia, desde los valores (entrevista equipo pastoral).

En relación con la disciplina, una estudiante de séptimo año de primaria alude a estigmatizaciones al grupo de su curso en función del comportamiento, lo cual genera tensiones ante la diversidad de estudiantes, lo que da pie a una gestión de los conflictos desde lo punitivo y la amenaza frente al desorden entre pares:

Por lo menos en mi curso, siempre mi curso, ¡siempre mi curso! Mucha veces igual como que nos bajan la autoestima del curso, porque dicen que somos el peor curso, que nunca se habían visto tantos problemas en un curso y es verdad, nuestro curso es desordenado y muchas veces se generan conflictos, mi curso ha tenido conflictos con los compañeros y tengo varios compañeros que se portan mal (entrevista estudiante primaria).

Asimismo, los profesores reflexionan sobre la disciplina, la cual destacan como un atributo que los diferencia del resto de los establecimientos: "Queremos que nuestros niños estén ahí, porque se distinguen los niños del colegio cuando van en la

calle, porque van ordenados, que tienen ese sello de que van, que se vean bien” (entrevista grupal a profesores). La imagen de un estudiante ordenado se articula en torno a la responsabilidad y a los valores, el esfuerzo, el respeto, andar bien vestidos, ser limpios (entrevista profesores), que es el legado de los docentes más allá de lo académico.

Profesor 1. Yo creo que eso como que los va a ir marcando, es el sello entonces, esa sintonía de la responsabilidad, la constancia, el esfuerzo, la perseverancia, el respeto y el hecho de ser como... de ser educado, de andar siempre bien vestido.

Profesora 2: Ordenado.

Profesora 3: Ordenado...

Profesor 1: Limpio.

Profesor 2: Limpio. Yo creo que eso yo siempre trato de dejárselos también como legado a los niños (entrevista estudiantes de secundaria).

La rigurosidad en la disciplina pone incluso en jaque aquello que es cuestionado por el equipo pastoral, y que tiene ver con la amenaza de la exclusión de actividades pastorales; al ser un colegio pastoral, la experiencia de fe no debiese estar condicionada a un comportamiento adecuado, cuestión que no siempre es así: los estudiantes sostienen que si se portan mal o tienen malas notas, no podrán participar en actividades pastorales: “No sé, a mí no me va tan mal en las notas, o me porto mal, lo mismo que él, como lo que me afecta es que por tener como mala conducta... no puedo participar en lo que es pastoral. No puedo por ejemplo, ser de monitora en los retiros, puedo ir las actividades pastorales, pero a nada más” (entrevista estudiantes de secundaria).

En este marco, las actividades que podrían permitir el avance en esta reflexión sobre lo valorativo-pastoral se escinden de la convivencia disciplinar de las conductas, ya que la pastoral se desmarca de lo conductual y la atención de situaciones-problemas: “Ejemplo, en los retiros de curso que se hacen los fines de semana si llega a ocurrir algo... algo que es perjudicial para un grupo de alumnos, se tiene que recurrir al equipo de convivencia escolar, también para ir dando soluciones a esa problemática, la pastoral se desmarca” (taller participativo 1).

### *Categoría 3. Crisis del proyecto valorativo en el marco de una iglesia cuestionada y una política inclusiva*

El proyecto valorativo que articula la convivencia escolar se tensiona en torno a una política educativa que ha avanzado hacia la heterogeneidad del estudiantado y los desafíos actuales de la Iglesia católica en una sociedad laica que no necesariamente valora lo religioso.

El equipo directivo comenta, respecto a la ley de inclusión y los mecanismos de selección, que estos serían un problema para su proyecto educativo, porque ya no llegaría el estudiante/familia que desea los valores formativos de la convivencia escolar. La crítica al sistema, a propósito de la percepción de injusticia por la no selección, la sostienen de la siguiente manera:

O sea que un apoderado por ser tú quieres inscribir a tu hijo y tú en la dirección provincial pones como alternativa y en eso va a quedar, pero tú no tienes la opción como era antes, que se daba una prueba, que tú... es como la lotería de quien llega y yo siento que, que... las decisiones que se han tomado en ese sentido gubernamental, no han sido las mejores, no han sido las mejores. Yo creo que, con eso, por buscar igualdad, se ha hecho daño sobre todo a los colegios particulares subvencionados, que tienen su proyecto educativo claro (entrevista equipo directivo).

La escuela heterogénea que no selecciona entre católico y no católico es aquella que la asistente de la educación define como el cambio comportamental del estudiando, y sostiene que la imagen del estudiante bien portado ya no es posible en el actual contexto inclusivo: “Ya no es como antes, llega de todo [...] ahora los cabros se portan mal, y le llaman al apoderado y no pasa nada. Antes había no sé había un temor a que te expulsaran, ahora no. Ni al curita le tienen respeto. Cuando ustedes estuvieron acá los cabros se veían bien, impecables, y no como ahora” (entrevista asistente de la educación).

Este nuevo escenario trae nuevas preguntas para la escuela y su proyecto valorativo católico. Esto ha significado un proceso de adaptación por parte de los distintos actores del establecimiento en cuanto a la recepción de todo tipo de estudiantes y familias que no necesariamente comparten el proyecto valórico del establecimiento; sin embargo, existen actores, como la pastoral, que se plantean como desafío inculcar en los estudiantes los valores eclesiales más allá de la disciplina:

Tenemos que sacar buenos médicos, buenos profesionales ¿no? Buenos abogados, pero qué sentido, o sea ¿cómo? ¿Qué sepan las leyes, que se las puedan, y después claro, viene la corrupción y listo, y parece que saben todo? Pero es algo más la educación, entonces claro nos exigen a nosotros puntajes, nos exigen a ver dónde está el ranking de los colegios mejores, y para nosotros eso tendría que ser como secundario. No, que no pueden, pero sí que hay algo más importante que eso (entrevista equipo de pastoral).

La crisis comportamental que afecta el valor de la disciplina del establecimiento en el marco de una escuela diversa surge también por un cuestionamiento a las figuras eclesiales como autoridad al interior de la escuela, pues ni al sacerdote se le respeta, menos se le respetará a otro que no representa la figura máxima de autoridad en la educación católica. Esta idea es conjeturada por el equipo directivo, que menciona el desafío que implica ser una escuela religiosa en una cultura que ya no lo es:

Yo creo que un gran tema que nos toca como institución, nosotros somos un colegio de una congregación y somos de iglesia, y es el tema de cómo el mundo religioso cambió, hoy día esta sociedad laica, esta cultura laica, la verdad que nos llega, nos desafía. Entonces ¿cómo somos capaces hoy día de enseñar estos principios religiosos, esta cultura religiosa? ¿Poder enseñar a nuestros alumnos que lo que ven afuera o lo que muestran los medios de comunicación? Es todo anti religioso, entonces es terrible desafío (entrevista grupal a equipo directivo).

A propósito de lo anterior, los profesionales de la escuela destacan la posibilidad de reflexionar acerca de la jerarquización de ciertos valores que no coinciden necesariamente con los que su proyecto educativo considera como relevantes ni con las nuevas necesidades que el profesorado percibe sobre lo social, por ejemplo, el pensamiento crítico y la reflexión constante por parte de los estudiantes; su objetivo es brindar una formación valorativa eclesial que les permita lidiar con una sociedad difícil de procesar y desprotegida de la burbuja:

Y yo agradezco ese punto de quiebre que me estableces, porque me haces ver un poco más allá de la disciplina [...]. Y nosotros mismos, que a los niños les cuesta ser reflexivos, les cuesta más ser críticos, les cuesta exponer sus críticas, y esa es como nuestra debilidad en este momento, es como nuestro gran desafío, que sean autónomos, en una sociedad que no es simple y fácil de procesar (entrevista profesores).

Para seguir ayudando a nuestros niños, aparte acá está lo interesante, es esencial y es lo interesante también, es parte de su aprendizaje, estos focos de problemática, o sino no aprenden, no los preparamos para la vida, lo tenemos dentro de una burbuja y no les hace bien (taller educativo 2).

Finalmente, se llega a un punto de encuentro entre las tensiones del marco de valores y las demandas de la sociedad que tiene que ver con nuevos desafíos en materia de convivencia y con valores asociados a la inclusión y la democracia. Habilidades como el pensamiento crítico y la reflexión constante por parte de los estudiantes parecieran ser para el equipo de convivencia un producto del trabajo a partir de la transformación de un proyecto valórico que no responde del todo a las nuevas exigencias del mundo social.

## CONCLUSIONES

Estos resultados muestran que la gestión de la convivencia escolar en la escuela católica se personaliza en la figura de quien gestiona, que ocupa un lugar en la orientación frente a los problemas estudiantiles. Asimismo, la gestión de la convivencia escolar se ve tensionada por los valores y su jerarquización que reconocen en el proyecto educativo institucional del establecimiento y su identidad (Carrasco-Aguilar, 2018), la cual circula entre la disciplina y la pastoral. Esto se contextualiza en el desafío de mantener el proyecto valorativo en el marco de elementos de secularización de la Iglesia católica y una política educativa no selectiva (inclusiva). Esto concuerda con investigaciones previas que ponen el proyecto educativo institucional en el centro del quehacer (Flores y Sánchez, 2011; Ocampo, 2012; Vargas Torres y Naser, 2008).

Estos resultados también ponen de relieve que la gestión de la convivencia escolar está relacionada con el trabajo desde la orientación, más cercana a los modelos centrados en la consejería sobre el proyecto de vida (Murray, Suriano y Madden, 2003), y que en Chile se asocia a la función de la orientación (Amor y Serrano, 2019), que deja abierta la formación valorativa en lo católico y la acción disciplinaria en lo pastoral (Vargas & Moya, 2019). Los hallazgos muestran la vinculación formativa de la escuela entre un comportamiento adecuado reconocido comunalmente y esperado por los adultos, y la oportunidad de aprender sobre sí mismo y el mundo social en una acción pastoral extracurricular (Bazdresch, 2016).

De acuerdo con lo anterior, el proyecto educativo institucional se asociaría más bien a un elemento diferenciador del mercado educativo y las competencias entre escuelas que a la propia formación valórica pastoril (Madero y Madero, 2012; Passalacqua, 2008; Paterson, 2020). Así, el colegio busca mantener aquello que lo distingue en el mercado educacional de la comuna y potenciar un proyecto que se centra en los valores que tienen que ver con un correcto comportamiento, en el entendido de que sería aquello que los padres y apoderados buscarían cuando optan por este establecimiento (Gayo, Otero y Méndez, 2019).

Sin embargo, esta situación se tensiona cuando se indagan otros valores socialmente relevantes, que tienen que ver con la autonomía y la reflexión crítica, y es resistida por el estudiantado, el cual reclama mayores espacios de participación y escucha por parte de los adultos de la escuela, y alude a la necesidad de mostrar las implicancias del cumplimiento del logro de esta ventaja competitiva en su experiencia cotidiana en la escuela, y de la asociación entre la disciplina y la experiencia religiosa pastoral.

Las reflexiones de los profesores y del propio equipo de gestión de la convivencia escolar sobre la educación en valores resultan por demás interesantes. Tal como nos señalan los docentes, la dificultad no está en escoger un valor por sobre otro, sino en la jerarquización de los marcos de valores en una sociedad que espera algo más que solo buena conducta, y busca, en palabras del equipo de convivencia escolar y pastoral, la formación valorativa para la vida social y cristiana (Muller y Gutiérrez, 2005). Así, la crisis valorativa a la que se enfrentan los ambientes escolares católicos invita a sus agentes a analizar de manera crítica los valores de buenas conductas a la luz de otros que permitan participar en lo social (Mardones y Marinovic, 2019; Meza *et al.*, 2015; Trigo, 2013).

La profundización de nuestro estudio sobre la adhesión a los proyectos escolares católicos desde un marco comprensivo de la convivencia escolar democrática pone en el centro el cuestionamiento de los procesos de aculturación de lo católico en el quehacer educativo. Cuando lo hacemos desde la convivencia escolar y el paraguas de la democracia, no solo la inclusión es la preocupación de las instituciones escolares (Carlson & Labelle, 2019; Philippe *et al.*, 2017; Smith, Cheatham & Mosher, 2020), sino también la deliberación respecto a la fe, y una construcción normativa que replica la realidad eclesial en el quehacer de las escuelas, y que hoy está profundamente cuestionada en el marco de los delitos de la Iglesia y la sociedad secular (Imbarack y Madero, 2019).

Es conveniente continuar con estudios que se enfoquen en la realidad de las instituciones confesionales, que bordean cerca del 16% de las escuelas del país, y pongan especial atención a los procesos de recomposición del estudiantado a propósito de los efectos discursivos que traen leyes de garantías de acceso al derecho de la educación, como la Ley de Inclusión. Si bien este estudio no buscó indagar en esta relación, existen estrechos vínculos conceptuales entre la convivencia escolar y la inclusión educativa (Andrades-Moya, 2020) y, en particular, aparecen algunos de ellos en los resultados de esta indagación, toda vez que el desafío de la recomposición del estudiantado se vuelve una tarea relevante para la identidad institucional del establecimiento escolar, desde la cual se gestiona el proyecto de convivencia escolar abordado en esta investigación.

Finalmente, conviene mencionar algunas limitaciones de estudio. Si bien buscamos analizar la gestión de la convivencia escolar, lo hicimos desde la experiencia de una única escuela, y aunque esta reporta características típicas de una escuela confesional, no es posible formular generalizaciones sobre la gestión de la convivencia escolar en las escuelas confesionales. Por ello, se requieren más estudios que profundicen en esta relación e integren el componente social-territorial, ya que la articulación que se realiza en el marco de la disciplina surge a propósito del lugar que ocupa el establecimiento educativo en la propia comuna.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agirdag, O., Driessen, G., & Merry, M. S. (2017). The Catholic school advantage and common school effect examined: A comparison between Muslim immigrant and native pupils in Flanders. *School Effectiveness and School Improvement*, núm. 28, vol. 1, pp. 123-135. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1251469>
- Allen, R. & West, A. (2011). Why do faith secondary schools have advantaged intakes? The relative importance of neighbourhood characteristics, social background and religious identification amongst parents. *British Educational Research Journal*, vol. 37, núm. 4, pp. 691-712. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.489145>
- Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, vol. 28, núm. 1, pp. 1-12. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Amor Almedina, M. I. y Serrano Rodríguez, R. (2019). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 38, núm. 1, pp. 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>
- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-23. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Arufe, C. (2001). Enseñanza para la paz. Un reto para la educación del siglo XXI. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 19, pp. 97-106. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817935010.pdf>
- Bazdresch Parada, M. (2016). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 50-71. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art3.pdf>
- Black, G. L. (2010). Correlational analysis of servant leadership and school climate. *Journal of Catholic Education*, vol. 13, núm. 4, pp. 437-466. <https://doi.org/10.15365/joce.1304032013>
- Bridges, R. A. (2019). *The Influence of vouchers on Catholic identity of Catholic elementary schools*. Catholic University of America. <https://eric.ed.gov/?id=ED600174>
- Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases y procedimientos para la etapa de evaluación de la información. *Revista Pedagogía Universitaria*, vol. 14, núm. 3, pp. 71-93. <https://lens.org/127-921-009-390-984>
- Carlson, M. & Labelle, J. (2019). Special education in Catholic schools viewed from a liberatory hermeneutic. *Journal of Catholic Education*, vol. 22, núm. 2, pp. 47-72. <https://doi.org/10.15365/joce.2202032019>
- Carrasco-Aguilar, C. (2018). Desafíos de los equipos de convivencia escolar: un estudio de educación comparada. En J. Gázquez, M. Molero, M. Pérez-Fuentes, A. Martos, M. Simón, A. Barragán y M. Sisto (eds.). *La convivencia escolar: un acercamiento multidisciplinar* (vol. II, pp. 145-152). Almería, España: ASUNI-VEP. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=726146>
- Carrasco, C., Baltar, M. J., Bórquez, M., Cuneo, C. y Cerda, C. (2012). El taller educativo: sistematización de un modelo de formación de psicólogos/as en dos universidades de la Quinta Región. *Calidad en la Educación*, vol. 37, p. 129. <https://doi.org/10.31619/caledu.n37.89>

- Cebreiro López, B. y Fernández Morante, M. C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador Mata, J. L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar Botia (eds.). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Cornejo Espejo, J. (2015). Educación católica: nuevos desafíos. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 14, núm. 27, pp. 183-201. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/12>
- D'Agostino, T. J. (2017). Precarious values in publicly funded religious schools: The effects of government-aid on the institutional character of Ugandan Catholic schools. *International Journal of Educational Development*, vol. 57, marzo, pp. 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.005>
- D'Agostino, T. J. & Carozza, P. G. (2019). Extending the research orientation and agenda for international and comparative studies in Catholic education. *International Studies in Catholic Education*, vol. 11, núm. 2, pp. 140-158. <https://doi.org/10.1080/19422539.2019.1641048>
- Delors, J. (1989). *Report on economic and monetary union in the European Community. Collection of papers submitted to the Committee for the Study of Economic and Monetary (1989)*. Preparatory paper for Delors Report. [http://aei.pitt.edu/1008/1/monetary\\_delors\\_collected\\_papers.pdf](http://aei.pitt.edu/1008/1/monetary_delors_collected_papers.pdf)
- Fan, W., Williams, C. M. & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, vol. 48, núm. 6, pp. 632-647. <https://doi.org/10.1002/pits.20579>
- Fierro-Evans, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/47>
- Fierro-Evans, C. y Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-14. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486>
- Fierro-Hernández, C. (2006). Valoración del impacto de un programa de educación en valores en el último curso de secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, vol. 339, pp. 455-466. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057251>
- Flores, J. Y. y Sánchez Medina, E. F. (2011). Educación en valores para el fortalecimiento de la convivencia escolar en el contexto educativo. *Revista EDUCARE*, vol. 15, núm. 2, pp. 151-167. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/218>
- Gayo Cal, M., Otero Cabrol, G. y Méndez, M. L. (2019). Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile. *Revista Internacional de Sociología*, vol. 77, núm. 1, p. 120. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>
- Homan, S. M., Morgan, S., Domahidy, M., Homan, K., Unnerstall, J. & Fisher, R. (2001). The Catholic secondary school climate: Forming a culture of nonviolence and healthy relatedness. *Journal of Catholic Education*, vol. 4, núm. 3. <https://doi.org/10.15365/joce.0403022013>
- Imbarack, P. y Madero, C. (eds.) (2019). *Educación católica en Latinoamérica: un proyecto en marcha*. Ediciones UC. <https://ediciones.uc.cl/index.php/educacion-catolica-en-latinoamerica-un-proyecto-en-marcha-3800.html>

- Jiménez Fontana, R., García González, E. y Cardeñoso, J. M. (2017). Teoría fundamentada: estrategia para la generación teórica desde datos empíricos. *Campo Abierto: Revista de Educación*, vol. 36, núm. 1, pp. 29-46. <http://hdl.handle.net/10662/6730>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos. *Education Policy Analysis Archives*, núm. 26, p. 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R. y Carrasco, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad de la Educación*, núm. 48, pp. 96-129. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- Madero Cabib, C. y Madero Cabib, I. (2012). Elección escolar y selección estudiantil en el sistema escolar chileno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 55, pp. 1267-1295. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14024273012>
- Maher, M. J. (2003). Some background on addressing the topic of homosexuality in Catholic education. *Journal of Catholic Education*, vol. 6, núm. 4, pp. 498-515. <https://doi.org/10.15365/joce.0604082013>
- Mardones, R. y Marinovic, A. (2019). Educando en política, democracia y ciudadanía: los desafíos de las escuelas católicas chilenas. En P. Imbarack y C. Madero (eds.). *Educación católica en Latinoamérica: un proyecto en marcha* (pp. 171-199). Ediciones UC. <https://ediciones.uc.cl/index.php/educacion-catolica-en-latinoamerica-un-proyecto-en-marcha-3800.html>
- Martinić, S., Anaya, M. y Horacio, C. (2008). Cultura organizacional e identidad en la educación católica chilena. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 42, núm. 1, pp. 95-115. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/433>
- Meza Rueda, J. L., Suárez Medina, G., Casas Ramírez, J. A., Garavito Villareal, D. de J., Lara Corredor, D. E. y Reyes Fonseca, J. O. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Civilizar*, vol. 15, núm. 28, pp. 247-262. <http://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/viewFile/291/248>
- Ministerio de Educación (2014). Proyecto Educativo Institucional: orientaciones para su elaboración. Documento de trabajo.
- Montero-Ossandón, L. E., Valverde-Forttes, P., Dois-Castellón, A. M., Bicocchino, M. y Domínguez-Hidalgo, C. A. (2017). La educación sexual: un desafío para la educación católica. *Educación y Educadores*, núm. 20, vol. 3, pp. 341-363. <https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.1>
- Morris, A. B. (2009). Contextualising Catholic school performance in England. *Oxford Review of Education*, vol. 35, núm. 6, pp. 725-741. <https://doi.org/10.1080/03054980903357301>
- Muller, G. L. y Gutiérrez, G. (2005). *Del lado de los pobres. Teología de la liberación*. Centro de Estudios y Publicaciones, Instituto Bartolomé de las Casas. <https://cep.com.pe/publicaciones/del-lado-de-los-pobres/>
- Murray, R., Suriano, K. y Madden, J. (2003). Catholic school counseling: From guidance to pastoral care. *Catholic Education-A Journal of Inquiry and Practice*, vol. 7, núm. 1, pp. 34-52. <https://doi.org/10.15365/joce.0701042013>
- Ocampo, M. M. (2012). Modelos escolares católicos y cultura escolar. *Páginas de Educación*, vol. 5, núm. 1, pp. 55-78. <https://doi.org/10.22235/pe.v5i1.601>



- Ortega Ruiz, R., Del Rey Alamillo, R. y Casas Bolaños, J. A. (2013). La convivencia escolar: clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 91-102. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99817935010.pdf>
- Passalacqua, A. (2008). La educación católica de niños y jóvenes en cifras. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 42, núm. 1, pp. 57-76. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/431>
- Paterson, L. (2020). Social inequality in Catholic schools in Scotland in the second half of the twentieth century. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 41, núm. 8, pp. 1115-1132. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1811080>
- Philippe, D., Hernandez-Melis, C., Fenning, P., Sears, K., Wesley, E., Lawrence, E. & Boyle, M. (2017). A Content analysis of Catholic school written discipline policies. *Journal of Catholic Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 6-35. <https://doi.org/10.15365/joce.2101022017>
- Rodríguez Gómez, G., García Jiménez, E. y Gil Flores, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Scherz, T. y Mardones, R. (2016). *Educación y ciudadanía. De la crisis institucional a la fraternidad política* (núm. 8: Educación de calidad para el Chile de hoy). [http://www.vicariaeducacion.cl/images/img\\_noticias/30032020\\_415pm\\_5e82453c46ce9.pdf](http://www.vicariaeducacion.cl/images/img_noticias/30032020_415pm_5e82453c46ce9.pdf)
- Shirley, D., Hargreaves, A. & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teaching and Teacher Education*, vol. 92, 102987. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987>
- Smith, S., Cheatham, G. & Mosher, M. (2020). Evidence-based practices to promote inclusion in today's Catholic school. *Journal of Catholic Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 111-134. <https://doi.org/10.15365/joce.2302102020>
- Torres, G. (2014). Iglesia católica, educación y laicidad en la historia argentina. *História Da Educação*, vol. 18, núm. 44, pp. 165-185. <https://doi.org/10.1590/S2236-34592014000300010>
- Trigo, P. (2013). *Relaciones humanizadoras. Un imaginario alternativo*. Chile: Ediciones Univesidad Alberto Hurtado. <http://ediciones.uahurtado.cl/libro/relaciones-humanizadoras-imaginario-alternativo/>
- Vargas Bastidas, H. (2007). Desafíos eclesiales y culturales a la identidad de la educación católica en tiempos de globalización. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 40, núm. 1, pp. 45-63. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/398>
- Vargas Bastidas, H., Torres, S. y Naser, S. (2008). Acerca de la identidad y misión de la educación católica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 42, núm. 1, pp. 13-41. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/429/882>
- Vargas Herrera, F. & Moya Marchant, L. (2019). Analyzing the concept of spiritual development based on institutional educational projects from schools located in Valparaíso, Chile. *Religious Education*, vol. 115, núm. 2, pp. 201-214. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1677986>
- Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, vol. 3, núm.1, pp. 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

- Villabolos, C. y Salazar, F. (2014). *Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección* (núm. 2: Informes para la política educativa). [http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2014/06/proyectos\\_educativos\\_en\\_el\\_sistema\\_escolar\\_chileno\\_udp.pdf](http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2014/06/proyectos_educativos_en_el_sistema_escolar_chileno_udp.pdf)
- Wodon, Q. (2019). Catholic schools in Latin America and the Caribbean: Enrollment trends, market shares, and comparative advantage. *Estudios sobre Educación*, vol. 37, pp. 91-111. <https://doi.org/10.15581/004.37.91-111>
- Zamora, G. (2011). Movilidad escolar en Chile: análisis de las implicancias para la calidad y equidad de la educación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 37, núm. 1, pp. 53-69. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100003>

# Recreo en casa. Aprender a convivir a través del juego

*Recess at home.*

*Learn how to live with others through play*

VALERIA ACEVEDO\*

JULIANA GUTIÉRREZ\*\*

MARCIAL HUNEEUS\*\*\*

MARGARITA PUGA\*\*\*\*

Este artículo sistematiza la experiencia de la propuesta educativa “Recreo en Casa”, que busca el desarrollo socioemocional a través del juego de niños, niñas y adolescentes. Se trata de un programa de formación de acompañantes educativos (paradocentes, docentes y directivos) para adquirir herramientas concretas que les permitan construir una cultura de juego en la comunidad escolar y facilitar experiencias lúdicas en el contexto de educación a distancia producto de la COVID-19. Se recoge la experiencia de implementación del programa en 14 establecimientos educativos de Chile y presenta consideraciones teóricas sobre los beneficios del juego para la convivencia y el desarrollo socioemocional, físico y cognitivo de los estudiantes. Se problematiza, además, el rol de los acompañantes educativos para que, durante el recreo, sean actores clave en la construcción de la convivencia.

**Palabras clave:**

juego, desarrollo socioemocional, convivencia escolar, aprendizaje, recreo

**Recibido:** 19 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 2 de septiembre de 2021 |

**Publicado:** 26 de octubre de 2021

**Cómo citar:** Acevedo, V., Gutiérrez, J., Huneeus, M. y Puga, M. (2021). Recreo en casa. Aprender a convivir a través del juego. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1273. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-015](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-015)

*This paper presents our experience implementing the educational program Recreo en Casa (Recess at home), which aims to impact on the socioemotional development of children and adolescents through play. This is a training program for school staff members who take part in supervising students' recess (teachers, directors, and other school staff members), to acquire tools and skills that will enable them to build a Play Culture in the school community and to create playful experiences in the context of the COVID-19 pandemic and long-distance education. This paper presents the experience of 14 schools in Chile, supplemented by theory on the benefits of play for students' wellbeing and their socioemotional, physical, and cognitive development. We also question the role of recess-staff members as key actors in the construction of a positive environment during recess time.*

**Keywords:**  
*play,  
socio-emotional  
development,  
school wellbeing,  
learning, recess*

\* Ingeniera Civil de Industrias. Directora de Planificación y Desarrollo de Fundación Patio Vivo. Líneas de investigación: espacios con foco en infancia, mejoramiento escolar, ciencia del mejoramiento. Correo electrónico: [valeria@patiovivo.cl](mailto:valeria@patiovivo.cl)

\*\* Magíster en Psicología Educacional. Psicóloga de Educación y Convivencia de Fundación Patio Vivo. Líneas de investigación: asesoramiento psicoeducativo para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura. Correo electrónico: [juliana@patiovivo.cl](mailto:juliana@patiovivo.cl)

\*\*\* Magíster en Literatura. Director de Educación y Convivencia de Fundación Patio Vivo. Miembro de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Líneas de investigación: convivencia escolar, juego libre, desarrollo socioemocional, espacios con foco en infancia. Correo electrónico: [marcial@patiovivo.cl](mailto:marcial@patiovivo.cl)

\*\*\*\* Psicóloga y diplomada en Pedagogía de la Convivencia y Desarrollo de Competencias Socioemocionales y Éticas. Profesional de Educación y Convivencia de Fundación Patio Vivo. Líneas de investigación: convivencia escolar, desarrollo socioemocional, psicología infanto-juvenil, espacios con foco en infancia. Correo electrónico: [margarita@patiovivo.cl](mailto:margarita@patiovivo.cl)



## INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La pandemia de la COVID-19 comenzó a propagarse a inicios de 2020 en Chile y en muchos países ocasionó el cierre presencial de los establecimientos educativos. Esto transformó de manera radical la rutina escolar e implicó un gran desafío para los equipos docentes, que debieron buscar nuevas estrategias pedagógicas y canales de comunicación para llegar a los estudiantes y sus familias.

Al momento de diagnosticar la realidad de los 14 colegios con los que se estaba trabajando, se evidenció una gran inestabilidad emocional en las familias y en los equipos educativos; además, el confinamiento redujo de modo drástico el tiempo de juego libre y activo en el exterior, así como exigió de un momento a otro que los equipos escolares comenzaran a comunicarse por medios digitales. Lamentablemente, al suspenderse las clases presenciales, y dada la petición de permanecer en casa, se acabaron los espacios de recreación y recreo escolar. Lo grave es que también se redujo el uso de plazas y parques, con lo cual niños, niñas y adolescentes (NNA) dejaron de jugar al aire libre con sus pares. A ello debemos agregar que muchos estudiantes viven en casas pequeñas o en condición de hacinamiento, lo que intensificó la sensación de encierro y redujo sus oportunidades de jugar con libertad y moverse en contacto con la naturaleza.

Recreo en Casa es un programa de formación socioemocional que Fundación Patio Vivo diseñó especialmente para acompañantes educativos a modo de respuesta a algunas necesidades y condiciones propias del contexto pandémico; es decir, para aportar a que los procesos de enseñanza y aprendizaje a distancia, mediante aplicaciones como Zoom o Meet, fueran mejores y para dar apoyo al bienestar integral de los diferentes miembros de la comunidad educativa; esto, considerando que hubo –y todavía hay– confinamientos bastante prolongados producto de la gravedad de la situación sanitaria en Chile.

El programa Recreo en Casa tiene como objetivo principal promover el desarrollo socioemocional de NNA y adultos a través del juego al valorar el tiempo de recreación. Por ello, el trabajo de formación socioemocional con acompañantes educativos tiene una doble intención: por un lado, llegar a impactar positivamente a NNA y, por otro, contribuir a la formación y experiencia de docentes y otras/os asistentes de la educación. De este modo, buscamos aportar y visibilizar la importancia del bienestar emocional en la convivencia escolar (Fierro y Carvajal, 2019), tanto de los estudiantes como de los mismos educadores, para la adquisición de aprendizajes.

## MARCO TEÓRICO

### *La importancia del juego*

A finales del siglo XIX y principios del XX, se comenzó a considerar el juego como una actividad en la que se producen diversos aprendizajes. Desde la pedagogía, Friedrich Fröebel, Rudolf Steiner, John Dewey, María Montessori y Loris Malaguzzi, entre otros, y, desde la psicología, Jean Piaget y Lev Vygotsky reconocieron en el juego un catalizador de aprendizajes físicos, socioemocionales y cognitivos. Huizinga (1972), en su libro *Homo ludens*, de 1938, planteó que el juego es más antiguo que la cultura, incluso que el juego es la actividad que conforma y desde la cual se desarrolla la

cultura. Propuso que jugar caracteriza mejor al ser humano que el pensar y el hacer. Identifica el juego como una actividad libre y seria que permite explorar y conocer el mundo.

Huizinga caracteriza el juego como una actividad libre que se realiza por placer, como una experiencia siempre nueva, que implica inventar, ser creativos, flexibles y acodar significados comunes. “Es, en este sentido, imprescindible para la persona, como función biológica, y para la comunidad por el sentido que encierra, por su significado, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea” (Huizinga, 1972, p. 22).

El vínculo entre el juego y la cultura se observa, por ejemplo, en el juego simbólico en el cual niños y niñas representan y reviven las acciones de los adultos cercanos, juegan a cocinar, al doctor, a trabajar, manejar o a hablar por teléfono. Mediante sus juegos, conocen el mundo adulto. En el juego simbólico de los niños y las niñas es posible observar un espejo del mundo adulto: imitan nuestras acciones y las presentan sin un juicio. Así, van asimilando y comprendiendo características de los adultos/as que los cuidan y de la misma sociedad.

Desde la perspectiva sociocultural, el juego es entendido como una herramienta mediadora que contribuye al desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas, ya que, cuando jugamos –tanto niños como adultos–, compartimos signos y construimos lenguaje en común (Vygotsky, 1979). En este sentido, Vygotsky (1993) plantea que el aprendizaje y conocimiento de la cultura se elabora y recrea en el proceso del juego infantil, al reproducir y asimilar activamente lo que observan en los adultos, y desarrollan el lenguaje, las actitudes y las habilidades primordiales que necesitarán para su actividad futura: “Poniendo en cada oportunidad al niño en situaciones siempre nuevas, sometiéndolo a condiciones también siempre nuevas, el juego lo obliga a diversificar ilimitadamente la coordinación social de sus movimientos y le enseña una flexibilidad, plasticidad y aptitud creativa como ningún otro ámbito de la educación” (Vygotsky, 1993, p. 162). El juego despierta la atención y el interés de NNA; por ello, Vygotsky lo vincula al aprendizaje, dado que se requiere el interés para aprender.

En la actualidad, existe un consenso sobre los beneficios del juego para el desarrollo físico, socioemocional y cognitivo de NNA. Milicic y López (2010) destacan el carácter social del juego para aprender a convivir, empatizar y a ser resilientes. Proponen que el juego es la principal instancia de aprendizaje antes de los seis años, ya que la vida social, el lenguaje, el equilibrio, la motricidad, entre múltiples capacidades, se adquieren jugando.

Para Fjortoft (2001), los NNA que juegan con regularidad en medios ambientes naturales muestran habilidades motoras más avanzadas, incluyendo la coordinación, el balance y la agilidad, y se enferman menos seguido. Asimismo, cuando juegan en medios ambientes naturales, su juego es más diverso, con imaginación y creatividad, lo que fomenta las habilidades del lenguaje y la colaboración.

En los programas pedagógicos nacionales (Chile) está muy presente el juego, especialmente en educación parvularia y en los años iniciales de educación básica o primaria. Las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia (Mineduc, Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018) lo incorporan como un eje fundamental

para el aprendizaje, y es uno de los ocho principios pedagógicos. Sin embargo, en el quehacer diario de jardines infantiles y colegios es común que se privilegie la enseñanza de contenidos académicos por sobre las instancias de juego y juego libre.

### *Disminución del juego libre y activo en el exterior*

Desde la investigación se plantea la disminución progresiva del tiempo de juego libre durante la infancia. Gray (2016) postula que, a partir de mediados del siglo XX, se ha producido un progresivo declive del juego al aire libre, que ha aumentado dramáticamente en los últimos veinte años, lo que está privando a niños y niñas de la oportunidad de fomentar habilidades socioemocionales que se adquieren de forma autónoma a través del juego. Plantea que los NNA necesitan jugar en libertad para desarrollarse: “Es el medio por el que los niños aprenden a hacer amigos, a vencer sus temores, a resolver sus propios problemas y, en general, a controlar sus propias vidas. Es asimismo el medio básico por el que los niños practican y adquieren las capacidades físicas e intelectuales esenciales para el éxito en su cultura” (Gray, 2016, p. 22).

A través del juego libre, los niños y las niñas aprenden desde sí mismos, descubren lo que les gusta hacer y establecen amistades. Además, comprenden que las reglas, así como las normas sociales, son arbitrarias, responden a contextos históricos y, por tanto, modificables. Gray (2016) afirma que le preocupa que, dada la ausencia de experiencias de juego libre, se forme una generación que desconozca sus verdaderos intereses, carezca de autonomía y motivación para hacer su camino en la vida. Plantea que las habilidades que se adquieren con el juego libre con los pares no es posible que los adultos las enseñen. Advierte que la disminución del juego ya está mostrando un impacto negativo en el desarrollo físico, socioemocional y cognitivo de los NNA.

Gill (2007), de manera complementaria, señala que los NNA tienen pocas instancias de autonomía y libertad para jugar. Advierte que se han restringido sus posibilidades de moverse solos y de jugar de modo autónomo con otros NNA en el espacio público, dado que, por las características de la ciudad contemporánea, a menudo están bajo el control y la supervisión de los adultos. Además, por hacer más segura su experiencia, se ha limitado su campo de exploración y de juego con desafío, lo que tiene un impacto negativo en la adquisición de capacidades físicas, la autorregulación y de dirigir su propio aprendizaje. Destaca que, al jugar con desafío, los NNA aprenden a tomar decisiones, se ponen a prueba y adquieren habilidades socioemocionales.

Desde una perspectiva vinculada a la relación y el contacto con la naturaleza, Louv (2018) propone el concepto déficit de naturaleza para referirse a los NNA que crecen en grandes ciudades sin la posibilidad de interactuar y jugar al aire libre. Postula que el crecimiento urbano y el estilo de vida moderno han alejado a los NNA de la posibilidad de explorar e interactuar con sus pares de forma cotidiana en contacto con la naturaleza. Advierte que esta privación está teniendo un impacto negativo en el desarrollo físico, cognitivo y social de NNA. Hanscom (2016) también ha abordado la disminución del juego y el impacto negativo que está teniendo en ellos para la adquisición de habilidades motoras, la atención y la integración sensorial.

La disminución del juego en la infancia se condice con los resultados de la Encuesta Nacional de Primera Infancia (Junji/Unesco/Unicef, 2010), que da cuenta de los

hábitos de crianza de las familias chilenas: el 43% de los padres y madres no juega con sus hijos más de una o dos veces por semana y el 40% no los lleva a espacios fuera del hogar a jugar con otros niños, mientras que casi el 60% no realiza juegos o actividad física fuera del hogar. Así, los mismos hábitos de crianza de las familias chilenas limitan las instancias de juego de NNA.

Esta problemática se está viendo incrementada con la pandemia, dado que se redujeron las posibilidades de desplazamiento, se cerraron las escuelas, las plazas y se han instalado largas cuarentenas. En contextos urbanos es común que muchos NNA no tengan la posibilidad de jugar con pares ni de estar al aire libre. Esta situación, prolongada durante más de un año, está teniendo un impacto negativo en la salud física y mental de NNA. El U-Report: El impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes, del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2020), encuestó a más de ocho mil adolescentes y jóvenes de Latinoamérica y el Caribe, y reportó un aumento en la ansiedad (27%) y en la depresión (15%), en tanto que el 73% de los encuestados manifestó la necesidad de pedir ayuda en relación con su bienestar físico y mental. Asimismo, el 46% siente menos motivación para realizar actividades que normalmente disfrutaba. Por otra parte, el *Mapa nutricional*, de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas de Chile (Junaeb, 2020), identificó el impacto de la pandemia en el aumento de la obesidad, que llegó al 54.1% entre sobrepeso y obesidad, mientras que solo el 38.2% se encuentra en el rango normal, lo que se vincula a la alimentación y la disminución de la actividad física.

### *La importancia del recreo*

El juego cumple un rol central en la promoción de habilidades socioemocionales, físicas y cognitivas en NNA. Dada la baja cultura de juego de las familias, la inseguridad urbana y la jornada escolar completa, en un contexto normal, el recreo es la principal instancia de juego al aire libre que tienen NNA en la que adquieren y potencian sus habilidades. Sin embargo, si el recreo no se gestiona de modo adecuado, puede ser un momento conflictivo e incluso de agresiones. En la Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2014), el 33.6% de los estudiantes declaró ser agredido con regularidad. Actualmente, hay violencia en las escuelas y el recreo es uno de los espacios donde ocurre.

Una estrategia para tratar los problemas de convivencia escolar consiste en abordarlos desde el juego en el tiempo de recreo. McNamara, Colley y Franklin (2015) destacan el valor del recreo y proponen cuatro variables: la cultura de recreo; la importancia de modelos de conducta saludables en el patio; la necesidad de una variedad de actividades y opciones durante el recreo; y la relevancia del espacio y la distribución espacial. Las tres primeras variables se vinculan a la capacitación y el trabajo con las comunidades educativas. Esto es en especial relevante dado que, como plantean McNamara, Colley y Franklin (2015), en el contexto canadiense, y en el chileno también, no hay demasiados criterios sobre los llamados inspectores, acompañantes de patio, tutores o acompañantes educativos. No se pide formación en educación ni hay un número definido de adultos por número de NNA. Sus funciones, en general, consisten en supervisar e intervenir en caso de incidentes o accidentes.



La Academia Americana de Pediatría (2013) afirma que el tiempo de recreo es necesario para elaborar los aprendizajes académicos, dado que la mente necesita descansar para predisponerse a los nuevos desafíos. Este tiempo de uso libre entre una actividad y otra es igualmente importante para las diferentes edades, y es una instancia central del proceso formativo: “Recess serves as a necessary break from the rigors of concentrated, academic challenges in the classroom. But equally important is the fact that safe and well-supervised recess offers cognitive, social, emotional, and physical benefits” (p. 183).

La misma academia postula que las interacciones entre compañeros durante el recreo son un complemento único para los aprendizajes formales, en las cuales se adquieren habilidades de comunicación, negociación, cooperación, intercambio, solución de problemas y la resiliencia. Estas habilidades son la base para un desarrollo sano y un elemento fundamental de la experiencia escolar.

Un recreo bien gestionado puede entregar a los NNA un espacio valioso para la expresión de sus diferentes caracteres e intereses, y hacer posible el juego, el juego libre y la socialización. En un buen recreo se aprende a convivir, los estudiantes construyen amistades, fortalecen sus vínculos y se va generando apego escolar, lo cual predispone a un mejor aprendizaje en las diversas asignaturas. En ese sentido, el recreo no es solo un tiempo entre clases, sino una valiosa instancia de aprendizaje.

A diferencia de lo que ocurre en la sala de clases, donde el docente guía y decide qué se va a aprender (los contenidos de las distintas asignaturas), de qué forma (clase expositiva, trabajo individual o grupal) y con quién se va a interactuar (por lo general, niños y niñas del mismo curso y edad), en el recreo los estudiantes encuentran libertad para decidir qué quieren hacer, cómo y con quiénes. Esto es importante para aprender a convivir en una sociedad democrática y diversa. En el recreo pueden jugar, conversar y compartir con niños y niñas de otros cursos y, de esta manera, al socializar aprenden con y de sus pares, y también desarrollan competencias socioemocionales, como la empatía, la autonomía, la adaptación al cambio y la resiliencia. Así, los NNA descubren sus intereses, hacen amistades, colaboran grupalmente y toman decisiones.

### *El rol de los adultos en el recreo*

Como plantean McNamara, Colley y Franklin (2015), la gestión del recreo requiere cuatro ámbitos, tres de los cuales se relacionan con el quehacer de los acompañantes educativos: la cultura de recreo, la importancia de modelos de conducta saludables en el patio, y la necesidad de una variedad de actividades y opciones durante el recreo. El programa Recreo en Casa eligió trabajar con estos actores clave en la rutina escolar para empoderarlos y transformar su función y quehacer en el recreo. Se buscó resignificar el rol tradicional de supervisores para adquirir un carácter más proactivo en el desarrollo y la promoción de una cultura de juego y buena convivencia.

También se privilegió que los acompañantes educativos contaran con herramientas lúdico/pedagógicas para enseñar juegos, mediar conflictos y contener emocionalmente a los estudiantes. No obstante, transformar modelos de conducta requiere autopercepción, conciencia y autocuidado. Siegel y Bryson (2015) sostienen que, para contener y empatizar con NNA, es indispensable que los adultos estén estables

y tranquilos en términos emocionales; es decir, que reconozcan sus emociones y limitaciones antes de mediar o intervenir de modo directo con NNA.

Por otra parte, Cyrulnik (2019) indica que las figuras de apego secundario cumplen un rol fundamental en el fomento de la resiliencia. Define la resiliencia como la capacidad de iniciar un nuevo desarrollo después de un trauma o una situación de gran dificultad. Plantea que las personas resilientes, que logran empezar de nuevo tras una crisis o trauma, han establecido vínculos de apego secundario con familiares o adultos que conocían en sus escuelas, personas que creían en ellos y los apoyaban para que les fuese bien en la vida. En este sentido, los acompañantes educativos tienen la potencialidad de ser esas figuras de apego secundario, de apoyar y convertirse en actores de resiliencia, algo en especial valioso dada la pandemia.

Es indudable que el cierre de las escuelas producto de la pandemia presentó el desafío de replantear nuevas estrategias para seguir formando a NNA. Dichas estrategias, en la mayoría de los casos, se centraron en actividades académicas. Sin embargo, Recreo en Casa se presentó como un programa complemento para las escuelas a fin de propiciar y priorizar el desarrollo socioemocional a través del juego, además de ser un espacio de contención para los equipos educativos.

## **OBJETIVOS**

El objetivo principal consiste en promover el desarrollo socioemocional de NNA y adultos a través del juego. Los objetivos específicos son: identificar el recreo como una instancia de aprendizaje; visibilizar la importancia del tiempo de juego y recreo; resignificar el rol de los acompañantes educativos como promotores del juego y modelos de conducta; crear un espacio de contención para el equipo de patio, convivencia y docentes; y prepararse para la vuelta a clases presenciales.

## **METODOLOGÍA**

Trabajamos con una metodología lúdica y práctica para propiciar la adquisición de herramientas concretas para el juego y la contención emocional. Diseñamos un programa de ocho talleres por colegio, en los que se realizan actividades desde la conciencia del cuerpo y la voz, y se establece una relación con la propia infancia. Los NNA están en etapas de crecimiento físico y necesitan moverse, sentir su respiración y su cuerpo. Propusimos empatizar con el momento vital de los estudiantes mediante juegos y actividades lúdicas para focalizar su atención en el cuerpo y el ritmo. Dada la importancia de la voz en el quehacer educativo, en especial en el contexto de clases y actividades sincrónicas, incorporamos actividades de autopercepción y autocuidado de la voz. El juego y el recreo en casa se abordaron como una instancia pedagógica que ayuda a contrarrestar la inestabilidad emocional propia del contexto pandémico y que, a su vez, promueve el desarrollo de habilidades como la resiliencia, la empatía y la creatividad, entre otras competencias socioemocionales.

Los talleres se llevaron a cabo en la totalidad de los casos de forma remota a través de la plataforma virtual Zoom. La metodología se basó en actividades prácticas y lúdicas orientadas a promover la reflexión, la creatividad y la co-construcción de

conocimientos para el desarrollo de una cultura de juego en la comunidad. Esta metodología fue elaborada e implementada por el equipo multidisciplinario (educación, psicología, danza, voz y arquitectura) de Fundación Patio Vivo. Durante 2020 y 2021, y a lo largo de los ocho talleres, se abordó el quehacer educativo desde el trabajo integral: movimiento, uso de la voz y el ritmo, encuentro con otros desde el diálogo y la empatía, perder el miedo al ridículo y volver a conectar con la infancia; se entregaron herramientas concretas para poder jugar por medio de las pantallas y problematizando estrategias para la vuelta presencial. En algunos casos, se utilizaron presentaciones expositivas y en otros se organizó la sesión en torno a dinámicas artísticas y de expresión corporal (danza, canto y dibujo). En todos los casos hubo instancias de diálogo y reflexión entre participantes.

De esta forma, Recreo en Casa, además de ser un programa de formación socioemocional, fue puesto en práctica como una experiencia de autocuidado para acompañantes educativos, y también como un espacio para fortalecer la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, ha sido fundamental crear un espacio de contención, apoyo y reflexión sobre la experiencia compartida de la pandemia, siempre cuidando que las actividades fueran lúdicas, didácticas y acotadas a los tiempos disponibles.

## **IMPLEMENTACIÓN**

Durante 2020 y 2021 se capacitó a más de 200 acompañantes educativos, docentes y directivos de 14 establecimientos educacionales de dependencia municipal y particular subvencionado ubicados en Chile. Cabe mencionar que la totalidad de estos presenta un alto índice de vulnerabilidad. Esto es relevante dado el contexto habitacional de los estudiantes, pues, en muchos casos, es de hacinamiento, comúnmente sin patio o con escasas instancias de acceso a parques y plazas seguras para jugar al aire libre. El programa de formación está compuesto por ocho talleres. En el primer semestre de 2020 se trabajó con siete establecimientos y, luego, en el segundo, se incorporaron los siete restantes. Se ofrecieron seis talleres en cada uno de los establecimientos del primer grupo y cuatro en los del segundo grupo. Durante 2021 se trabajó, junto con los 14 establecimientos, para brindar 112 talleres.

Las estrategias para promover el juego y el movimiento de NNA fueron tres: recreos en línea; juegos y actividades lúdicas en clases sincrónicas; y videos realizados por los mismos acompañantes de recreo para invitar a jugar. Para las dos primeras estrategias, se modelaron en los talleres formativos una gran variedad de actividades y opciones de juegos para llevar a cabo a distancia. Asimismo, para apoyar a las escuelas que comenzaron a volver a clases presenciales, se elaboraron los documentos “Baúl de juegos”, para actividades sincrónicas, y “Volver a encontrarnos en la escuela”, orientaciones para el recreo en el contexto de la COVID-19.

En específico, el taller uno consistió en una introducción a la importancia del juego y el desarrollo socioemocional; el dos se centró en la relevancia de la contención en tiempos de crisis; el tres presentó diversas estrategias lúdicas para implementar a través de la pantalla y se abordó su rol como promotores de resiliencia; el cuatro se centró en visibilizar la relación entre el juego y el aprendizaje, y reflexionar sobre las competencias adquiridas durante la pandemia; el cinco destacó la importancia

del juego libre y cómo este promueve la empatía y la autorregulación; el seis promovió el trabajo en equipo y la colaboración como característica esencial para abordar desafíos; el siete consistió en un trabajo con la identidad de cada participante, la autopercepción de las fortalezas y el uso de la voz como herramienta para llegar a los estudiantes; el ocho fue un taller de cierre en el que se habló de la relevancia de conectar con el desarrollo socioemocional y con el juego, en especial en momentos de crisis como la pandemia. Hubo reflexión respecto a los beneficios que estos talleres brindaron en el ámbito individual (autocuidado) y en el profesional (comunicación hacia NNA y hacia otros miembros de la comunidad educativa).

Hay que destacar que los talleres contribuyeron a la resignificación de las vicisitudes propias de la pandemia, ya que ayudaron a ver esta educación a distancia como una oportunidad para la innovación pedagógica y la mejora educativa hacia un tema tan necesario como lo es el desarrollo de habilidades y competencias socioemocionales.

Junto con el programa de formación Recreo en Casa, se implementaron estrategias paralelas. Según Patterson y colaboradores (2007), para lograr generar cambios en la cultura, fomentar hábitos e instalar nuevas prácticas en una comunidad, se requiere abordar la temática desde distintos ámbitos que se complementan entre sí, ya que solo una o dos estrategias no lograrán la sostenibilidad de las prácticas en el tiempo. Por ello, Recreo en Casa consideró distintas vías para desarrollar la cultura de juego desde la formación docente y paraprofesional, la práctica con estudiantes, el trabajo con directivos, las comunicaciones y los documentos institucionales.

Específicamente, se pusieron en marcha talleres formativos dirigidos a los acompañantes de recreo, docentes y directivos; acompañamientos en la implementación del programa con estudiantes; reuniones estratégicas con el equipo directivo de cada escuela; estrategias comunicacionales e informativas dirigidas a toda la comunidad escolar; revisión y asesoría en la actualización del reglamento interno o manual de convivencia escolar de los establecimientos; y la entrega de materiales complementarios como cápsulas de juego y documentos orientadores para el recreo presencial.

## **RESULTADOS**

### *Resultado de estrategias para promover el juego*

Para que los acompañantes educativos pusieran en práctica con sus estudiantes lo aprendido en los talleres formativos, se elaboraron tres estrategias para llevar el juego y el recreo a las casas: videos que invitan al juego, recreos en línea y actividades lúdicas o juegos durante las clases sincrónicas. Los establecimientos educacionales aplicaron, de acuerdo con la pertinencia a su comunidad educativa, una, dos o las tres estrategias, lo cual permitió alcanzar a un total estimado de 3,660 estudiantes desde prebásica a enseñanza media.

- **Cápsulas de juego**

Los participantes de los talleres grabaron videos para enseñar juegos a sus estudiantes e invitarlos a jugar en casa junto con sus familias. En un comienzo, los videos fueron editados por el equipo de Patio Vivo y, paulatinamente, los equipos educativos comenzaron

a elaborar sus propias cápsulas. En total, se realizaron 35 videos que fueron difundidos en las redes sociales de cada establecimiento y en el canal de YouTube de la Fundación Patio Vivo. Esta estrategia fue la más recurrente durante los primeros meses de la pandemia, dado que en los colegios había escaso manejo de las tecnologías, aún no se daban clases sincrónicas, y el video era una forma fácil y directa de llevar el juego a los niños y las niñas. Además, dos colegios propusieron a sus estudiantes que también hicieran videos que invitaran a jugar a sus compañeros/as a fin de involucrarlos en la construcción de una cultura de juego.

- Juegos y actividades lúdicas en clases sincrónicas

Algunos docentes y paradocentes que participaban en clases sincrónicas comenzaron a recurrir a juegos y actividades lúdicas durante las clases de las diferentes asignaturas. Los juegos se realizaron al comienzo, en medio o al finalizar la clase, lo cual tuvo un impacto en la asistencia y puntualidad de los estudiantes para conectarse a las clases, y servía como herramienta para activar la atención. Esta estrategia fue la más utilizada, ya que su ejecución dependía de cada participante y no del grupo completo. También, se incorporaron juegos y actividades lúdicas a las horas de orientación. Los docentes comentaron que el juego permitía activar el vínculo, dado que los estudiantes encendían sus cámaras para poder participar, lo agradecían y, luego, se daba una instancia de compartir.

- Recreos en línea

Una vez que hubo mayor dominio de la tecnología y las plataformas de videollamada (GoogleMeet), varios establecimientos comenzaron a incorporar recreos en línea dentro del horario de clases sincrónicas. En estos se hacían juegos, ejercicios para moverse, relajar el cuerpo y actividades lúdico-participativas. Cada equipo definió la frecuencia de los recreos, la duración y los estudiantes a quienes iban dirigidos. La duración, por lo general, variaba entre 15 y 25 minutos, la frecuencia era entre una y tres veces a la semana, y algunos recreos estaban orientados a cursos específicos, mientras que otros mezclaban estudiantes de distintas edades. En estas instancias se buscó impulsar el trabajo en duplas de paradocentes para guiar los recreos, ya que en el trabajo colaborativo encontraban mayor confianza y seguridad para guiar las actividades, perder el miedo al ridículo y lograr el involucramiento de los estudiantes. Profesionales del equipo de Patio Vivo participaron en la planificación de los primeros recreos y acompañaron en la ejecución, según el requerimiento de cada colegio.

Estas tres estrategias desarrolladas por los equipos educativos fueron complementadas con diarios murales digitales informativos y cuatro cápsulas de Recreo en Casa elaboradas por el equipo de Patio Vivo. Estas cápsulas invitan a generar tiempos y espacios de recreo y juego en familia, y destacan lo simple y beneficioso que es jugar para conectarse con otros, sentirse bien y promover habilidades socioemocionales. Estas cápsulas y los diarios murales se difundieron en las redes sociales de los establecimientos educacionales.

### *Resultado de los talleres*

A modo general, como efecto de los ocho talleres, hubo un incremento en la capacidad de adaptación y flexibilidad de los equipos educativos para continuar con su labor formativa a distancia. Esto fue posible gracias a que el programa Recreo en Casa se fue desarrollando y nutriendo de la experiencia de trabajo con los establecimientos educacionales entre el primer semestre de 2020 y el primer semestre de 2021. En la medida que pasaba el tiempo, se fueron incorporando las necesidades que iban surgiendo por parte de cada comunidad educativa (y siempre en relación con las condiciones de confinamiento que se presentaban). Esto dio como resultado que la metodología y los contenidos tuvieran un eje central claro: promover el desarrollo socioemocional y la cultura del juego y, al mismo tiempo, que estuvieran altamente vinculados a la experiencia y el contexto de las escuelas; es decir, la implementación fue basada en la escucha de las necesidades de cada comunidad, lo cual fue destacado por los participantes en la evaluación del programa.

También se destacó el carácter lúdico, reflexivo y contenedor de los talleres en un contexto muy exigente y desgastante: “A través de este taller tuvimos la oportunidad de jugar, reírnos, bailar y tener un espacio de relajación en medio de todo lo que puede significar el adaptarnos a esta nueva normalidad. Además, podremos realizar esto [actividades y juegos] cuando volvamos a nuestra escuela” (colegio 7). Se produjo una valoración del juego y de haber adquirido herramientas concretas para promoverlo con sus estudiantes.

La posibilidad de reflexionar sobre su experiencia de la pandemia y adquirir herramientas fue en particular significativo para el primer grupo, ya que, durante los primeros meses, entre mayo y junio de 2020, no había certezas acerca del retorno presencial a la escuela. La incertidumbre era parte de la realidad de los primeros meses de la pandemia. Los equipos educativos habían manifestado que no se sentían preparados ni con herramientas concretas para comunicarse de manera adecuada con los estudiantes y sus familias. Por esta razón, los primeros talleres tuvieron un enfoque exploratorio que permitió profundizar en el diagnóstico de las necesidades y hacer un acompañamiento cercano a los equipos educativos durante la etapa de adaptación a la metodología remota de los procesos. Incluso se asesoró a los equipos directivos en torno al uso de redes sociales y herramientas digitales.

En los talleres se recogieron las emociones experimentadas durante la pandemia, y predominaron las siguientes: incertidumbre, ansiedad, angustia, miedo, estrés, tristeza, entre otros. Tras realizar diversas actividades lúdicas desde el cuerpo y el movimiento, mencionaron que sintieron emociones como alegría, relax, diversión, felicidad, entre otras. De esta forma, se contrastaron las emociones vivenciadas durante la pandemia en general con las experimentadas inmediatamente después de jugar (ver figura). Esta comparación para los equipos educativos evidenció el carácter sanador y liberador del juego, y la importancia de vincularse con otros. Además, permitió reflexionar sobre la importancia del autocuidado y abordar el rol de los acompañantes educativos como promotores del juego. En este sentido, para la contención y el bienestar emocional de sus estudiantes, en especial en el contexto de pandemia, era fundamental que los equipos de adultos que conformaban la comunidad educativa tuvieran instancias de autocuidado y apoyo mutuo.

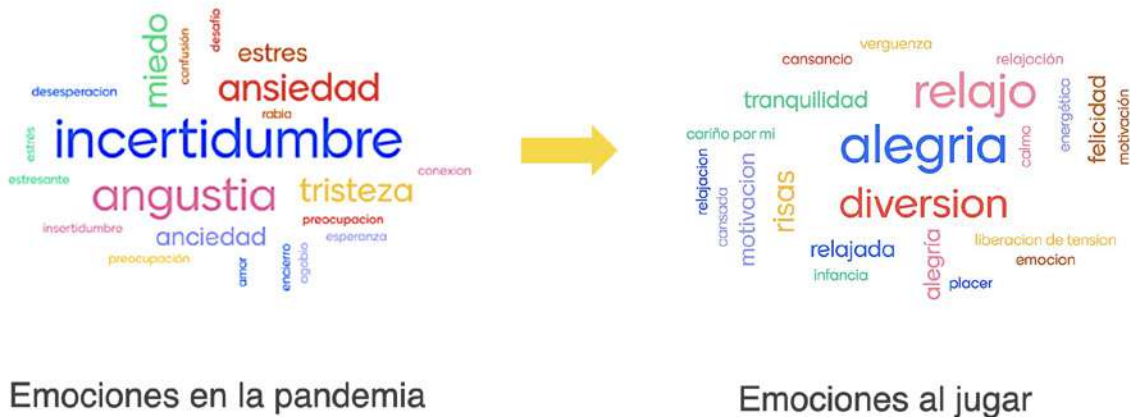


Figura. Palabras escritas por los participantes en respuesta a las preguntas “¿qué emociones han surgido a partir de la pandemia?” y “¿qué sentiste al hacer los juegos?”, respectivamente, a través de la herramienta digital Mentimeter.

Sobre los talleres, se valoró un impacto positivo en distintos ámbitos del quehacer educativo:

Hay un cambio muy bueno en la escuela desde que partimos con Patio Vivo. Desde el juego de los niños, ahora tienen más conciencia de respetarse y compartir. Nosotras hemos podido conocernos más como equipo y desde otro lugar. Hemos podido generar cosas nuevas en la escuela y ha sido muy bueno para los profes y los niños. Me ha ayudado a poder conocerme a mí misma y moverme más. Estoy muy contenta del apoyo que nos dieron. Ha sido un crecimiento como colegio. Estoy profundamente agradecida (colegio 2).

Se destaca como una experiencia formativa entretenida y dinámica que les permitió mirar la educación desde otro lugar.

También se apreció el espacio de autocuidado y la posibilidad de aprender desde el cuerpo y los sentidos: “Solo tengo agradecimientos. Este ha sido un espacio de autocuidado, muy necesario. Hemos aprendido nuevas herramientas para llevarlo a la práctica. Necesitaba este espacio, donde podemos reflexionar con todo el cuerpo y aprender a través del juego” (colegio 4). Por otra parte, se destaca la importancia de empatizar con las necesidades de NNA a partir de las experiencias de juego: “Los talleres han sido un oasis en la pandemia. Una pasa a ser estudiante y a descubrir. Siento que construimos juntos este espacio. Nos dimos cuenta de que había una comunidad de niños esperando por nosotras. Estoy profundamente agradecida. Ahora soy más flexible, más abierta, más empática” (colegio 11). Se observó un cambio interno en las participantes para llevar las herramientas adquiridas a la formación de los estudiantes.

Finalmente, se mencionó la importancia de abordar el juego como una estrategia de aprendizaje y para mejorar la convivencia escolar:

Es una experiencia revolucionaria entender el juego realmente como una estrategia de aprendizaje. Reflexionar sobre el juego para sacar lo mejor de los niños, esa libertad que tiene el juego. No es algo aparte, el juego es fundamental para el aprendizaje y la sana convivencia. Recreo en casa es muy revolucionario, ha dado resultado y lo estamos llevando a los otros colegios de la red, para llegar a más y más niños.

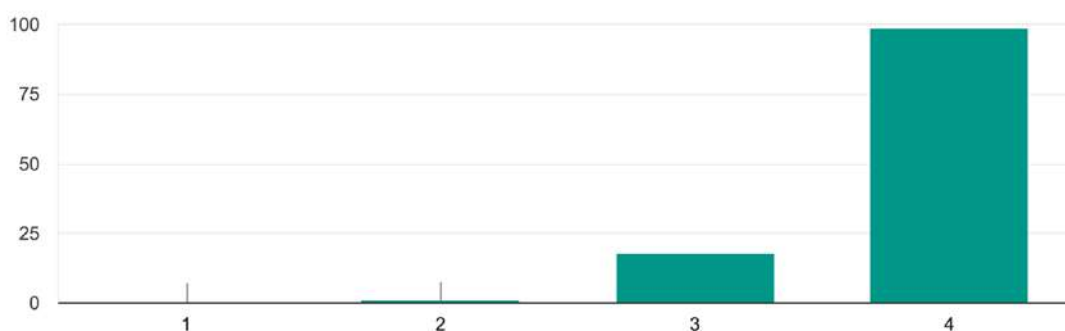
## EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Con la intención de recibir retroalimentación y continuar mejorando el programa, aplicamos una encuesta de evaluación de los talleres formativos y las estrategias de Recreo en Casa que enviamos a los participantes al finalizar el último taller. Los talleres fueron evaluados en las dimensiones metodología aplicada (ver gráfica 1), pertinencia del contenido de los talleres en el contexto de la pandemia (ver gráfica 2) y claridad en la entrega de la información por parte de los talleristas y la cercanía en el trato durante las sesiones (ver gráficas 3 y 4).

Gráfica 1. Evaluación de la metodología de los talleres

En una escala de 1 a 4, ¿cómo evaluarías la metodología de los talleres?

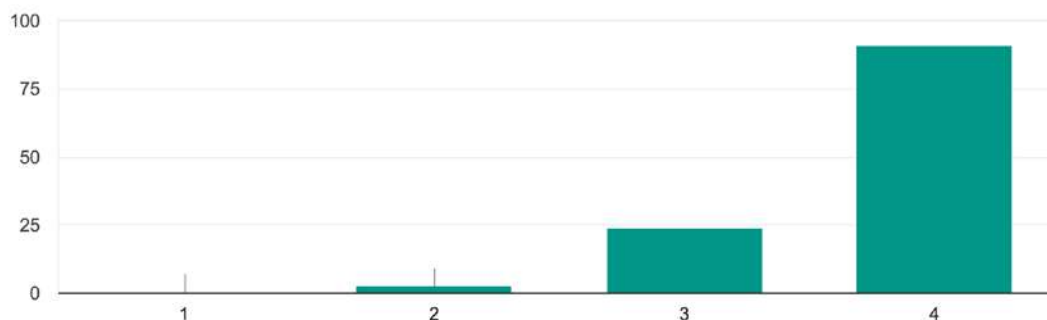
118 respuestas



Gráfica 2. Evaluación de la pertinencia de los contenidos de los talleres

En una escala de 1 a 4, ¿cómo evaluarías la pertinencia del contenido de los talleres en el contexto de pandemia?

118 respuestas

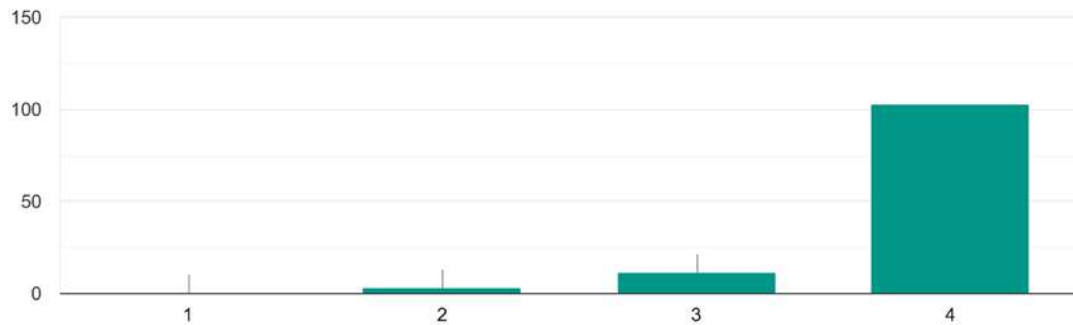




Gráfica 3. Evaluación que tuvo la claridad en la entrega de información en los talleres

En una escala de 1 a 4, ¿cómo evaluarías la claridad en la entrega de la información por parte de los talleristas?

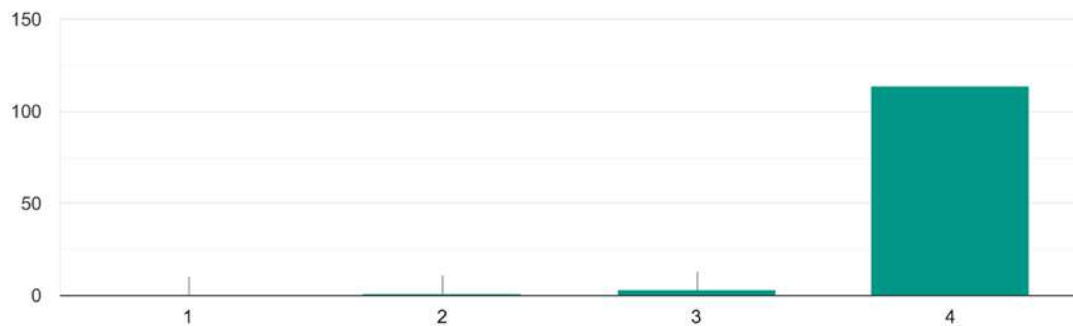
118 respuestas



Gráfica 4. Evaluación que tuvo la cercanía en el trato por parte de los talleristas hacia los participantes de los talleres

En una escala de 1 a 4, ¿cómo evaluarías la cercanía en el trato de los talleristas durante las sesiones?

118 respuestas



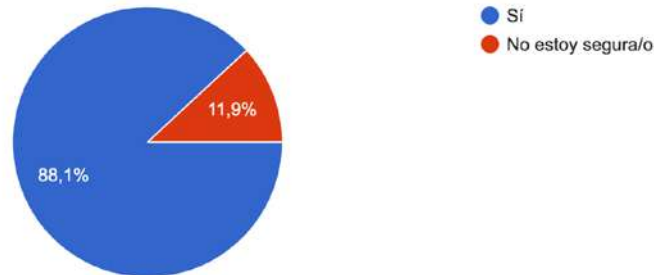
Los talleres han sido evaluados como “muy buenos”, “muy pertinentes”, “muy claros” y “muy cercanos” por más del 77% de los participantes, lo que es un resultado muy satisfactorio. En cuanto a su utilidad, la encuesta proponía un espacio abierto para escribir lo que cada participante calificó como un aporte para su formación. Al preguntarles por la confianza ante un posible retorno a clases y a recreos presenciales, un 88.1% de los participantes consideró que cuenta con las herramientas necesarias para seguir fortaleciendo esta cultura de juego al momento del retorno presencial a clases (ver gráfica 5).

Gráfica 5. Porcentaje de participantes que consideran que los talleres les han permitido adquirir más herramientas para seguir construyendo una cultura de juego cuando se vuelva a clases presenciales

¿Te sientes con herramientas para seguir construyendo una cultura de juego cuando se vuelva a clases presenciales?



118 respuestas

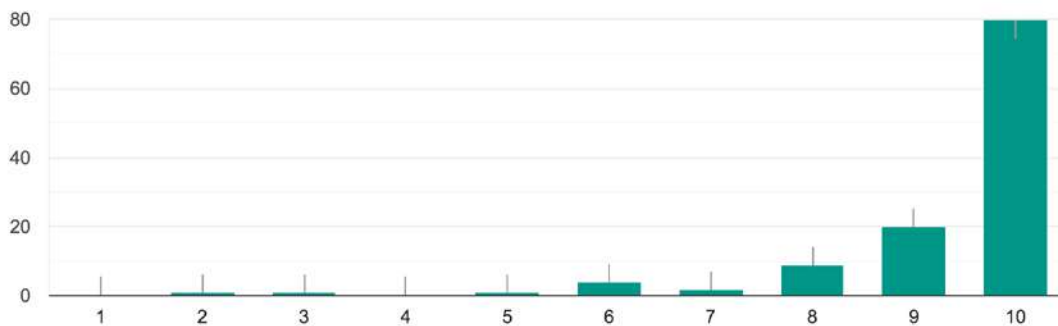


Para medir la experiencia y satisfacción global de los participantes, utilizamos como indicador el Net Promoter Score (NPS), debido a la posibilidad de establecer un *benchmark* con otros programas. La distribución final mostrada en la gráfica 6 resulta en un NPS final del 78.9%, al obtener resultados destacados, y nos pone el desafío de mejorar para las respuestas en los niveles inferiores.

Gráfica 6. Indicador NPS para medir la experiencia y satisfacción global de los participantes respecto al programa Recreo en Casa

En una escala de 1 a 10, ¿qué tan probable es que recomiendes estos talleres a equipos de otros colegios?

118 respuestas



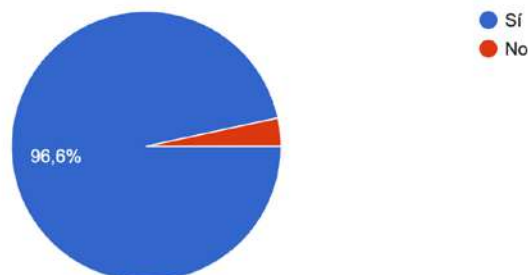
En último término, la gráfica 7 muestra que el 96.6% de los participantes en la formación declaró haber adquirido herramientas para promover el desarrollo socioemocional a través del juego.

Gráfica 7. Porcentaje de participantes que consideran que los talleres les han permitido adquirir más herramientas para promover el desarrollo socioemocional a través del juego

¿Los talleres te han permitido adquirir más herramientas para promover el desarrollo socioemocional a través del juego?



118 respuestas



A modo general, observamos que los participantes compartieron a lo largo de los talleres diversos tipos de aprendizajes: digitales (uso de plataformas y herramientas para el trabajo remoto); socioemocionales; vinculares (la importancia del fortalecimiento de la relación familia-escuela); educativos (valoración de la cultura de juego en la comunidad y del trabajo en equipo). Esta valoración del trabajo en equipo y el deseo de desarrollar una cultura de juego y sana convivencia en la escuela se evidencia en los comentarios finales de los participantes.

Al cierre de los talleres, se destacó la adquisición de diversos aprendizajes vinculados a herramientas concretas para hacer juego por medio de la pantalla; mayor seguridad para realizar y enseñar juegos; valoración del espacio de autocuidado para apoyar a otros; la importancia del juego en la construcción de la convivencia escolar; entender el juego como un factor para el desarrollo integral de los estudiantes; y su relevancia en la formación de NNA.

En relación con las herramientas para implementar juegos, tanto en las clases como en el recreo, mencionan:

Ideas concretas para implementar en mis clases de Orientación, canciones, actividades de relajación, dinámicas de integración, entre otros (colegio 4).

Ahora conocemos diferentes juegos que, sin tener que usar algún tipo de material, pueden involucrar a los niños a dinámicas variadas y entretenidas (colegio 7).

Me motiva el buscar instancias dentro de la clase para favorecer el movimiento y el juego, entregando ideas que pueden ser fácilmente aplicadas y demostrando de forma práctica lo beneficioso que es (colegio 8).

De esta manera, se evidencia lo simple que es jugar, dado que no se requieren grandes elementos, sino disposición y motivación. Se mencionó que adquirieron mayor seguridad personal para liderar actividades lúdicas:

La verdad me sentía incapacitada de hacer dinámicas vía *online*; el taller me abrió los ojos y me dio las herramientas para hacerlo (colegio 5).

Este espacio me ha permitido perder el miedo a la vergüenza y sentirme parte de un equipo de trabajo, logrando objetivos juntos (colegio 7).

Todo lo que nos proponemos, lo podemos hacer con nuestros estudiantes, aunque estemos a distancia y a través del juego podemos entregarles momentos significativos (colegio 11).

Yo creo que soy capaz de realizar distintos tipos de juegos y llevarlos a la realidad [...], me dio más personalidad porque, aunque ustedes no lo crean, soy muy tímida (colegio 7).

De a poco me empecé a enamorar del proyecto. Se van a extrañar las capacitaciones porque uno fluye en otra área distinta a lo que es tu cargo y eso te nutre. Vas aprendiendo a no solo aplicarlo en el colegio, sino que también en la vida y con niños de tu familia (colegio 1).

Como inspectora ha sido un aprendizaje notable: haber hecho videos, verme en esto de las pantallas, hacer juegos; jamás en mi vida me lo hubiese imaginado a la edad que tengo. No sentir el ridículo, porque uno se siente ridícula a cierta edad, pero al final uno pierde el pudor y lo logra. Frente a los niños, que son nuestros jueces, hemos tenido una muy bonita llegada y eso obviamente se agradece (colegio 13).

Creo que después de todos estos talleres, soy una persona más flexible, más abierta a cosas nuevas y más empática también (colegio 4).

Así, reconocen aprendizajes a nivel personal que les permiten realizar de mejor forma su labor pedagógica.

Se destacó también el espacio de autocuidado y la relevancia que tiene para cuidar y apoyar a los estudiantes:

En estos talleres hemos aprendido a darnos un tiempo para nosotras mismas y así estar preparados para poder contener y ayudar a los niños en el desarrollo de habilidades (colegio 12).

Para mí este fue un espacio de autocuidado muy necesario. Para aprender herramientas, reflexionar, mirar desde otro lugar y llevarlo a la práctica en el quehacer cotidiano, con los niños y niñas y profesores. Necesitaba ese espacio, a veces pasa mucho en el colegio, que los espacios para reflexionar son acotados, no lo podemos hacer como acá, que es con todo el cuerpo, reflexionar y sentir (colegio 9).

Se plantea la importancia de contar con más instancias de relajación, reflexión y juego a fin de contar con más herramientas para contener a los estudiantes. Asimismo, se reconoce la forma en que el juego aporta a la construcción de la convivencia y los vínculos dentro de la comunidad educativa: “Mi mayor aprendizaje hasta ahora en los talleres ha sido la importancia del juego y el movimiento para favorecer una mejor convivencia, motivar a la reflexión y desarrollar más cercanía con la comunidad escolar” (colegio 8).

También se menciona el lugar del juego en el desarrollo socioemocional de NNA:

Creo que al aprender a través del juego podemos llegar de mejor manera a los niños y podemos darnos cuenta de lo que siente cada uno de ellos, cómo están anímicamente y así poder luego intervenir (colegio 3) [y se valoran las oportunidades para socializar]:

El juego es un medio que permite socializar, ya que se entra en contacto con otros niños, niñas y con adultos, aprendiendo a respetar normas de convivencia y a conocer el mundo que lo rodea (colegio 10).

Fue un descubrimiento, construimos juntos. Nos invitaron a construir todos juntos, todo lo que hemos ido haciendo en los talleres y lo traspasamos a los niños. Descubrir que hay una comunidad de niños y apoderados esperando participar de las actividades y hacer videos, fue gracias a estos talleres. Nos cuidamos nosotros, para cuidar mejor a los otros. Y nos dimos el permiso para descubrir cosas que no sabíamos que existían. Profundamente agradecida de todos (colegio 6).

Existe el reconocimiento de que las familias y los estudiantes también valoran lo que se ha implementado. Además, se destaca el desarrollo integral por medio del juego:

A través del juego podemos activar diferentes áreas de nuestro desarrollo (cognitivo, sensorial, emocional), además de las habilidades blandas (colegio 2).

Mediante el juego es posible generar aprendizajes significativos de manera integral [...] con cosas simples y sencillas podemos generar instancias de participación, contención, exploración que nos lleven a desarrollarnos como comunidad (colegio 11).

El juego abre espacios de colaboración, diálogo, cercanía y promueve el respeto al ser bien guiado. Es importante ser flexibles y tener una buena disposición al cambio. No hay que temer al jugar, ni sentir vergüenza porque sin importar la edad, cuando jugamos todos somos niños y niñas (colegio 14).

Se menciona la conexión con la propia infancia para así empatizar y llegar de mejor forma a NNA.

Finalmente, se valoró que la construcción de una cultura de juego tiene beneficios sistémicos en el proceso educativo:

Estos talleres nos ayudaron a reforzar un compromiso con una educación más consciente, más democrática y respetuosa de la infancia. El juego es un promotor transversal del “buen vivir” (colegio 1).

Yo antes pensaba en el colegio como un espacio de formación académica y ahora pienso en el colegio como un espacio de formación humana, de crecimiento personal y social en donde el juego forma parte fundamental de este importante proceso (colegio 12).

Aprendimos a desmitificar el juego, entenderlo y posicionarlo como una experiencia didáctica y de aprendizaje. El juego no es algo externo al conocimiento. Se puede potenciar y sacar lo mejor de los niños estimulando ese lado salvaje y libre, aprendiendo y promoviendo una sana convivencia escolar. Sin eso, no existe nada de lo que el colegio se propone. Recreo en Casa es una idea muy revolucionaria (colegio 7).

Estas evaluaciones dan cuenta del proceso de aprendizaje y la adquisición de herramientas para implementar con sus estudiantes.

## **CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES**

Ante la extensión de los confinamientos, junto con el cierre físico de las escuelas producto de la pandemia, el objetivo de promover el desarrollo socioemocional a través del juego implicó un gran desafío. En el contexto normal, en un recreo bien gestionado, NNA tienen la oportunidad de jugar en el patio escolar todos los días de

la semana; cuentan con un tiempo y un espacio determinado para ello. Sin embargo, durante la pandemia, la comunidad educativa dejó de tener contacto presencial y se vio fuertemente estresada ante la realidad. La experiencia cotidiana estaba atravesada por emociones como la incertidumbre, el miedo y la ansiedad, y se vieron afectados estudiantes, profesores, directivos y familias. Existía una preocupación por cómo continuar enseñando, aprendiendo y conviviendo en esas condiciones.

El programa Recreo en Casa pretendía ser un aporte en este momento tan crucial al complementar los esfuerzos que se estaban haciendo en los colegios con formación en desarrollo socioemocional a través del juego. El juego y el tiempo de recreación de NNA no podía descuidarse; al contrario, debía promoverse dado que las restricciones sanitarias lo estaban limitando. El trabajo de formación socioemocional con acompañantes educativos tuvo una doble intención: por un lado, llegar a impactar positivamente a NNA y, por otro, contribuir a la formación, contención y autocuidado de docentes y otras/os asistentes de la educación.

Con base en lo observado en los resultados y los testimonios, es posible afirmar que se cumplió el objetivo. Sus comentarios dan cuenta de una toma de conciencia respecto de su quehacer, en el cual el juego adquiere relevancia y, además, declaran sentirse más seguros para hacer actividades lúdicas con los estudiantes. Los acompañantes educativos tomaron conciencia del lado positivo que ha tenido el trabajo remoto, al reconocer que tanto ellos como los estudiantes tienen la capacidad de continuar aprendiendo cosas nuevas y, así, poder adaptarse a los nuevos desafíos. Además, se vio la importancia del recreo como instancia de aprendizaje y desarrollo socioemocional, y fue una de las actividades que los NNA más extrañaban de la presencialidad.

Los talleres abrieron la oportunidad de mirar la educación desde un lugar diferente; el mismo hecho de dejar de trabajar presencialmente en el establecimiento permitió que todos pudieran tomar perspectiva sobre el quehacer diario. Se adquirió conciencia de la relevancia del juego como catalizador de emociones positivas, que contribuyen a sobrellevar la incertidumbre, fortalecer los vínculos entre adultos y estudiantes, y fomentar habilidades y competencias socioemocionales como la empatía, la resiliencia, la creatividad, la autopercepción, entre otras. Se trabajó para resignificar el rol de los acompañantes educativos y pasar de un rol de supervisión a una función proactiva en la construcción de una cultura de juego para el desarrollo socioemocional.

Sin embargo, aún es necesario seguir fortaleciendo este objetivo. Los participantes se sienten con más herramientas y con la capacidad de llevarlo al recreo presencial, pero hay que ver su sostenibilidad en el día a día. De igual modo, las mismas restricciones sanitarias limitan las interacciones normales entre estudiantes y agregan tareas adicionales a los acompañantes, como cuidar el distanciamiento físico. Para apoyar en el retorno presencial, se compartió el documento *Orientaciones para el recreo en contexto de la COVID-19*, en el que, además de recomendaciones vinculadas a la gestión del ámbito sanitario, se compartieron distintos tipos de juegos con distanciamiento físico para enseñar en el recreo.

Luego de revisar los resultados y los testimonios, es posible concluir que Recreo en Casa, aparte de ser un programa de formación socioemocional, también fue una experiencia de autocuidado y fortalecimiento de los equipos educativos. Abordar el

juego desde actividades que incorporan el movimiento corporal, la comunicación emocional, así como la expresión artística mediante una plataforma virtual y por videollamada era una metodología nueva.

Pese a las dificultades técnicas que se presentaron, la respuesta fue positiva: es posible construir una cultura de juego por canales digitales. Si bien muchos acompañantes educativos no estaban familiarizados con el uso de plataformas digitales, asumieron el desafío y aprendieron a encabezar actividades lúdicas en ese formato. Esto nos lleva a reflexionar que hoy, en medio de una pandemia y en un mundo cambiante, promover la cultura de juego y el desarrollo socioemocional permite a las comunidades educativas crear una instancia de libre aprendizaje en que NNA aprenden a socializar, resolver conflictos y ser resilientes.

Es necesario institucionalizar en documentos de gestión, como el manual de convivencia, el objetivo de promover una cultura de juego en el recreo, de modo que se haga parte de sus pilares y su misión. Para ello, hemos revisado los manuales de convivencia y estamos elaborando un documento que presente los beneficios de una cultura de juego para el desarrollo socioemocional y la importancia de resignificar el rol de los acompañantes educativos hacia un quehacer proactivo en la construcción de dicha cultura y su incorporación en los documentos institucionales. También, estamos trabajando en el desafío de crear la Red de Colegios Patio Vivo, en la que pretendemos generar espacios de comunicación entre los 14 colegios que participaron en los talleres para luego sistematizar cuáles son los puntos comunes entre todos y, así, proyectar que el programa se expanda a otras regiones de Chile y Latinoamérica.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Academy of Pediatrics (2013). The crucial role of recess in school. *Pediatrics*, vol. 131, núm. 1, p. 183. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-2993>
- Cyrulnik, B. (2019). *Escribí soles de noche: literatura y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Fierro, C. y Carvajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Revista Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-19.
- Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, vol. 29, núm. 2. <https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>
- Gill, T. (2007). *No fear, growing up in a risk averse society*. Londres: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Gray, P. (2016). *Libres para aprender, por qué el aprendizaje lúdico garantiza niños felices y seguros de sí mismos*. México: Paidós.
- Hanscom, A. (2016). *Balanced and barefoot*. Estados Unidos: New Harbinger Publications, Inc.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Junaeb (2020). *Mapa nutricional*. Santiago de Chile.
- Junji/Unesco/Unicef (2010). Encuesta Nacional de Primera Infancia (pp. 48-53). Santiago de Chile.

- Louv, R. (2018). *Los últimos niños en el bosque*. Madrid: Capitan Swing.
- McNamara, L., Colley, P. & Franklin, N. (2015). School recess, social connectedness, and health: a Canadian perspective. *Health Promotion International*.
- Milicic, N. y López de Lériada, S. (2010). *Hijos con autoestima positiva*. Santiago, Chile: Editorial Paidós.
- Mineduc, Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Santiago de Chile.
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2014). Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar. Santiago de Chile.
- Patterson, K., Grenny, J., Maxfield, D., McMillan, R. & Switzler, A. (2007). *Influencer. The power to change anything*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1036/007148499X>
- Siegel, D. J. y Payne Bryson, T. (2015). *Disciplina sin lágrimas. Una guía imprescindible para orientar y alimentar el desarrollo mental de tu hijo*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Unicef (2020). *U-Report: el impacto del COVID-19 en la salud mental de adolescentes y jóvenes*.
- Vygotsky, L. (1993). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.



# ¿Convivencia escolar y mercado educativo? Un análisis comparativo entre apoderados y estudiantes

## *School coexistence and educational market? A comparative analysis between proxies and students*

KAREN CÁRDENAS MANCILLA\*

PAULA ASCORRA COSTA\*\*

En Chile, en 2011, se establecieron ocho indicadores de calidad educativa como respuesta a las fallas del sistema de educación instalado en los años ochenta. Estudios recientes plantean dificultades en la medición de uno de estos indicadores, el de clima de convivencia escolar, lo que afecta su comprensión dentro de las comunidades escolares. Este estudio se propuso abordar las percepciones de estudiantes y apoderados respecto a este indicador para las cohortes 2014-2018, y comparar los indicadores de estudiantes y apoderados según el tipo de escuela y cohorte. Para el análisis secundario se utilizó el ANOVA. Los resultados muestran diferencias en las percepciones entre apoderados y estudiantes, y diferencias significativas en las percepciones de apoderados conforme al tipo de escuela. Las percepciones de apoderados pueden explicarse mediante elementos socioculturales favorecidos por el mercado educativo chileno. En contraposición, la percepción de estudiantes parece vincularse a la propia experiencia escolar. Se concluye que la evaluación de la convivencia escolar en Chile debe avanzar hacia una evaluación diferenciada por actor educativo, y se cuestiona la construcción del indicador de clima de convivencia escolar, pues responde más a un mercado educativo que a la mejora de la calidad educativa.

### **Palabras clave:**

convivencia escolar, calidad educativa, indicadores de calidad, indicador de convivencia, análisis de varianza

**Recibido:** 19 de enero de 2021| **Aceptado para su publicación:** 25 de agosto de 2021|

**Publicado:** 18 de octubre de 2021

**Cómo citar:** Cárdenas Mancilla, K. y Ascorra Costa, P. (2021). ¿Convivencia escolar y mercado educativo? Un análisis comparativo entre apoderados y estudiantes. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1271. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-014](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-014)

*In Chile, in 2011, eight quality indicators were installed, which emerged as one of the responses to the failures of the educational system installed since the 1980s. One of these indicators is the "Climate of school coexistence". Recent studies have raised difficulties in its measurement, which may affect its understanding within school communities. This study aimed to analyze the perceptions of students and parents regarding this indicator for the 2014-2018 cohorts, and compare the indicators of students and parents according to the type of school and cohort. A secondary analysis was performed using ANOVA. The results show differences in perceptions between parents and students; and significant differences in the perceptions of parents according to the type of school. The perceptions of parents can be explained by sociocultural elements, which have been favored by the Chilean educational market. In contrast, students' perceptions seem to be linked to their own school experience. It is concluded that the evaluation of school coexistence should advance to an evaluation differentiated by educational actor. The construction of the indicator "Climate of school coexistence" used in Chile is questioned because it responds more to an educational market than to the improvement of educational quality.*

**Keywords:**

*school coexistence, educational quality, quality indicators, coexistence indicator, ANOVA*

\* Psicóloga. Magíster (c) en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales por la Universidad de Chile. Becaria ANID. Investigadora en la línea convivencia y bienestar escolar del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA-ANID 160009), de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Docente en la Escuela de Psicología de la misma universidad y profesional del proyecto FONDECYT 1191883. Líneas de investigación: convivencia escolar y profesionales de apoyo a la convivencia escolar. Correo electrónico: karen.cardenas@pucv.cl/<https://orcid.org/0000-0003-2828-6824>

\*\* Doctora en Psicología por la Universidad de Chile. Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Investigadora principal en la línea de convivencia y bienestar escolar del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA-ANID 160009), e investigadora responsable del proyecto FONDECYT 1191883. Líneas de investigación: convivencia escolar, ciudadanía y bienestar escolar. Correo electrónico: paula.ascorra@pucv.cl/ <https://orcid.org/0000-0001-9449-8273>



## INTRODUCCIÓN

Desde los años ochenta, en Chile se comenzó una reforma educativa profunda, proceso que redefinió el rol del Estado como garante de derechos educativos, al instalar un nuevo sistema de gestión escolar a través de la figura de los sostenedores (administradores de establecimientos escolares), así como un nuevo sistema de financiamiento a las escuelas por medio del *voucher* por estudiante; también, se reestructuró y privatizó la educación superior. Así, dio inicio el denominado “mercado educativo chileno” (Assael *et al.*, 2011; Slachevsky, 2015; Sanhueza, 2019).

Este mercado educativo se tradujo en la construcción de proyectos educativos privados, la posibilidad de lucro, y la instalación de un sistema de libre competencia entre escuelas (Assael *et al.*, 2011; Slachevsky, 2015). Esta lógica se estableció junto con un sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) que permitió “certificar los aprendizajes” a través de la evaluación anual de indicadores académicos con base en el supuesto de que los apoderados pudieran elegir “libremente” la escuela de mejor calidad (Cárdenas y López, 2021).

No obstante, la competencia se realizó en condiciones desiguales y se dieron mayores presiones para las escuelas municipales, las cuales se hicieron visibles en tres aspectos: el acceso a un presupuesto limitado e inestable a raíz del financiamiento vía *voucher*, el sometimiento a evaluaciones constantes, y la posibilidad de cerrar escuelas cuando las evaluaciones resultaran desfavorables (Ascorra *et al.*, 2019). Esto impactó de modo negativo su calidad educativa.

El deterioro se hizo evidente en la queja masiva de estudiantes secundarios (enseñanza media en Chile), quienes se organizaron bajo el lema “educación de calidad para todos” en los reconocidos movimientos estudiantiles de 2006 y 2011. Como respuesta a las demandas estudiantiles, se promulgaron una serie de leyes, que dieron forma a lo que se conoce como un nuevo orden educativo (Herrera, Reyes-Jedlicki y Ruiz, 2018), cuyo eje central fue la mejora de la calidad de la educación.

Esta perspectiva de mejora toma como foco de intervención la escuela, en el supuesto que, cambiar la escuela y mejorar la calidad de sus procesos y docentes, podía revertir el problema en la calidad. Nacen, así, conceptos como “el valor agregado de la escuela”, “quién dijo que no se puede” y “la escuela hace la diferencia” (Herrera, Reyes-Jedlicki y Ruiz, 2018). Sin embargo, esto se realizó sin alterar el orden social ni el mercado educativo.

De ese modo, el problema estructural de la segregación educativa y la desigualdad social se traslada a un plano menos conflictivo de controlar; nos referimos al espacio del aula y de la escuela a través de la medición y gestión del “rendimiento escolar”, evaluado en pruebas estandarizadas e indicadores de calidad (Herrera, Reyes-Jedlicki y Ruiz, 2018).

Atendiendo a la necesidad de responder a una mejor calidad educativa, desde 2011 se integraron al SIMCE ocho nuevos indicadores, denominados “indicadores de desarrollo personal y social” (IDPS) (Ministerio de Educación de Chile, 2011). Los IDPS permiten incorporar una perspectiva más amplia de la calidad e incorporan dimensiones subjetivas para su análisis, como el clima y la participación escolar. Sin embargo, estos indicadores entregan una puntuación global

que considera la perspectiva de apoderados, estudiantes y profesores, sin distinguir las percepciones que pueden existir entre ellos (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

Desde la aparición de los primeros resultados de los IDPS, entregados por la Agencia de la Calidad de la Educación de Chile, se ha puesto atención a la baja calidad de la convivencia escolar de las escuelas municipales, en comparación con las particulares subvencionadas y privadas. Desgraciadamente, el indicador entrega un puntaje global de las percepciones de la escuela, y desconocemos si estudiantes de escuelas municipales perciben mejor o peor la calidad del clima respecto a las escuelas subvencionadas y privadas. Tampoco conocemos las percepciones de los estudiantes acerca de las que emiten sus apoderados.

Estudios nacionales e internacionales concluyen que lo más adecuado para las mediciones de clima escolar es considerar las percepciones de diferentes actores, pero analizarlas de manera desagregada. La investigación sostiene que las apreciaciones entre actores son muy distintas: mientras que los profesores se preocupan por su estabilidad laboral, desarrollo y transparencia de la gestión, los estudiantes tienen mayor interés en las relaciones de amistad (Deemer, 2004; Johnson, Stevens & Zvoch, 2007; Torres-Vallejos, 2020) y los apoderados, en proporcionar a sus hijos ambientes seguros (libres de violencia, droga) y que otorguen las posibilidades de acceso a la universidad y, con ello, su desarrollo social (Canales, Guajardo y Orellana, 2020).

Con base en lo expuesto, nuestro trabajo se propone analizar y comparar el indicador de clima de convivencia escolar desagregado para estudiantes y apoderados de enseñanza básica y media (primaria y secundaria) en las cohortes de 2014 a 2018, según dependencia administrativa (escuelas municipales, subvencionadas y privadas). Responder a esta inquietud se vuelve relevante, pues permite hacer visibles las voces de estudiantes y apoderados, además de comparar estas voces de acuerdo con la dependencia escolar y cohorte. Esto ayuda a profundizar en la comprensión de la realidad educacional chilena y, con ello, generar evidencia concreta que apunte a la mejora de la calidad educativa. Finalmente, podemos cuestionar cómo actúan los indicadores educativos en la conformación de opinión pública, al iluminar y sesgar determinada información.

## **LA CALIDAD EDUCATIVA COMO MEDIO DE REGULACIÓN DEL MERCADO EDUCACIONAL**

A partir de los años ochenta, en Chile, inició una reforma educativa que tomó como principios rectores los lineamientos propuestos por el grupo denominado los Chicagos Boys (Fuentes y Valdeavellano, 2015). Este grupo lo formaron egresados de las escuelas de economía nacionales que realizaron su posgrado en la Escuela de Economía de Chicago, y siguieron los planteamientos de Milton Friedman referidos al libre mercado.

La noción de libre mercado se basa en el principio de la oferta y la demanda como reguladora de los precios y potenciadora de la mejora de los bienes y servicios. Los principios anteriores se consagraron en la Constitución Política de la República de Chile, promulgada el 21 de octubre de 1980, en pleno periodo dictatorial. Esta Constitución cambió el rol del Estado, desde una noción de Estado de derecho a una de Estado subsidiario. De este modo, la Constitución estableció

como verdad el dogma respecto a que “lo económico” está entregado a la libre iniciativa de los privados, quienes, por definición, serían más eficientes, y le reservó al Estado los espacios donde los privados eran ineficientes. Con esto se inaugura la noción de “Estado mínimo” para dar cuenta de una reducción del tamaño y poder del Estado a favor de los privados.

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 1990) cambió el rol de un Estado docente a uno subsidiario, y el Estado debió financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso equitativo, inclusivo y sin discriminaciones arbitrarias a toda la población. Además, la misma ley estipula la “libertad de enseñanza”, que se comprende como el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, y el derecho de los padres de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. Así, la libertad de enseñanza en Chile no es la libertad de cátedra, sino la libertad de acceso de los privados al sistema educativo con financiamiento del Estado.

Así, la reforma educacional se alzó en consideración de cuatro pilares: la descentralización administrativa de los establecimientos de financiamiento público, conocido como proceso de “municipalización”, lo que llevó a reducir el tamaño del Estado al traspasar la educación a las municipalidades; el financiamiento escolar vía *voucher* por estudiante; el proceso de privatización de la educación, que abre la posibilidad al lucro y la creación de escuelas privadas con financiamiento público; y la instalación de un modelo de mercado educativo bajo principios de libre competencia (Cornejo, 2006; Assael *et al.*, 2011; Slachevsky, 2015).

Esta reforma al sistema escolar se consolidó para muchos en 1988 con la instalación del SIMCE, pionero para la época (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). Vale la pena recordar que, para hacer competir a las escuelas y desarrollar un “mercado de educación” que permita el libre flujo de estudiantes de un establecimiento educacional al otro, se requiere una “medida de calidad educativa” que discrimine de manera “neutra” cuáles establecimientos son los mejores. Lo anterior, en el entendido de que aquellas escuelas que ofrecerían mejores ofertas educativas e indicadores de calidad educativa podrían competir por mayor matrícula escolar y un financiamiento más grande (Bellei & Vanni, 2015).

En este contexto se comienza a discutir sobre la calidad educativa referida a mediciones y pruebas estandarizadas. Según Prieto (2019), existen dos enfoques sobre calidad. El primero de ellos corresponde a una racionalidad económica, que tiene como objetivo el desarrollo económico y la formación de capital humano para su consecución. Este enfoque apela a la evaluación y creación de indicadores que permitan constatar logros y resultados. El segundo enfoque apunta a una tradición humanista, en la cual se evalúan procesos y se concibe a la educación desde una perspectiva integral, que no puede reducirse a aspectos técnicos e instrumentales. Algunos autores han señalado que, en Latinoamérica, las políticas de calidad en educación se han instalado desde una tradición económica, específicamente desde la influencia de organismos como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Prieto, 2019; Anaya, 2019; Cavieres, 2014).

Existen múltiples estudios que han constatado los efectos de la instalación del sistema escolar chileno. Uno de los más sustanciales ha sido la alta segregación escolar.

Según indicadores de la OCDE (2016), el sistema escolar chileno se posiciona como uno de los más segregados del mundo. Lo anterior supone la existencia de escuelas municipales (públicas) para estudiantes con bajo nivel socioeconómico o en situación de vulnerabilidad, escuelas particulares subvencionadas o fundaciones (de financiamiento mixto) para estudiantes de niveles socioeconómicos medios, y escuelas privadas para estudiantes de nivel socioeconómico alto (Bellei, 2013; Assael *et al.*, 2011; Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010; Cornejo y Redondo, 2007). Estas escuelas no solo se encuentran segregadas según condición económica, sino que también se asocian a peores o mejores indicadores académicos, lo que muestra una ventaja considerable para aquellos estudiantes que asisten a escuelas privadas (González, 2017; Cavieres, 2014).

### *Necesidad de otros indicadores de calidad*

Durante 2006 y 2011, los movimientos estudiantiles posicionaron a nivel nacional la demanda por la calidad y equidad en la educación (Assael *et al.*, 2011; Escobar, 2018; Córdoba, Laborda y Reyes, 2020). A la par, a escala internacional se levantaban discursos que apuntaban a nuevas concepciones sobre la calidad y que incorporaban elementos de aprendizaje transversal desde una perspectiva humanista (Prieto, 2019). De esta manera, se comenzó a demandar otra forma de comprender la calidad que considerara elementos contextuales y de aprendizaje transversal, como el desarrollo personal y social (Padilla y Rodríguez, 2019; Rodríguez-Garcés, Padilla-Fuentes y Suazo, 2020) desde una lógica *top-down* y *bottom-up*.

En este contexto, durante 2011 se promulgó en Chile la ley que creó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ministerio de Educación de Chile, 2011). Esta ley estableció la figura de dos nuevas institucionalidades: la Agencia de Calidad de la Educación, cuya función principal es evaluar los logros de aprendizaje (SIMCE) e indicadores de calidad (IDPS), y la Superintendencia de Educación, cuya finalidad es fiscalizar el cumplimiento de la normativa (Ministerio de Educación de Chile, 2011, 2019).

La incorporación de los IDPS (autoestima académica y motivación escolar; clima de convivencia escolar; participación y formación ciudadana; hábitos de vida saludable; asistencia escolar; retención escolar; brecha de género y titulación técnico profesional), a cargo del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, constituyó un avance limitado en la medición de calidad, pues, a pesar de aportar una mirada más amplia, la suma de los IDPS contribuye solo en un 33% a la evaluación global, y el 67% restante corresponde únicamente a las evaluaciones de contenido curricular (Ministerio de Educación de Chile, 2011; Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

En particular, la incorporación del indicador de clima de convivencia escolar se sustenta en tres aspectos: su gran incidencia en la calidad de vida y bienestar del estudiantado; su efecto moderador en las conductas de riesgo y conductas antisociales; y su relación con la mejora de aprendizajes cognitivos, que acrecienta sus resultados (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Estos tres aspectos señalados por la Agencia de Calidad derivan de diversas investigaciones en los ámbitos internacional y nacional (National School Climate Center, 2012; Cohen & Geier, 2010; Berger *et al.*, 2009; Rivers *et al.*, 2009; Devine & Cohen, 2007).

A pesar de que la incorporación de los IDPS se constituye como un avance en la medición de la calidad, algunos autores han expuesto que estos progresos han resultado ser insuficientes. Al respecto, un estudio desarrollado por Ascorra y colegas (2019), que indagó diferentes políticas vinculadas a la convivencia escolar en Chile, expuso diferencias entre las definiciones de convivencia escolar y su medición. Este estudio constató que, mientras las conceptualizaciones de convivencia escolar apuntan a una perspectiva amplia, es decir, que consideran valores democráticos, inclusivos, sentido de pertenencia y abordan el conflicto, entre otros aspectos, su medición se posiciona desde una perspectiva estrecha y se restringe a un enfoque de seguridad y orden (Ascorra *et al.*, 2019).

En esta misma línea, otro estudio reciente constató resultados similares, y evidenció una relación entre el indicador de clima de convivencia escolar (ICE) y la convivencia “pacífica”, vinculada a la contención y erradicación de los conflictos y fenómenos de violencia (Ascorra *et al.*, 2020a).

Otros estudios realizados con el ICE han constatado algunas diferencias según el tipo de actor evaluado, la pertenencia a establecimientos escolares de bajos ingresos y el nivel socioeconómico de las familias. Al respecto, Padilla y Rodríguez (2019) realizaron un estudio a partir de la reconstrucción del ICE de 2014 por actor en octavo y décimo grado. Cabe señalar que, hasta 2019, la Agencia de la Calidad de la Educación no entregaba los datos desagregados por actor educativo, ya que la ley se lo impedía, de ahí que los autores mencionados hayan tenido que “reconstruir el índice” al no poder trabajar con el real.

El estudio constató una peor percepción del indicador por parte de estudiantes, quienes puntuaron más bajo que sus apoderados y docentes en ambos niveles de enseñanza. Estas diferencias entre actores se atribuyeron a las distintas experiencias asociadas a cada actor (Padilla y Rodríguez, 2019). Asimismo, confirmó diferencias en las puntuaciones según la composición socioeconómica de la escuela. Así, las de menores recursos y que atienden a población vulnerable económicamente mostraron tener un clima de convivencia más perjudicial que a las que asisten estudiantes con mayor nivel socioeconómico. Lo anterior fue similar para estudiantes y profesores (Padilla y Rodríguez, 2019).

### *Segregación escolar y elección de escuelas: ¿libre elección?*

En un contexto de alta segregación escolar y un “amplio” mercado educativo (Cornejo, 2006; Assael *et al.*, 2011), surgen las interrogantes sobre las posibilidades y criterios que sustentan la elección de escuela. En este contexto, durante los últimos veinte años se han desarrollado diversas investigaciones en Chile que buscan comprender este fenómeno. Estos estudios, independientemente de sus particularidades entre sí, han expuesto que esta elección se sustenta ante todo en aspectos socioculturales (Canales, Guajardo y Orellana, 2020; Gayo, Otero y Méndez, 2019; Orellana *et al.*, 2018; Carrasco, Falabella & Mendoza, 2015), los cuales se diferencian de acuerdo con el nivel socioeconómico (NSE) de los apoderados.

En general, la literatura nacional se ha centrado en apoderados pertenecientes a un NSE medio (Canales, Guajardo y Orellana, 2020), los cuales presentan una mayor diversidad de oferta educativa (48% de escuelas a nivel nacional; Ascorra, Cárdenas

y Álvarez-Figueroa, 2020), pues tienen la opción de escoger entre distintas modalidades de escuela según lo que puedan costear. Estos apoderados han tenido preferencia por escuelas subvencionadas y, en menor medida, particulares (sin aporte del Estado). Esto se sustenta en la posibilidad de diferenciarse de ciertos estudiantes y familias que son percibidos como una amenaza para sus hijos e hijas debido a sus conductas violentas, delictivas o de riesgo (Córdoba, Laborda y Reyes, 2020; Canales, Bellei y Orellana, 2016). De esta manera, los apoderados de NSE medio valoran un ambiente escolar que promueva el orden y la seguridad. Asimismo, las escuelas subvencionadas ofrecerían protección y control social ante el riesgo de socialización con conductas percibidas como marginales (Canales, Bellei y Orellana, 2016).

Por otro lado, los apoderados de NSE perciben las escuelas subvencionadas en un rango de calidad media, que les permite acceder a una mejor educación conforme a lo que ellos pueden pagar. La calidad para estos apoderados es comprendida también como un concepto sociocultural, y escasamente se atribuye a indicadores cuantitativos como el SIMCE (Córdoba, Laborda y Reyes, 2020).

Los estudios sobre elección de escuelas que incorporan a apoderados de NSE bajo o alto han sido pocos. Lo anterior se confirma con la limitada oferta disponible para estos sectores. Los apoderados de NSE bajo han manifestado escasas posibilidades de elección debido a su condición socioeconómica, por lo que acceden a escuelas municipales (Córdoba, Laborda y Reyes, 2020; Orellana *et al.*, 2018; Bellei *et al.*, 2016). A pesar de ello, estudios como el de Córdoba, Laborda y Reyes (2020) han constatado algunas particularidades respecto a sus criterios de elección.

De este modo, los apoderados de NSE bajo han demostrado valorar aspectos como la cercanía física, la calidad humana de la escuela, el clima escolar, la seguridad de la escuela, el orden y disciplina, la permanencia del equipo docente, el vínculo con redes de la municipalidad (como acceso a salud, beneficios comunales), entre otros aspectos (Córdoba, Laborda y Reyes, 2020; Bellei *et al.*, 2016). Por otra parte, estos apoderados, en general, tienden a autoexcluirse de escuelas más selectivas por temor al fracaso de sus hijos (Orellana *et al.*, 2018; Bellei *et al.*, 2016).

Cabe destacar, también, que la investigación demuestra que son las escuelas municipales las que reciben a los estudiantes con trayectorias educacionales distintas, ya sea porque han repetido, porque han sido expulsados de las escuelas o porque sus padres han decidido optar por otra oferta educacional. Esto ha ido construyendo un imaginario de “escuela sinfu”, esto es, “escuela sin futuro”, o bien, escuela “basurero”, lo que denosta socialmente la labor que hace la escuela municipal (López *et al.*, 2013; Raczynski y Muñoz, 2004).

En el caso de los apoderados de NSE alto, se ha expuesto una limitada oferta educativa atribuida a escuelas privadas de manera exclusiva, las cuales representan solo el 9% del país (Ascorra, Cárdenas y Álvarez-Figueroa, 2020) y, además, han mostrado ser bastante homogéneas entre sí (Córdoba, Laborda y Reyes, 2020). Los apoderados de NSE alto valoran aspectos como acceder a un capital cultural similar o superior al de origen, a una red de contactos, al aprendizaje de una segunda lengua, entre otras características (Córdoba, Laborda y Reyes, 2020; Carrasco, Donoso y Mendoza, 2016; Gubbins, 2014). Otro aspecto valorado es la calidad educativa, entendida como la proyección de acceder a universidades prestigiosas (Canales, Guajardo y Orellana, 2020).



Algunos estudios han permitido visibilizar una profunda relación entre la elección de escuela y la reproducción, consolidación o proyección de la clase social de origen (Orellana *et al.*, 2018; Ball, 2003). Así, la escuela, y en particular la experiencia escolar, se vincula a la adquisición de marcadores culturales que sustentan y mantienen las diferencias de clase. Los apoderados pagarían por la experiencia social de la niñez y adolescencia en la escuela (Córdoba, Laborda y Reyes, 2020).

Considerando que las políticas educativas de segundo orden no han logrado revertir los procesos de reproducción de la desigualdad y han mantenido en Chile el “mercado educativo”, se hace necesario analizar las percepciones de apoderados y estudiantes respecto al clima escolar. A partir de ello, este estudio tuvo un doble propósito: analizar las percepciones de estudiantes y apoderados respecto al ICE para las cohortes 2014-2018, y comparar las diferencias en el ICE según el tipo de escuela (dependencia administrativa) a la que pertenecen. Esto resulta relevante, pues, además, existe escaso conocimiento respecto al ICE (Padilla y Rodríguez, 2019; Rodríguez-Garcés, Padilla-Fuentes y Suazo, 2020; Ascorra *et al.*, 2020b).

## MÉTODO

El estudio es de tipo descriptivo-correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Inicialmente se buscó analizar el indicador a nivel nacional y, en seguida, establecer comparaciones entre dependencias según el actor, nivel de enseñanza y año de evaluación.

### *Participantes*

El muestreo tuvo un carácter censal y consideró como unidad a la escuela (Rodríguez, 1996). Participaron todos los establecimientos de dependencia municipal, particular-subvencionado y particular, evaluados en los IDPS de 2014 a 2018. Consideramos estas dependencias debido a que concentran la mayor cantidad de matrícula escolar (97.1% en 2018), y, además, se encuentran consignadas en todos los registros correspondientes a este periodo.

La evaluación consideró a estudiantes y apoderados de los cuatro niveles de enseñanza (primaria y secundaria) en los que se aplica el SIMCE, esto es, cuarto básico, sexto básico, octavo básico y segundo medio (décimo grado), algunos de ellos evaluados alternadamente. No se incluyó a profesores, pues la Agencia de Calidad se reservó el derecho de confidencialidad y anonimato de estos actores (Secretaría General de la Presidencia de Chile, 2008). El total de establecimientos evaluados por nivel de enseñanza y año se expone en la tabla 1.

Tabla 1. Número de establecimientos participantes según dependencia y actor

Año	Municipal				Particular subvencionado				Particular			
	IV	VI	VIII	X	IV	VI	VIII	X	IV	VI	VIII	X
Estudiantes	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
2014	4024	4005	2847	678	3084	3042	2638	1621	400	396	400	372
2015	3930	3894	2914	785	3054	3015	2625	1630	402	402	398	377

2016	3904	3893	-	806	3015	2974	-	1628	419	415	-	387
2017	3865	-	2939	823	2999	-	2611	1618	434	-	421	399
2018	3684	3636	-	802	2933	2899	-	1578	484	478	-	444
Apoderados												
2014	3954	3925	2840	676	3061	2997	2621	1617	400	393	399	372
2015	3862	3834	2909	785	3026	3001	2621	1627	402	402	398	377
2016	3810	3811	-	806	2988	2946	-	1621	417	415	-	386
2017	3883	-	2939	823	3008	-	2611	1620	436	-	421	399
2018	3694	3647	-	802	2938	2904	-	1578	484	479	-	445
Nota: IV = cuarto grado (cuarto básico); VI = sexto grado (cuarto básico); VII = octavo grado (octavo básico); X= décimo grado (segundo medio).												

### *Instrumento*

Utilizamos el indicador ICE de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile, organismo encargado de aplicar, administrar y evaluar esta prueba (Ministerio de Educación de Chile, 2011). Este instrumento corresponde a un cuestionario de autorreporte que se aplica de forma anual en conjunto con la prueba SIMCE. En particular, el ICE se compone de tres dimensiones: ambiente organizado, ambiente de respeto y ambiente seguro. Sin embargo, hasta 2018, en Chile, los resultados de los IDPS son entregados a las escuelas mediante un indicador global que no distingue entre actores ni dimensiones. En el ICE, las percepciones de estudiantes contribuyen en un 50%, los profesores, en un 10%, y los apoderados, en un 40% (Ministerio de Educación de Chile, 2013).

### *Plan de análisis*

Llevamos a cabo un análisis secundario del ICE. Para ello, solicitamos las bases de datos desagregadas por actor a partir de la Ley de Transparencia (Secretaría General de la Presidencia de Chile, 2008). En primer lugar, realizamos un análisis descriptivo del ICE según año de aplicación por actor y nivel de enseñanza. Luego, para indagar las diferencias aparentes, efectuamos un análisis comparativo de medias a través del análisis de varianza (ANOVA) (Bakieva, González y Jornet, 2012), según el tipo de establecimiento (variable independiente: dependencia administrativa), y utilizamos los valores de F ( $p < .05$ ). Para constatar las diferencias en el indicador, recurrimos al indicador *post hoc* Scheffé ( $p < .05$ ), el cual permite corroborar qué diferencias son estadísticamente significativas (Lee & Lee, 2018). Los datos fueron examinados por medio del paquete estadístico SPSS versión 23.

### *Aspectos éticos*

El estudio siguió los principios y consideraciones éticas del comité de bioética y bioseguridad de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Agencia de Calidad de la Educación de Chile.

## RESULTADOS

### *Análisis descriptivo*

Los resultados descriptivos muestran, en términos generales, una percepción más positiva del ICE de apoderados. Esto se repite en diferentes niveles de enseñanza y años evaluados, a excepción de la evaluación de cuarto grado de 2017-2018 y sexto grado 2018 (ver tabla 2). Estos resultados ayudan a constatar dos elementos. En primer lugar, que las percepciones del indicador entre los actores pertenecientes a un mismo curso y realidad educativa son distintas y, por otro, que los estudiantes presentan una visión más crítica del clima escolar.

Al analizar el ICE por nivel de enseñanza, observamos, anualmente, una disminución en el puntaje del indicador conforme al nivel evaluado. Los estudiantes y apoderados pertenecientes a un nivel de enseñanza más alto presentan una peor percepción del clima de convivencia escolar. Esto se repite en todos los años evaluados. Lo anterior lo podríamos explicar desde una mayor interiorización de la cultura escolar que favorece una visión más crítica de la convivencia dentro de la escuela.

Otro aspecto importante es que el indicador de décimo grado presenta una menor variabilidad entre sus respuestas (DS entre 4.72 y 7.25).

Tabla 2. Estadísticas descriptivas ICE según nivel de enseñanza, actor y año de aplicación

Nivel de enseñanza/ actor	Año aplicación									
	2014		2015		2016		2017		2018	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
Cuarto grado										
Estudiantes	74,73	9,20	70,50	9,31	71,06	7,84	78,15	7,36	78,06	7,00
Apoderados	77,16	8,96	76,03	9,22	74,82	8,96	75,34	7,61	75,76	7,77
Sexto grado										
Estudiantes	74,76	9,89	70,29	10,61	71,41	8,24	-	-	77,95	6,67
Apoderados	76,40	9,15	77,02	9,50	72,86	9,67	-	-	74,91	7,99
Octavo grado										
Estudiantes	74,76	9,89	66,70	7,47	-	-	69,69	6,47	-	-
Apoderados	76,40	9,15	74,22	7,41	-	-	73,72	6,06	-	-
Décimo grado										
Estudiantes	74,01	5,88	62,46	6,38	57,89	6,53	67,57	4,72	68,21	4,73
Apoderados	75,01	7,25	74,21	6,72	71,69	6,93	73,51	4,94	74,10	4,86

### *Análisis comparativo*

#### ICE cuarto grado

El ICE de estudiantes de cuarto grado mostró diferencias significativas según dependencia para todos los años evaluados ( $p < .05$ ). Estas diferencias muestran una mejor valoración del clima de convivencia escolar en establecimientos particulares, seguidos de los subvencionados y municipales. A pesar de ello, en 2015 hay una percepción levemente superior del ICE de estudiantes de escuelas municipales por sobre particulares subvencionadas. Por otro lado, el ICE de apoderados reporta

un comportamiento similar que constata una mejor valoración en las privadas. No obstante, al igual que en el caso anterior, en 2018, advertimos una percepción levemente superior en establecimientos municipales por encima de subvencionados (ver tabla 3).

Tabla 3. Comparaciones ICE cuarto grado según dependencia por actor y año de aplicación

Año	Cuarto grado									
	Estudiantes					Apoderados				
	N	M	DS	F (gl)	P	N	M	DS	F (gl)	p
2014										
Municipal	4024	73,80	10,26	87,384 (2)	.000	3954	76,22	10,09	49,108 (2)	.000
Particular subvencionado	3084	75,30	7,74			3061	78,18	7,39		
Particular	400	79,71	5,38			400	78,81	6,76		
2015										
Municipal	3930	70,39	10,49	19,043 (2)	.000	3862	75,51	10,21	13,384 (2)	.000
Particular subvencionado	3054	70,27	7,91			3026	76,56	8,08		
Particular	402	73,27	5,81			402	77,00	6,63		
2016										
Municipal	3904	70,62	8,72	33,748 (2)	.000	3810	74,18	9,99	25,348 (2)	.000
Particular subvencionado	3015	71,25	6,81			2988	75,35	7,66		
Particular	419	73,84	4,88			417	76,80	6,79		
2017										
Municipal	3865	77,40	8,20	71,774 (2)	.000	3883	74,87	8,55	21,858 (2)	.000
Particular subvencionado	2999	78,63	6,33			3008	75,70	6,46		
Particular	434	81,46	4,20			436	77,03	5,39		
2018										
Municipal	3684	77,75	7,77	34,019 (2)	.000	3694	75,76	8,71	4,916 (2)	.007
Particular subvencionado	2933	78,07	6,22			2938	75,64	6,75		
Particular	484	80,53	4,28			484	76,83	5,20		

Nota: Schéffe  $p < .000$ .

En términos generales, estos resultados nos permiten constatar que, para cuarto grado, las visiones entre apoderados y estudiantes tienden a ser más próximas y mantienen, incluso, una distribución similar entre dependencias.

### ICE sexto grado

El ICE de estudiantes de sexto grado apunta diferencias significativas para todos los años evaluados ( $p < .05$ ). No obstante, estas demuestran ser variables en función de la cohorte, por lo que constatan una amplia variabilidad entre dependencias. Por su parte, el ICE de apoderados señala diferencias significativas en todos los años evaluados ( $p < .05$ ), las cuales revelan una mejor percepción de los apoderados pertenecientes a establecimientos privados respecto a los subvencionados y municipales. A pesar de ello, en 2018, observamos una diferencia entre los

apoderados de establecimientos municipales y particular-subsuencionados, lo que confirma una mejor percepción de los primeros sobre los segundos (ver tabla 4).

Tabla 4. Comparaciones ICE sexto grado según dependencia por actor y año de aplicación

Año	Sexto grado									
	Estudiantes					Apoderados				
	N	M	DS	F (gl)	p	N	M	DS	F (gl)	p
2014										
Municipal	4005	74,70	11,244	21,849 (2)	.000	3925	75,69	10,320	27,219 (2)	.000
Particular subvencionado	3042	74,62	8,193			2997	77,13	7,585		
Particular	396	76,35	6,435			393	77,96	6,622		
2015										
Municipal	3894	70,78	12,099	10,956 (2)	.000	3834	76,65	10,802	6,779 (2)	.001
Particular subvencionado	3015	69,59	8,820			3001	77,36	7,909		
Particular	402	70,74	6,433			402	77,96	6,407		
2016										
Municipal	3893	71,44	9,196	0,210 (2)	.000	3811	72,24	10,873	23,919 (2)	.000
Particular subvencionado	2974	71,36	7,130			2946	73,34	8,188		
Particular	415	71,61	5,937			415	75,22	6,692		
2018										
Municipal	3636	78,47	7,476	25,911 (2)	.000	3647	75,08	9,046	5,772 (2)	.003
Particular subvencionado	2899	77,52	5,686			2904	74,60	6,798		
Particular	478	76,69	4,841			479	75,77	5,359		

Nota: Schéffe  $p < .000$ .

En general, en sexto grado, las percepciones entre estudiantes y apoderados tienden a diferenciarse y registran variables en función del año y la dependencia en la que se evalúa el indicador. No obstante, los apoderados parecen tener una visión similar a la de cuarto grado, esto es, una mejor valoración del clima de establecimientos privados.

#### ICE octavo grado

Respecto al ICE de estudiantes de octavo grado, solo se muestran diferencias significativas para 2017 ( $p = .000$ ). Estos resultados reflejan una mejor percepción del clima de convivencia escolar en establecimientos municipalizados en relación con subsuencionados y particulares. Por otro lado, el ICE de apoderados presenta diferencias significativas para todos los años ( $p = .000$ ), lo que confirma una mejor percepción en establecimientos privados por sobre subsuencionados y municipales (ver tabla 5).

Tabla 5. Comparaciones ICE octavo grado según dependencia por actor y año de aplicación

Año	Octavo grado									
	Estudiantes					Apoderados				
2014	N	M	DS	F (gl)	p	N	M	DS	F (gl)	p
Municipal	2847	74,10	6,209	0,653 (2)	.520	2840	73,47	7,423	134,336 (2)	.000
Particular subvencionado	2638	73,93	5,602			2621	76,30	6,854		
Particular	400	73,90	5,261			399	77,45	6,160		
2015										
Municipal	2914	66,80	8,048	0,511 (2)	.600	2909	72,83	7,685	111,153	.000
Particular subvencionado	2625	66,60	6,919			2621	75,38	6,921		
Particular	398	66,73	6,575			398	76,78	6,319		
2017										
Municipal	2939	70,50	6,775	48,155 (2)	.000	2939	72,73	6,283	90,606	.000
Particular subvencionado	2611	69,03	6,178			2611	74,46	5,758		
Particular	421	68,24	5,254			421	75,99	4,985		

Nota: Schéffe  $p < .000$ .

Los resultados de octavo grado dan cuenta de una mayor variabilidad en el indicador de estudiantes, los cuales, además, presentan márgenes estrechos entre dependencias. En el caso de los apoderados, el indicador obtiene una distribución similar a los otros niveles evaluados.

### ICE décimo grado

El ICE de estudiantes de décimo grado (segundo medio) revela diferencias significativas para todos los años evaluados ( $p < .05$ ). Estas diferencias evidencian una mejor percepción del clima en establecimientos privados si los comparamos con los subvencionados y municipales. Por su parte, el ICE de apoderados tiene resultados similares, que constatan una mejor percepción en establecimientos privados ( $p = .000$ ) (ver tabla 6).

Tabla 6. Comparaciones ICE décimo grado según dependencia por actor y año de aplicación

Año	Décimo grado									
	Estudiantes					Apoderados				
2014	N	M	DS	F (gl)	p	N	M	DS	F (gl)	p
Municipal	678	70,23	4,538	87,939 (2)	.000	676	71,41	6,006	203,193 (2)	.000
Particular subvencionado	1621	72,49	4,752			1617	76,50	6,290		
Particular	372	73,96	4,857			372	78,11	5,892		
2015										
Municipal	785	59,78	5,804	140,039 (2)	.000	785	70,12	6,130	250,842 (2)	.000
Particular subvencionado	1630	62,97	6,161			1627	75,39	6,358		
Particular	377	65,90	6,645			377	77,50	5,904		

2016										
Municipal	806	55,63	6,188	84,733 (2)	.000	806	67,63	6,154	255,937 (2)	.000
Particular sub-vencionado	1628	58,48	6,416			1621	72,78	6,564		
Particular	387	60,29	6,630			386	75,56	6,235		
2017										
Municipal	823	66,73	4,491	22,171 (2)	.000	823	70,61	4,410	268,078 (2)	.000
Particular sub-vencionado	1618	67,81	4,736			1620	74,32	4,630		
Particular	399	68,45	5,013			399	76,33	4,561		
2018										
Municipal	802	67,72	4,393	6,598 (2)	.001	802	72,11	4,455	126,146 (2)	.000
Particular sub-vencionado	1578	68,28	4,781			1578	74,52	4,786		
Particular	444	68,67	5,160			445	76,26	4,730		
Nota: Schéffe $p < .000$ .										

Los resultados de décimo grado observan percepciones más próximas entre apoderados y estudiantes, las cuales tienden a ser más críticas desde la dependencia municipal. Estas percepciones podrían estar influenciadas por el tiempo dentro de la escuela, lo que favorece una mayor interiorización de la cultura escolar y, por ende, una visión más crítica de esta.

## CONCLUSIÓN

La medición de la calidad educativa debe ser entendida bajo un modelo multidimensional que integre la complejidad de las escuelas y permita su abordaje en cuanto a comunidad escolar y política pública. Las escuelas no solo deben proporcionar contenidos de aprendizaje a sus estudiantes, sino también propiciar espacios de desarrollo que posibiliten una experiencia escolar positiva a fin de que adquieran habilidades y valores que favorezcan la vida en sociedad. La preocupación por la convivencia escolar resulta crucial, pues permite beneficiar u obstaculizar el desarrollo de estas habilidades (Maxwell *et al.*, 2017; López *et al.*, 2011; Barca *et al.*, 2012).

A pesar de los avances en las mediciones de calidad en Chile (sobre todo la incorporación de dimensiones no académicas), algunos autores (Assael *et al.*, 2011; Herrera, Reyes-Jedlicki y Ruiz, 2018; Anaya, 2019) han demostrado un vínculo entre estas mediciones y la preservación de un mercado educativo. Estas interpretaciones se sustentan en una valoración y medición que favorece lo privado por encima de lo público.

En este contexto, nuestro estudio se propuso un doble objetivo: analizar las percepciones de estudiantes y apoderados respecto al ICE para las cohortes 2014-2018, y comparar las diferencias en el ICE según el tipo de escuela (dependencia administrativa) a la que pertenecen.

Respecto al primer objetivo, los resultados indican diferencias entre las percepciones de apoderados y estudiantes, lo que constata una mejor valoración del clima de convivencia escolar por parte de apoderados. Estos resultados son coherentes con investigaciones nacionales respecto al indicador (Padilla y Rodríguez, 2019; Ascorra *et al.*, 2020b) y con investigaciones internacionales (Deemer, 2004; Johnson, Stevens & Zvoch,

2007; Torres-Vallejos, 2020). De esta manera, a pesar de que estudiantes, docentes y apoderados compartan, dentro de una misma escuela, sus percepciones, pueden diferir en función de sus experiencias, significados y roles (Padilla y Rodríguez, 2019).

Estos hallazgos llevan a cuestionar la actual forma en que se comprende, mide y entregan los resultados del ICE en Chile. En primer lugar, un estudio desarrollado por Ascorra y colegas (2020b) ha discutido la definición del indicador como “clima de convivencia escolar”, pues responde a tradiciones de pensamiento distintas. El clima escolar obedece a aspectos académicos, de seguridad y medio ambiente institucional (Wang & Degol, 2015), lo que, según Galtung (2013), se define como una perspectiva estrecha. Por su parte, la convivencia escolar se preocupa por la resolución y restauración de los conflictos escolares de manera pacífica e inclusiva, lo cual se reconoce como una perspectiva amplia.

En segundo lugar, el indicador entregado a las escuelas (al menos hasta 2018) no distingue entre actores y dimensiones de análisis, lo que dificulta su comprensión. Respecto a ello, estudios previos han visualizado que las dimensiones del ICE (ambiente de respeto, organizado y seguro) comprenden la convivencia escolar desde una perspectiva estrecha, al evaluar ante todo el rol que cumple la escuela en la mantención de la paz (Ascorra *et al.*, 2020b, 2018). De acuerdo con la revisión teórica, estas dimensiones son muy valoradas por los apoderados de NSE bajo y medio (Córdoba, Laborda y Reyes, 2020; Bellei *et al.*, 2016; Canales, Bellei y Orellana, 2016), y son aspectos para considerar al momento de elegir una escuela. De esta manera, el ICE de apoderados respondería de forma acertada a los intereses del mercado educativo, y respaldaría la hipótesis de un sistema de evaluación que distinga previamente entre establecimientos públicos y privados.

Por otro lado, el ICE, desde una perspectiva agregada multiactor, entrega una alta ponderación a apoderados (40%) e instala un indicador único que distorsiona la medición de la convivencia escolar. Proponemos como hipótesis que esta mayor contribución de la percepción de apoderados responde a la conservación del mercado educativo, pues otorga mayor relevancia a estos actores por sobre los docentes, quienes se involucran de modo directo en la gestión del clima y convivencia escolar. Adhiriéndonos a una perspectiva crítica, las políticas e indicadores no son neutros, sino que contribuyen a la subsistencia de determinados fines; en este caso, al valor que se le da a la elección de escuela por parte de los apoderados y, con ello, al mercado educativo (Ball, 2003; Anaya, 2019).

En cuanto al segundo objetivo, los resultados del ICE de apoderados permitieron constatar diferencias significativas entre dependencias para todos los niveles y cohortes. Estas diferencias mostraron tener una distribución similar y corroboraron una mejor valoración de la convivencia en establecimientos privados. Asimismo, confirmamos una peor valoración en establecimientos municipales para todos los niveles y cohortes, a excepción del indicador de cuarto grado de 2014 y de sexto grado de 2018, aunque con márgenes bastante estrechos, por lo que no pudimos atribuir una explicación causal.

Estos hallazgos en apoderados pueden ser interpretados a partir de los estudios de elección de escuela (*school choice*), los cuales han expuesto elementos socioculturales que podrían explicar estas diferencias. En primer lugar, en todos los niveles



socioeconómicos, las escuelas privadas son mejor valoradas, y se les atribuye una calidad de la educación más alta, una experiencia escolar óptima y mejores relaciones interpersonales (Canales, Guajardo y Orellana, 2020; Córdoba, Laborda y Reyes, 2020). En cambio, las municipales son percibidas por los apoderados como de menor calidad, inseguras y con altos niveles de violencia (Córdoba, Laborda y Reyes, 2020; Canales, Bellei y Orellana, 2016).

De esta manera, incluso antes de ingresar a una escuela, se atribuyen condiciones negativas o positivas en función del estrato socioeconómico que participa en ella. En consecuencia, los apoderados tendrían una peor valoración de lo público en diferentes aspectos, lo cual puede interferir en la interpretación del clima y la convivencia escolar.

Como hipótesis, consideramos que estas nociones se han mantenido y reforzado a través de las evaluaciones de calidad, las cuales, reiteradamente y en distintos aspectos, posicionan mejor a la escuela privada que a la pública. En este contexto y tomando en cuenta la existencia de un mercado educativo y libre elección, en el cual los apoderados juegan un papel fundamental en el desarrollo de la “oferta educativa”, no nos parecen azarosas las estrategias de medición de calidad desplegadas por la política pública. Hallazgos similares han sido reportados en América Latina al señalar que “discursos mediáticos y de sentido común han construido una fuerte asociación simbólica entre escuelas de élite, educación de gestión privada y calidad educativa, supuesto que la investigación científica ha comenzado a problematizar” (Ziegler, Gessaghi y Fuentes, 2018, p. 41).

Asimismo, si un apoderado está dispuesto a pagar altas sumas de dinero por la educación de sus hijos (escuelas privadas) o aportar con copago (escuelas subvencionadas), lo más probable es que mantendría una valoración positiva de la escuela, ya que, de otro modo, no incurriría en ese gasto. En cambio, los apoderados de NSE bajo cuentan con escasas posibilidades de elección, lo cual podría propiciar una evaluación más crítica de sus escuelas.

Por otro lado, las escuelas municipales presentan una matrícula escolar más diversa y desafiante. La mayoría de estas se conforman de estudiantes con trayectorias educacionales diversas, bajo nivel socioeconómico, necesidades educativas, migrantes, entre otros aspectos, grupos altamente discriminados y marginalizados. Suponemos que estos elementos pueden volver más compleja la evaluación de los indicadores de calidad en apoderados.

Respecto a los resultados del ICE de estudiantes, estos mostraron tener una distribución más inestable y sensible a la cohorte y año de aplicación. En este sentido, las percepciones de estudiantes parecen ser más críticas que las de sus apoderados, y responden de manera más clara a elementos propios del clima y convivencia escolar. Estudios previos habían constatado que aspectos como las relaciones interpersonales positivas, ser tratado justamente, tener la posibilidad de opinar e incidir en temas relevantes para la escuela son considerados como importantes por los estudiantes (Cavieres, 2014; López *et al.*, 2013).

De este modo, sus percepciones podrían diferir de las de sus apoderados en función de su propia experiencia escolar, y dejar en segundo plano aspectos como el tipo de escuela a la que se asiste. Llama la atención en este estudio las percepciones de estudiantes de sexto grado en 2015 y 2018, y las de estudiantes de octavo grado

en 2017, las cuales dan cuenta de una mejor valoración del ICE en establecimientos municipales respecto a los subvencionados y privados. Esta situación nos plantea la relevancia de visualizar y contrastar las percepciones entre actores.

En general, estos hallazgos ponen en relieve la escasa comunicación positiva que reciben las escuelas municipales, a las cuales se les atribuyen resultados negativos; esto no se condice con los hallazgos en estudiantes, sino que se vuelve relevante, pues, como hipótesis, señalamos que el foco por la calidad educativa concede espacio a la mantención de un mercado de educación que requiere sostener en el imaginario social del país la debilidad que presenta la educación pública. Así, indicadores que agregan percepciones de apoderados, estudiantes y profesores, sí logran apoyar con evidencia el imaginario social, lo que no ocurre si atendemos únicamente las percepciones de estudiantes. Sumado a lo anterior, es posible sostener que, para determinadas cohortes y años, la educación privada presenta peores resultados en el ICE, lo que contraviene los principios de libertad de mercado ya enunciados.

Estos hallazgos, además, “plantean una dificultad para la política pública, esto es, que dejan en un segundo plano la preocupación por construir comunidades escolares que propendan a la conservación de una paz duradera” (Fierro, 2013, p. 24). En este sentido, la política no solo debiese avanzar en valorar las percepciones entre actores de manera desagregada –resguardando un diagnóstico acabado de las comunidades escolares–, sino que también debiese replantearse el contenido de estas evaluaciones. Consideramos que integrar a la medición del ICE una perspectiva amplia de la convivencia escolar que comprenda elementos como el reconocimiento de las diferencias, la participación en las decisiones de la escuela, la existencia de mecanismos dialógicos y deliberativos, el vínculo con el territorio, entre otros aspectos, puede ser significativo.

Sería relevante que futuras investigaciones pudieran constatar otras mediciones del clima o convivencia escolar con el objetivo de realizar comparaciones entre indicadores que permitan nutrir su medición y comprensión. Como señalamos, las mediciones de calidad educativa deben incorporar una visión multidimensional que permita a las escuelas poder informarse de manera adecuada y oportuna (Santos y Elacqua, 2016). Contar con mediciones robustas favorece que las escuelas identifiquen dimensiones específicas de mejora y desarrollo, y les ayude a avanzar hacia una gestión certera.

Asimismo, nos parece importante que futuras investigaciones puedan profundizar cualitativamente en las percepciones de apoderados de establecimientos privados. Esto, porque la literatura respecto a este actor es más bien escasa, y es en esta institución donde políticas como las de convivencia escolar no son exigidas de la misma manera entre dependencias. En concreto, en temas como la conformación de un consejo escolar –organismo multiestamental–, las escuelas privadas no tienen la obligatoriedad de cumplir con este requerimiento, lo que sí se plantea para escuelas con financiamiento del estado (municipales y subvencionadas). Así, podemos visualizar un funcionamiento de estos establecimientos al margen de las políticas, lo que podría contribuir a una construcción de escuelas “intocables”, subjetividad que ha sido reportada a nivel internacional en escuelas privadas (Barrera, Falabella y Ilabaca, 2021).

De igual manera, consideramos necesario que futuras investigaciones puedan indagar cualitativamente las percepciones de distintos actores de la comunidad escolar. A pesar de que existen estudios previos que refieren diferencias a nivel sociocultural en los apoderados, y que estos estudios han referido dimensiones del clima y convivencia escolar, su objetivo ha sido abordar los criterios o factores que inciden en la elección de escuela, no así el análisis de las percepciones del clima o la convivencia escolar. Nos parece necesario comprender el contexto donde se dan estas diferencias entre apoderados de distintas dependencias.

Finalmente, planteamos como limitación de este estudio las posibilidades de analizar las percepciones de profesores respecto al ICE. Dadas las diferencias entre los distintos actores respecto a la convivencia escolar, resulta primordial conocer cómo se valora y comprende este fenómeno por parte de los profesores, sobre todo por su relevancia en la gestión del clima y la convivencia escolar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Informe Técnico Categorías de Desempeño*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe\\_Tecnico\\_CD.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Tecnico_CD.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) medidos a través de cuestionarios. Informe técnico 2017*. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4572/IDPS\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4572/IDPS_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Anaya, E. (2019). Calidad educativa como precarización laboral: análisis de América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 2, pp. 9-34. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.2.15>
- Ascorra, P., Cárdenas, K. y Álvarez-Figueroa, F. (2020). Gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio: diseño y validación de una escala. *Revista Evaluar*, vol. 20, núm. 3, pp. 1-19. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n3.31700>
- Ascorra, P., Cárdenas, K., Gálvez, P., Ávila, A. y González, C. (2020a). *Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C. y Bilbao, M. (2020b). *¿Qué informan los índices multiactor sobre convivencia escolar en Chile?: un análisis de diseño mixto*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Ascorra, P., Carrasco, C., López, V. y Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 31, pp. 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3526>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhé*, vol. 27, núm. 1, pp. 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Assael, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 32, núm. 115, pp. 305-322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>

- Bakieva, M., González Such, J. y Jornet, J. (2012). *SPSS: ANOVA de un factor*. InnovaMIDE. Universitat de València. [https://www.uv.es/innovamide/spss/SPSS/SPSS\\_0702b.pdf](https://www.uv.es/innovamide/spss/SPSS/SPSS_0702b.pdf)
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*. Routledge Falmer.
- Barca, A., Almeida, L., Porto, A., Peralbo, M. y Brenlla, J. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, vol. 8, núm. 3, pp. 848-859. <http://hdl.handle.net/2183/16884>
- Barrera, J., Falabella, A. y Ilabaca, T. (2021). “Los intocables”: la educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo*, vol. 58, núm. 1, pp. 1-17. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.3>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, vol. 39, núm. 1, pp. 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, C., Canales, M., Orellana, V. y Contreras, M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, núm. 31, pp. 91-110. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n31-06>
- Bellei, C. & Vanni, X. (2015). The evolution of educational policy in Chile, 1980-2014. En S. Schwartzman (ed.). *Education in South America* (pp. 179-200). Nueva York, NY: Bloomsbury.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares. *Estudios sobre Educación*, vol. 17, pp. 21-43. <https://doi.org/10.15581/004.17.21-43>
- Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, vol. XLII, núm. 3, pp. 89-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>
- Canales, M., Guajardo, F. y Orellana, V. (2020). La elite del llano: de la promesa a las dsilusiones en la trayectoria postsecundaria de los jóvenes de la nueva clase media. *Última Década*, vol. 53, pp. 78-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362020000100078>
- Cárdenas, K. y López, V. (2021). Apoyos psicosociales en escuelas chilenas: entre la vulnerabilidad escolar y la inestabilidad laboral. Manuscrito presentado para publicación. Chile: Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Carrasco, A., Donoso, A. y Mendoza, M. (2016). La dimensión ético-política de la elección de escuela: dilemas en familias chilenas de elite. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. García-Huidobro (eds.). *Mercado escolar y oportunidad educativa. Libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 301-335). CEPPE, Ediciones UC. [https://doi.org/10.1163/9789463002622\\_001](https://doi.org/10.1163/9789463002622_001)
- Carrasco, A., Falabella, A. & Mendoza, M. (2015). School choice in Chile as a sociocultural practice. En P. Seppänen *et al.* (eds.). *Contrasting dynamics in education politics of extremes* (pp. 245-266). Rotterdam: Sense Publishers.
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 19, núm. 59, pp. 1033-1051. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000900011>

- Cohen, J. & Geier, V. K. (2010). School climate research summary: January 2010. *School Climate Brief*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-6. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Córdoba, C., Laborda, A. y Reyes, C. (2020). Preferencias de elección de escuela en dos casos de alta segregación escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, núm. 4, pp. 325-344. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.013>
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de psicología*, vol. 15, núm. 2, pp. 9-24. DOI: 10.5354/0719-0581.2006.18390
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, vol. 33, núm. 2, pp. 155-175. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000200009>
- Deemer, S. (2004). Classroom goal orientation in high school classrooms: Revealing links between teacher beliefs and classroom environments. *Educational Research*, vol. 46, pp. 73-90. <https://doi.org/10.1080/0013188042000178836>
- Devine, J. & Cohen, J. (2007). *Making our school safe: Strategies to protect children and promote learning*. Teachers College Press.
- Escobar, R. (2018). Escuela y democracia. Experiencias en formación ciudadana en establecimientos educacionales de la región metropolitana. *Revista Saberes Educativos*, núm. 2, pp. 57-75. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52054>
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-18. [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_convivencia\\_inclusiva\\_y\\_democratica\\_una\\_perspectiva\\_para\\_gestionar\\_la\\_seguridad\\_escolar](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar)
- Fuentes, C. y Valdeavellano, R. (dir.) (2015). *Chicago Boys* [documental]. La Ventana Cine.
- Galtung, J. (2013). Conflict transformation by peaceful means (The Transcend Method). En J. Galtung & D. Fischer. *Johan Galtung, pioneer of peace research* (pp. 59-70). Heidelberg: Springer.
- Gayo, M., G. Otero, G. y Méndez, M. L. (2019). Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile. *Revista Internacional de Sociología*, vol. 77, núm. 120, pp. 1-16. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. En MINECUC (ed.). *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar* (pp. 48-91). Ministerio de Educación de Chile.
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familias de clase alta. Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 63, pp. 1069-1089.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera, J. F., Reyes-Jedlicki, L. y Ruiz, C. M. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, vol. 17, núm. 2, pp. 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1110>

- Johnson, B., Stevens, J. J. & Zvoch, K. (2007). Teachers' perceptions of school climate: A validity study of scores from the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, vol. 67, núm. 5, pp. 833-844. <https://doi.org/10.1177/0013164406299102>
- Lee, S. & Lee, D. K. (2018). What is the proper way to apply the multiple comparison test? *Korean Journal of Anesthesiology*, vol. 71, núm. 5, pp. 353-360. <https://doi.org/10.4097/kja.d.18.00242>
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos B. y Ayala, A. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 201-219. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3413>
- López, V., Carrasco, C., Morales, M., Ayala, Á., López, J. y Karmy, M. (2011). Individualizando la violencia escolar: análisis de prácticas discursivas en una escuela municipal de la región de Valparaíso. *Psykhé*, vol. 20, núm. 2, pp. 7-23. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282011000200002>
- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E. & Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Front. Psychol*, vol. 8, pp. 1-21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
- Ministerio de Educación de Chile (2019). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo*. División de Educación General.
- Ministerio de Educación de Chile (2013). Decreto No. 381. Establece los otros indicadores de calidad educativa a que se refiere el artículo 3º, letra a), de la ley nº 20.529, que establece el sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización (10 de julio). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/N?i=1055510&f=2013-10-25&p=>
- Ministerio de Educación de Chile (2011). Ley No. 20.529. Sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (Ley SAC, 11 de agosto). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://bcn.cl/1uv5c>
- Ministerio de Educación de Chile (1990). Ley No. 18.962. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (7 de marzo). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://bcn.cl/2k1tr>
- National School Climate Center (2012). *School Climate Research Summary: August 2012*. <https://www.schoolclimate.org/storage/app/media/PDF/sc-brief-v3.pdf>
- OCDE (2016). *Global competency for an inclusive world*. París, Francia. <https://bit.ly/2kHxsLu>
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C. y Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23, núm. 230007, pp. 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230007>
- Padilla, G. y Rodríguez, C. (2019). Clima de convivencia escolar en Chile: un análisis desde el nuevo marco de medición de calidad educativa. *Revista Educación*, vol. 43, núm. 2, pp. 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34117>
- Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 40, pp. 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302019189573>

- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2004). *Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza*. Fondo de Investigaciones Educativas-Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2110/mono-926.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N. & Ashurst, N. (2009). Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, vol. 24, núm. 4, pp. 211-223. <https://doi.org/10.1037/a0018164>
- Rodríguez-Garcés, C., Padilla-Fuentes, G. y Suazo, C. (2020). Medición de calidad educativa en Chile: lo que reportan los indicadores de desarrollo cognitivo, personal y social en la escuela. *Revista Pilquen*, vol. 17, núm. 1, pp. 34-48. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2647>
- Rodríguez, R. (1996). *Teoría básica del muestreo*. Buenos Aires.
- Sanhueza, G. (2019). *Estado y mercado en la educación. Una discusión en perspectiva histórica de la política educativa chilena: 1980-2018*. Diagrama.
- Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL*, vol. 119, pp. 133-148. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40396/1/RVE119\\_Santos.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40396/1/RVE119_Santos.pdf)
- Secretaría General de la Presidencia de Chile (2008). Ley No. 20.285. *Sobre Acceso a la Información Pública* (20 de agosto). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://bcn.cl/2f8ep>
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, vol. 41, número especial, pp. 1473-1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Torres-Vallejos, J. (2020). *Efecto del rezago escolar de niños, niñas y adolescentes usuarios de programas psicosociales de infancia en su bienestar desde la perspectiva de la psicología positiva* (tesis doctoral). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (eds.). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Unesco.
- Verger, A., Bonal X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 27, pp. 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Wang, T. & Degol, J. (2015). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, vol. 28, núm. 2, pp. 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Ziegler, S, Gessaghi, V. y Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en buenos aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio. *Página de Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 40-60. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1640>

# Experiencias de participación estudiantil en contextos de crisis desde una perspectiva intercultural

## *Experiences of student participation in contexts of crisis from an intercultural perspective*

VINCENT BURGER\*  
CONSTANZA SANTIBÁÑEZ\*\*  
KEVIN SEPÚLVEDA\*\*\*  
CAROLINA URBINA\*\*\*\*  
VERÓNICA LÓPEZ\*\*\*\*\*

La crisis social en Chile que desencadenó el “estallido social” a finales de 2019 produjo el cierre momentáneo de escuelas y la reorganización de la cotidianidad de gran parte de la población. Esta investigación busca comprender la experiencia vivida desde la voz de estudiantes de primaria de una escuela pública chilena, enmarcado en un proceso de investigación-acción participativa de dos años con el equipo de convivencia de ese establecimiento. Se realizaron talleres participativos y entrevistas semiestructuradas con estudiantes de 5° a 8° grado, que fueron analizados desde un enfoque intercultural y participativo. Los resultados mostraron que la experiencia de cierre de la escuela tuvo consecuencias negativas para el estudiantado y que, cuando esta reabrió, se constituyó en un espacio protector que permitió enfrentar la crisis social colectivamente entre pares: reconociendo sus recursos personales y colectivos como actores sociales y deseando más espacios de juego y mayor participación como sujetos políticos dentro de la escuela. Se concluye sobre la pertinencia de estos resultados en el contexto de la situación actual por la COVID-19, en especial en cuanto a la necesidad de promover mediaciones interculturales, participación estudiantil y un acompañamiento emocional en un contexto de crisis.

### **Palabras clave:**

escuela,  
estudiantes,  
participación,  
educación  
intercultural,  
Chile,  
clima escolar

**Recibido:** 1 de febrero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 13 de mayo de 2021 |

**Publicado:** 5 de julio de 2021

**Cómo citar:** Burger, V., Santibáñez, C., Sepulveda, K., Urbina, C. y López, V. (2021). Experiencias de participación estudiantil en contextos de crisis desde una perspectiva intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1290. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-002)



*The social crisis in Chile that triggered the social outbreak or Chilean Spring at the end of 2019 produced the momentary closure of schools and the reorganization of daily life for a large part of the population. In this framework, this study sought to understand, from the voices of primary school students from one Chilean public school, the experiences they lived and how they relate to school life. The study was framed in a two-year participatory action research with the school's school climate team. Participatory workshops and semi-structured interviews were held with students from 5th to 8th grade, which were analyzed from an intercultural and participatory approach. The results showed that the experience of school closure had negative consequences for the students, and that when the school reopened, it was signified as a protective space that allowed students to face the social crisis collectively among peers, by recognizing their personal and collective resources as social actors. Students called for more play spaces and greater participation as political subjects within the school. We discuss the relevance of these results in the context of the current situation due to COVID-19, especially regarding the need to promote intercultural mediations, student participation, and emotional support within the context of crises.*

**Keywords:**  
school, student, participation, crisis, intercultural education, Chile, school climate

\* Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Docente colaborador en el taller de análisis en las organizaciones, carrera de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Líneas de investigación: ciberpsicología y poshumanismo filosófico. Correo electrónico: vburgerleal@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0002-6959-7461>

\*\* Magíster en Gestión Cultural por la Universidad de Chile. Docente colaboradora en la carrera de Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y psicóloga clínica del Servicio Médico Estudiantil de la misma Casa de Estudios. Líneas de investigación: participación estudiantil e interculturalidad, patrimonio cultural inmaterial y terapia familiar de enfoque sistémico. Correo electrónico: constanza.santibanez@pucv.cl/ <https://orcid.org/0000-0001-6715-6868>

\*\*\* Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha trabajado realizando atención clínica y psicoeducativa individual y familiar en Clínica Kinésica y en la Clínica Psicológica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Líneas de investigación: interculturalidad y metodologías participativas. Correo electrónico: kevinsepulveda@outlook.com/ <https://orcid.org/0000-0002-4283-4156>

\*\*\*\* Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora investigadora en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, sede Viña del Mar, Chile. Líneas de investigación: convivencia escolar, inclusión educativa y crisis sociales. Correo electrónico: carolina.urbina@unab.cl/ <https://orcid.org/0000-0001-7051-4654>

\*\*\*\*\* Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Directora e investigadora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (EduInclusiva) y Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar. Líneas de investigación: convivencia escolar, inclusión educativa, exclusión educativa. Correo electrónico: veronica.lopez@pucv.cl/ <https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>



## INTRODUCCIÓN

Todo sistema social se encuentra expuesto a procesos críticos en los cuales su organización es cuestionada (Cárdenas *et al.*, 2018). Las crisis suponen un estado de desorganización producto de una situación que altera la vida cotidiana de las personas y sobrepasa sus capacidades habituales para hacerles frente (Arón, Milicic y Machuca, 2010). El despliegue de estrategias de afrontamiento implica el uso de recursos psicológicos de cada persona para evitar o disminuir el malestar frente a escenarios amenazantes o abrumadores (Amarís *et al.*, 2013; Gerrig & Zimbardo, 2002).

Chile no ha estado exento de eventos críticos para la experiencia social en la escuela durante los últimos dos años. En 2019 ocurrió el llamado “estallido social chileno” (Brieba, 2020; Jiménez-Yáñez, 2020) y, desde 2020, la crisis sanitaria derivada por la pandemia ocasionada por la enfermedad del coronavirus (COVID-19). Estos acontecimientos han resultado en el cierre de las escuelas y la suspensión de clases.

Específicamente, durante el “estallido social” se gestó un movimiento social en el contexto de una suma de luchas sociales e históricas, y cuyas críticas se dirigieron hacia el gobierno de Chile por las desigualdades económicas y la precariedad de los servicios públicos (Fleet, 2019). Esta crisis originó protestas civiles en las que se cometieron graves violaciones a los derechos humanos por parte de las fuerzas de seguridad del Estado, bajo el mando del presidente Sebastián Piñera, como el uso excesivo de la fuerza en las calles y abusos en las detenciones (Human Rights Watch, 2019), que afectaron a un número importante de niñas y niños.

Hasta el 28 de noviembre de 2019 se consignó que 165 niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) (44% del total de afectados) sufrieron vulneraciones mientras participaron en marchas o manifestaciones; un 7% de ellos correspondieron a NNA inmigrantes (Defensoría de la Niñez, 2019). Las vulneraciones sufridas por NNA en Chile durante la crisis social (Defensoría de la Niñez, 2019; Human Rights Watch, 2019) condujeron a pensar en las repercusiones sobre el cuidado y la protección de los derechos de la infancia, deber que recae en órganos estatales para garantizar el desarrollo durante la infancia y potenciar, así, el aprendizaje de roles como ciudadanas y ciudadanos (UNICEF, 1989).

En los contextos de crisis, los grados de vulnerabilidad y malestar de las niñas y los niños se han relacionado, tradicionalmente, con las redes de apoyo y contención movilizadas desde la esfera adulta para poder comprender y elaborar lo sucedido (Arón, Milicic y Machuca, 2010). No obstante, desde una perspectiva social de la infancia (Vergara *et al.*, 2014), las redes de apoyo y contención también pueden sustentarse en redes de apoyo entre pares, entre niños y niñas, como sujetos políticos y agentes de su propia vida.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011) ha considerado indispensable levantar propuestas participativas que permitan a las comunidades educativas sistematizar los aprendizajes del proceso vivido y proponer marcos de acción conjuntos que les ayude a enfrentar situaciones de crisis de una forma más tolerable. En consecuencia, esta investigación se ha construido desde la premisa que los NNA también son gestores y gestoras de estrategias de cuidado y garantía de sus propios derechos, con lo cual su red de pares constituye un factor indispensable a considerar en contextos críticos como los actuales.

## MARCO TEÓRICO

### *Perspectiva de derecho e infancia migrante*

Frente a la necesidad de establecer y defender los derechos de la infancia, la Convención de los Derechos del Niño ha estipulado el derecho a expresar opiniones y a la libertad de expresión como espacios vitales en los cuales se debe garantizar la experiencia en la infancia (UNICEF, 1989). También, se ha propuesto la dimensión recreativa, que se refiere a los espacios de juego, esparcimiento y actividades culturales de amplio alcance en la socialización en la escuela (UNICEF, 1989) y que, en el contexto de una crisis, ha cobrado relevancia como forma de construcción de nuevos elementos de metaforización y elaboración en la niñez (Contreras y Pérez, 2013). La Convención de los Derechos del Niño, además, prepara a niños y niñas para asumir responsabilidades como miembros de la comunidad a la cual pertenecen, y garantiza su derecho a la protección, a la escucha y el respeto en sus opiniones, diferencias y creencias (UNICEF, 1989).

Los derechos en la infancia no debieran estar supeditados a ninguna clase de discriminación, ya sea por edad, género, orientación sexual, etnia o país de origen (UNICEF, 1989). Por consiguiente, ha surgido la interrogante por la doble vulnerabilidad en la que estudiantes procedentes de otros países se encuentran en el contexto de crisis chilena, dada su calidad de infantes y, a su vez, su condición de migrantes, por lo que crece potencialmente el riesgo de que sus derechos sean vulnerados (OIM e IPPDH Mercosur, 2016).

La inmigración ha constituido un fenómeno histórico y mundial que ha crecido de forma importante en el último tiempo. En Chile, de 2015 a 2017, la cantidad de estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales aumentó de 30,635 a 77,608; la mitad de estos (57.5%) ha asistido a establecimientos educacionales públicos (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2018). La aceptación y demanda de esta realidad ha supuesto, de manera urgente, la construcción y el fortalecimiento de relaciones interculturales en las comunidades educativas (Mineduc, 2018).

En Chile, la eliminación de las barreras para la presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes que se encuentren en riesgo de exclusión (Booth & Ainscow, 2005) se ha encontrado tensionada por prácticas comprobadas de segregación escolar basadas en dimensiones étnicas, residenciales y educativas. Estas dimensiones derivaron en una distribución homogeneizante de grupos sociales que favorecieron trayectorias desiguales entre estudiantes (Elacqua, 2009; Treviño, Valenzuela y Villalobos, 2016). La discriminación, los prejuicios y el racismo están presentes en el sistema escolar chileno (Aravena y Alt, 2012; Pavez, 2012; Riedemann y Stefoni, 2015; Salas, Kong y Gazmuri, 2017; Salgado y Castillo, 2018; Tijoux, 2013), lo que da cuenta de la complicada realidad que experimentan estudiantes de diferentes países de origen.

### *Enfoque intercultural y participación*

Ante sistemas educativos homogeneizantes como el caso chileno, la interculturalidad ha intentado dar espacio a la diferencia cultural y a identidades de origen diverso (Treviño, Morawietz y Villalobos, 2017). El enfoque intercultural ha defendido

una interacción equitativa entre grupos culturales en virtud de generar expresiones culturales asentadas en el respeto mutuo y el diálogo (Unesco, 2006). Esto ha implicado que los marcos culturales de referencia tanto propios como ajenos se han visto transformados, pues “cualquier proceso de acomodación de la diversidad implica un proceso de deconstrucción, con el fin de compartir, mover, transferir y modificar la cultura propia” (Zapata-Barrero, 2013, p. 57).

Según las estrategias de la escuela para afrontar la llegada, permanencia y trayectoria de estudiantes inmigrantes, y acorde con los valores que han nutrido sus prácticas pedagógicas, las experiencias del alumnado podrían transitar entre el éxito y el fracaso en múltiples ámbitos (Jiménez, 2014).

El enfoque intercultural ha asumido entre sus principios que el conflicto es inevitable al poner en diálogo distintos puntos de vista y, por ello, ha adoptado una postura positiva y constructiva frente a él en cuanto rescata y valora la diversidad (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018). Para ello ha postulado cuán necesario es crear un espacio que sea seguro, sincero y abierto, y que posibilite convertir el conflicto en una oportunidad de aprendizaje a través de la escucha activa y creativa (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018). Por consiguiente, la participación en esos espacios, entendida desde un enfoque intercultural, podría propiciar la relevación de problemáticas y soluciones invisibles a los ojos nativos (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018; Parrilla, 2009).

La participación, por su parte, implica la posibilidad de que estudiantes de una comunidad escolar puedan ser parte de la toma de decisiones que les afecten, con base en un trabajo colectivo y colaborativo, una valoración de la diversidad de identidades, y en el marco de relaciones de respeto, reconocimiento y aceptación (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Albornoz, Silva y López, 2015; Hart, 1993).

Aguado, Melero y Gil-Jaurena (2018) distinguieron cuatro niveles progresivos de participación: informativo, consultivo, implicativo y resolutivo. En el primero, los estudiantes serían receptores de información. En el segundo nivel de participación se avala una escucha de los estudiantes, pero sin capacidad de influencia sobre las decisiones. El tercer nivel consistiría en una capacidad de influencia sobre algunos aspectos, pero sin control sobre las decisiones y los resultados que de ellas emanen. Por último, el cuarto nivel de participación corresponde a la autogestión, en el que existe y se garantiza una influencia plena sobre las decisiones. Diversos estudios han evidenciado que el tipo de participación proporcionado y promovido por las escuelas está en su mayoría orientado a lo informativo y lo consultivo (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018; Albornoz, Silva y López, 2015; Ascorra, López y Urbina, 2016; Castillo, Rodríguez y Escalona, 2016; Muñoz, 2011, Redón, 2010).

En consecuencia, se ha identificado el valor de las experiencias subjetivas que los alumnos y las alumnas construyen respecto a sus espacios de participación, y que son representantes dinámicos de las diversas formas culturales que se cruzan en sus experiencias de crisis.

La experiencia se vincula a lo que se presenta de forma imprevista o inesperada, sin obedecer a un orden preestablecido de las cosas y “es experiencia precisamente porque irrumpe ante lo que era previsto” (Contreras y Pérez, 2013, p. 25). La condición de

investigar desde la experiencia demanda la inmersión en una práctica o en un hacer, ya que la experiencia es algo que sucede y afecta, al dejar una marca respecto a la cual se tiene algo que decir (Contreras y Pérez, 2013).

Considerando lo anterior, la crisis social que atraviesa Chile, como resultado del estallido social y la COVID-19, interroga respecto a cómo se está entendiendo la participación de los estudiantes en la escuela, e interpela al sistema educativo en su rol para enfrentar el gran desafío político y social de las múltiples realidades escolares, entre ellas las complejidades derivadas desde lo intercultural. Las escuelas chilenas han debido constituirse en lugares de diversidad humana, y enfrentarse a reconocer y valorar el aporte que la diversidad cultural puede ofrecer si se gestiona desde la participación favorecida desde la interculturalidad y, sobre todo, en contextos de crisis.

Por ello, el objetivo de este estudio fue comprender cómo se han configurado, desde un enfoque intercultural, los espacios de participación estudiantil en un colegio público de Valparaíso en el contexto de la crisis social vivida en Chile a finales de 2019. Específicamente, buscamos conocer cómo los alumnos y las alumnas estaban vivenciando la crisis social; identificar sus estrategias individuales y colectivas para enfrentar la crisis social en el contexto educativo; analizar esas estrategias desde los principios de la interculturalidad; y promover el diálogo y la formulación de propuestas de participación ciudadana y apoyo mutuo desde el estudiantado en el ámbito de la crisis social.

## **METODOLOGÍA**

Este estudio se puso en marcha al comienzo de la crisis social de Chile, entre octubre y diciembre de 2019. Durante este periodo, gran parte de las escuelas del país suspendieron sus actividades académicas y cerraron sus dependencias físicas en los momentos más álgidos del estallido social por temor a la seguridad de los integrantes de las comunidades escolares. En el caso de la escuela participante en este estudio, aun cuando las clases presenciales se retomaron después de cinco a seis semanas del inicio de la crisis, el fin de año académico (que suele ocurrir en diciembre en el hemisferio sur) fue un periodo con baja asistencia de los estudiantes, con una planificación a corto plazo y contingente de las actividades curriculares, con número de docentes reducido por las paralizaciones del gremio y, en algunos casos, con suspensión temprana de la jornada debido a incendios forestales que también afectaron el sector donde se ubica el colegio participante.

### *Diseño*

Este estudio fue de carácter cualitativo y participativo, y es parte de una investigación mayor con diseño de investigación-acción-participativa (IAP) cuyos objetivos se relacionan con el acompañamiento a las escuelas en la gestión de una convivencia escolar inclusiva, participativa y democrática. Este estudio buscó aportar información para guiar la toma de decisiones colaborativa con estudiantes de enseñanza primaria respecto a la situación de regreso a clases en contexto de crisis social (Salgado, 2007). El trabajo consideró etapas de diagnóstico y construcción de propuestas de acción, las cuales, además, alimentarán los ciclos posteriores de la IAP desarrollada en la investigación más amplia.

## Participantes

Este estudio se llevó a cabo en una escuela pública seleccionada bajo el criterio de muestreo por conveniencia (Tójar, 2006) con base en dos motivos principales: uno, está participando en una investigación mayor con diseño IAP; dos, posee un sello intercultural declarado en su proyecto educativo institucional. El colegio tiene una matrícula total de 560 estudiantes (10% correspondiente a estudiantes migrantes), desde enseñanza preescolar hasta la secundaria completa. Posee un índice de vulnerabilidad escolar para los estudiantes de primaria de 95.9%, lo que significa que este porcentaje de estudiantes pertenece a los dos primeros quintiles más pobres de Chile.

En este estudio específico participaron 29 estudiantes de segundo ciclo de enseñanza primaria (de 5º a 8º grado), quienes aceptaron participar voluntariamente; se formó un grupo heterogéneo en función de género y condición de migrantes o nativos (ver tabla). Los participantes fueron distribuidos en cinco grupos para la organización de un taller participativo de dos sesiones.

Tabla. Estudiantes participantes del estudio

	5º año				6º año				7º año				8º año				Total
	Migrante		Nativo		Migrante		Nativo		Migrante		Nativo		Migrante		Nativo		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Grupo 1	-	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	6
Grupo 2	1	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	6
Grupo 3	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-	5
Grupo 4	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	6
Grupo 5	-	-	2	1	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	6
Total	5		10		0		2		0		9						29

De este mismo grupo de participantes, seleccionamos a tres estudiantes de 5º grado para ser entrevistados; dos eran estudiantes migrantes provenientes de Venezuela y uno era chileno; dos niñas y un niño. Los consideramos informantes clave (Stringer, 2013) porque habían estado en las dos sesiones de taller y porque mostraron una gran disposición a participar, un alto nivel de compromiso y aportes constructivos a la realización del taller. Todos los estudiantes participantes se mantuvieron hasta la conclusión del estudio.

## Técnicas de producción de información

El diseño del taller participativo (Tójar, 2006) constó de dos sesiones cuyo objetivo fue describir las propias experiencias, conocimientos y capacidad propositiva de los estudiantes en cuanto agentes de transformación social y partícipes clave en identificar caminos para afrontar el contexto de crisis derivada del estallido social. La primera sesión se orientó a conocer las experiencias individuales y colectivas en torno a la crisis mediante: a) experiencia individual: ¿cómo ha sido este último mes para ustedes? ¿Cómo se han sentido? ¿Qué han hecho y con quiénes han compartido en este tiempo?; b) experiencia colectiva: ¿cómo creen que están sus compañeros y compañeras? ¿Cómo los han visto?; c) experiencia escolar: cuando han vivido situaciones complicadas, por ejemplo, lo que ha estado ocurriendo en el país, ¿qué ha hecho el colegio para apoyarlos? ¿Cómo han participado ustedes?

La segunda sesión hizo hincapié en identificar, a través de la figura de un árbol, las fortalezas y los recursos reconocidos por los estudiantes para hacer frente a la crisis. Estos fueron ubicados en las raíces del árbol. Este ejercicio permitió formular propuestas para afrontar colectivamente y desde la experiencia escolar la situación de crisis. Estas propuestas fueron ubicadas como hojas en las ramas. Se utilizó el método gráfico de árboles (Harden *et al.*, 2000) con la finalidad de desarrollar un producto que permitiera poner en práctica la capacidad del alumnado de opinar libre, respetuosa y en conjunto.

Además, aplicamos entrevistas semiestructuradas a tres estudiantes identificados como informantes clave (Canales, 2006), las cuales se realizaron de manera individual y tuvieron una duración de entre treinta y cuarenta y cinco minutos. Estas permitieron indagar las experiencias subjetivas exploradas en los talleres y profundizar en los aportes que los informantes clave habían efectuado. Tanto las sesiones del taller participativo como las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas.

### *Procedimiento y aspectos éticos*

El establecimiento escolar nos otorgó autorización y, cumpliendo con las normativas vigentes para proyectos que impliquen investigación en seres humanos y uso de sus datos personales, solicitamos el consentimiento informado a las familias y el asentimiento informado del grupo de estudiantes, documento que hizo explícitos los objetivos de la investigación, el resguardo de la confidencialidad y la voluntariedad de la participación. Durante todo el proceso, resguardamos la identidad individual de cada participante en los momentos de análisis, sistematización y socialización. Frente a la posibilidad de malestar emocional durante alguna etapa de la producción de información, garantizamos la disposición de sus profesoras y el psicólogo de la escuela para contención de manera individual y privada. Cabe señalar que no fue necesario recurrir a esta medida. Durante todo el proceso de producción de información, mantuvimos una coordinación permanente con las profesoras de los cursos participantes y el equipo de convivencia de la escuela.

El taller se llevó a cabo en dos jornadas consecutivas durante noviembre de 2019. Después de la sistematización y revisión de las transcripciones correspondientes, en diciembre del mismo año, se hicieron las entrevistas. Luego del análisis de la información, y a modo de devolución y socialización, el equipo investigador presentó a cada curso participante un árbol común que aunaba las ideas principales vertidas en cada grupo de trabajo. Esa instancia contó con la presencia de parte del equipo docente, pues se efectuó el penúltimo día de clases debido a un cierre temprano e imprevisto del año escolar. En el presente año, y en modalidad en línea, se realizó la devolución final al equipo de convivencia del colegio.

Los profesores tutores de cada curso, junto con el equipo IAP de la escuela (psicólogo, encargado de convivencia y orientador), colaboraron en la gestión de los espacios para el desarrollo de los talleres participativos, las entrevistas y la gestión de los consentimientos/asentimientos informados con los estudiantes.

### *Plan de análisis*

Este consistió en el análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2003) de las transcripciones del taller, las de entrevistas semiestructuradas y el texto plasmado en los árboles creados. El análisis de contenido permitió interpretar el contenido manifiesto y latente presente de manera textual. Consecuentemente, el análisis de contenido se desarrolló como un proceso deductivo-inductivo (Cáceres, 2003) cuyo marco de análisis fue el enfoque intercultural. Se utilizó el programa Atlas.ti versión 8.4.

## **RESULTADOS**

Estos se organizaron en función de las experiencias y estrategias de afrontamiento señaladas por los estudiantes, y las propuestas que ellos formularon para promover su participación como sujetos políticos dentro de su escuela en contexto de crisis.

### *Experiencias y estrategias de afrontamiento en la crisis social por parte de los estudiantes*

La crisis social implicó alteraciones en la vida de los estudiantes y constituyó el punto de partida de una serie de cambios en la cotidianidad, los cuales se vieron reflejados, principalmente, en la interrupción y readaptación de sus procesos de aprendizaje en la escuela debido a la planificación de cada jornada basada en la contingencia del día a día, por lo que manifestaron preocupación en la discontinuidad de los procesos de enseñanza de los cuales formaban parte:

P1 [P indica participante]: Que todo el país, ya nadie va a seguir la educación, así como está el país.

Mod [Mod indica moderador/a]: ¿Y cómo es esa educación?

P1: Cómo nuestros derechos, tener que estudiar, no solo venir al colegio aquí, hacer actividades. No ponemos asistencia, no pasamos materia.

P2: No estamos poniendo notas y falta la mitad de la clase (taller sesión 1, grupo 1).

Estrechamente vinculados a los cambios en la cotidianidad, se identificaron hechos de violencia en el marco de las manifestaciones sociales, que fueron exhibidos en diversos medios de comunicación y redes sociales a las que el estudiantado había tenido acceso, lo que provocó experiencias emocionales valoradas de modo negativo. Los participantes señalan haber sentido pena, incomodidad, miedo e inseguridad producto de la situación del país:

P1: Incómodo por lo que está pasando en el país, inseguro porque en cualquier momento puede pasar algo malo [...] ¿quién le dice que su familia va a estar segura?, ¿qué pasa si les pasa algo? (taller sesión 1, grupo 1).

P2: A mí me da pena ver a Valparaíso así todo destruido (taller sesión 1, grupo 3).

Las experiencias emocionales negativas se vieron acompañadas, en algunos casos, de un sentimiento de esperanza ligado a los cambios que se persiguen mediante el movimiento social, de modo que se pueda poner fin a la injusticia económica y social percibida:



P1: He sentido también que está bien, y feliz también, porque todos luchan por sus derechos, si puede ser que, por decirle, que todos los días mi papá se rompe la espalda todos los días para que le den una pensión de cuánto, ¿70 lucas [70,000 pesos chilenos]? No puede ser, ¿y cuánto les quitan a todos los trabajadores? (taller sesión 1, grupo 4).

Los participantes manifestaron sentir preocupación y asombro frente a videos que difundieron el uso desmedido de la fuerza policial y militar, así como de armas químicas para reprimir las manifestaciones. A su vez, dieron cuenta sobre cómo fueron vivenciando la crisis social a través de la relación que establecieron por medio de redes sociales y las tecnologías de información, lo que implicó un manejo de la información que otorgó mayor accesibilidad y, a su vez, menores filtros: “P3: Los pacos [Carabineros] han matado a personas. Vi un video que a un niño le llegó un perdigón el ojo, salió humo” (taller sesión 1, grupo 5).

Considerando los efectos de la crisis señalados hasta el momento, la gran mayoría del estudiantado no asistió al colegio durante los primeros días tras el estallido social producto de diversas situaciones: riesgo durante su traslado, desastres naturales y paro docente. En este sentido, fue posible identificar y situar una sensación de aislamiento vivido como una experiencia negativa compartida, y caracterizado como un retiro de la vida social en la escuela, involuntario y secundario a la crisis social:

P1: Yo me encerré, ay lo que no me gusta es estar todo el rato encerrada, porque antes pasaba todo el rato saliendo y ahora no.

P2: Noo mi mamá estaba traumada, no quería que saliera a ningún lado (taller sesión 1, grupo 3).

Mod: Yo estaba muy aburrida en mi casa, quería venir, estar con mis amigos (entrevista 1, participante de Venezuela).

En relación con estos hechos, los participantes indicaron que su derecho a la recreación se vio afectado durante la crisis dado que no pudieron reunirse y salir a jugar como solían hacerlo debido a los miedos e inseguridades que experimentaban junto a sus familias. Esta situación se vio agravada por la declaración de toque de queda y la presencia de militares asociada a esta decisión de Estado:

P6: Los toques de queda salen justo cuando quiero salir a jugar (taller sesión 1, grupo 2).

P3: Sí, mi amigo y yo antiguamente nos quedamos hasta la noche jugando, pero desde que comenzó esto nos quedamos hasta las 6...

P4: Yo los primeros días no podía salir a la calle.

P5: El toque de queda tampoco dejaba (taller sesión 1, grupo 4).

Además de la crisis social y la experiencia emocional ligada a ella, la comunidad escolar debió enfrentar un permanente estado de emergencia ambiental (Shrivastava, 1993) producto de los constantes incendios forestales que hubo en la cercanía del colegio. Esta situación impactó en la vida diaria del estudiantado y el desarrollo de sus procesos de enseñanza, pues implicó la suspensión temprana de las jornadas escolares debido a la mala calidad del aire. Ante ello, los participantes indicaron:

P1: Yo [me he sentido] un poco mal por los incendios que ha habido [...] porque es como que salgo de la casa y veo humo por todas partes (taller sesión 1, grupo 4).

P3: La otra vez hubo un incendio y el humo había llegado.

P4: Y nos dejaron irnos más temprano porque el humo era como muy...

P5: Muy fuerte, muy tóxico (taller sesión 1, grupo 1).

Para hacer frente a estas crisis, el estudiantado recurrió a diversas estrategias de afrontamiento, ideas y conductas asociadas a actividades recreativas y deportivas, lo que da cuenta de que la distracción y el entretenimiento brindados por el juego los ayudó a sobrellevar la crisis. Al preguntar cuáles actividades realizaron en la escuela para sentirse mejor durante la crisis, señalaron que las actividades recreativas más comunes consistían en juegos de cartas y el pillar (juego infantil), y deportes como tenis de mesa y fútbol.

Por otra parte, el estudiantado también reconoció el sostén emocional brindado por redes de apoyo formales e informales. Estas últimas estuvieron conformadas por estudiantes del mismo colegio y se remitieron a espacios de conversación en recreos o tiempos libres durante la jornada escolar:

P1: Yo me siento mejor a veces cuando hablo a mis compañeros

Mod: ¿Qué les hace sentir mejor de hablar con los compañeros o de compartir con ellos?

P3: No siempre hablamos de esto de lo que pasó acá, [también] hablamos de otras cosas (taller sesión 1, grupo 2).

Las redes de apoyo formales estuvieron compuestas por estudiantes y por representantes del mundo adulto, como docentes o integrantes del equipo de convivencia, quienes generaron espacios para que niñas y niños pudieran distraerse, expresar y compartir con los demás sus ideas y sentimientos sobre la crisis que atraviesa el país:

Mod: Y por ejemplo, ¿qué han hecho esas personas que trabajan acá en el colegio para ayudarlos a ustedes? ¿Cuándo necesitan algo o en este minuto por ejemplo cuando está el incendio?

P4: Hablar con nuestros papás, hablar con nosotros, apoyándonos, conversar de lo que está pasando (taller sesión 1, grupo 4).

No obstante, parte del estudiantado priorizó las redes de apoyo con sus compañeros y compañeras frente a las formales, constituidas por espacios organizados por docentes y equipos de dirección: “P1: Es que uno no viene tanto a las actividades de hablar, viene a estar en el colegio, con los compañeros” (taller sesión 1, grupo 3).

La situación de crisis ha permitido dar cuenta de las diversas estrategias de afrontamiento con las cuales contó el estudiantado, sobre todo centradas en la activación de redes de apoyo a través del juego y el diálogo. El juego cobró una relevancia mayor en este contexto de crisis en virtud de que ha sido un espacio que se vio modificado por los acontecimientos y que formaba parte de su vida diaria. Lo anterior entró en directa relación con la facilitación de espacios gestionados por el colegio y cómo este pudiese, a su vez, proporcionar estrategias de afrontamiento comunitarias por medio

de funcionarias y funcionarios (docentes, asistentes, equipo directivo, equipo de convivencia escolar, entre otros) para brindar espacios de elaboración de experiencias emocionales positivas y negativas dentro de la crisis.

### *Participación política*

La participación se puede entender como aquellas acciones individuales y colectivas que posibilitan la incidencia de personas y colectivos en los espacios públicos, que forman parte de las decisiones que influyen en sus respectivos modos de habitar y transitar en sociedad (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018). En consonancia, los participantes mostraron interés y disposición para expresar opiniones políticas sobre la crisis, lo que atravesó todas las fases de producción de información, y otorgó fuerza a la premisa señalada sobre la capacidad de los niños y las niñas de formar y expresar una visión sobre cualquier asunto, incluyendo los políticos (UNICEF, 1989); por ejemplo, acerca de la crisis social, una de las participantes expresó:

P5: Igual yo he escuchado muchas cuestiones, decir que quiere que todo vuelva a la normalidad, pero yo no estoy segura de eso porque igual no puede esto no ser por nada, si ha muerto gente, gente ha perdido los ojos ¿y no va a pasar nada? ¿Va a ser todo igual? Entonces todo esto es pa' tener un cambio po', no pa' que todo vuelva a ser como en la normalidad (taller sesión 1, grupo 4).

Tal fue el interés en participar y expresar sus opiniones sobre la contingencia nacional que, durante la confección de los árboles en los talleres participativos, los participantes incluyeron opiniones escritas, aun cuando ello no formó parte de las instrucciones dadas por el equipo de investigadores: “La muerte de todos los civiles, jamás será en vano. No más AFP [Administradora de Fondos de Pensiones]; no más TAG [dispositivo instalado en los automóviles para generar cobros automáticos de peajes en carreteras chilenas]” (ver figura).

Retomando los tipos de participación señalados por Aguado, Melero y Gil-Jaurena (2018), observamos la importancia que le otorgan los estudiantes a la participación implicativa:

E3 [E indica entrevistado/a]: Porque si nosotros hablamos de una cosa la dirección no se va a enterar de lo que estábamos hablando y si alguien hizo una propuesta súper buena, no sé, como la del socialism... ¿la del socialismo cierto?

Mod: ¿La de socializar?

E3: Socializar [...] y jugar más o salir a jugar más y estudiar, esto sería una buena propuesta, ¿por qué? porque si la dirección cumple eso podría mejorar esto (entrevista 3, participante de Venezuela).

E1: De todo, que nos pregunten, que si queremos tener eso, si no queremos tener eso, que no sólo ellos tomen la decisión, que son los adultos (entrevista 1, participante de Venezuela).

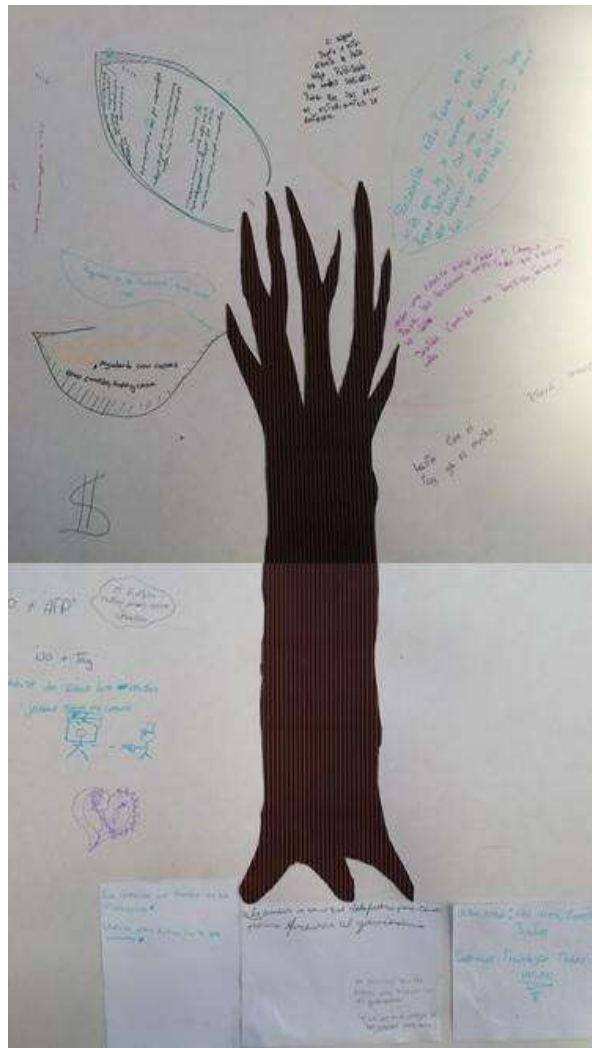


Figura. Árbol confeccionado por estudiantes del grupo 2.

El análisis permitió identificar un fuerte vínculo entre participación e interculturalidad, y observar ejemplos de diálogo intercultural vehiculado por el compartir experiencias y opiniones entre estudiantes de Venezuela y Chile:

Mod: ¿Y si tuvieras que elegir una cosa que sientes tú que tus compañeros de otros países o culturas te han podido aportar?

E3: Contando. [Nombra a un compañero venezolano] me ha podido contar mucho de allá. Me ha contado que allá estaban viviendo cosas difíciles, hasta yo he visto en las noticias que en Venezuela están allá en pobreza.

Mod: ¿Y eso cómo te ha ayudado a ti, que él te haya podido contar sus experiencias, las cosas que le han pasado? En este contexto de crisis, ¿cómo te ayudó?

E3: Emmm...bien. Es como que yo le hubiera sacado todas las tristezas. Tranquilizarlo.

Mod: Sí, entiendo. Puede ser súper importante tener a alguien a quien contar las cosas. ¿Tú le has podido contar a compañeros de otros países algo tuyo?

E3: Al [nombra al mismo compañero]. Él también es confiable (entrevista 2, participante de Chile).

Por último, la necesidad formulada por el estudiantado respecto a sentirse partícipe de los acontecimientos históricos, tal como han dado cuenta que lo hacen sus padres, madres, profesorado, hermanas y hermanos, amistades, y el apronte a la participación política, se expresó como voluntad de co-participar en las manifestaciones ciudadanas en ese momento histórico en Chile:

Mod: ¿Cómo podrían apoyarse más entre ustedes si pasase algo así nuevamente?

P1: Puro cacerolazos no más (participante 1, grupo 2).

La amistad que tenemos con los profesores. Unirse para luchar por lo que queremos.

Tenemos la amistad, es como que daba fuerzas para tener para enfrentar al gobierno (árbol grupo 4).

En síntesis, los estudiantes manifestaron con claridad su interés en compartir con más estudiantes y referentes del mundo adulto sus opiniones políticas vinculadas a la crisis, y hacer explícito su deseo de que estas sean consideradas al momento de tomar decisiones que les afecten y valorar el diálogo intercultural presente en sus experiencias en el colegio.

## CONCLUSIÓN

En el contexto del estallido social ocurrido en Chile desde finales de octubre de 2019, que provocó el cierre temporal de escuelas al final del año académico correspondiente, el objetivo de este estudio fue comprender cómo se han configurado, desde un enfoque intercultural, los espacios de participación estudiantil en un colegio público, y construir con ellos y ellas, a través de un diseño participativo, propuestas de acción basadas en sus recursos personales y colectivos para enfrentar la crisis de mejor manera en el ámbito escolar.

Uno de los resultados más relevantes fue el carácter colectivo de las estrategias de afrontamiento desplegadas por el estudiantado y sus propuestas de acción, basadas en fortalecer los lazos sociales para enfrentar la crisis mediante el juego, el deporte y el diálogo. Ello subvierte paradigmas adultocéntricos y evidencia que una amplia mayoría de estudiantes pueden reconocer, presentar y crear estrategias de afrontamientos para sí mismos y para su grupo de pares, con independencia del mundo adulto.

Por otra parte, los resultados mostraron que el cierre provisorio de la escuela provocó un alto grado de aislamiento social, lo cual pudo haber resultado en conductas desadaptativas al no tener una canalización adecuada (Fouce, 2018). En contraposición, el regreso a clases fue significado por el estudiantado como un espacio de protección y despliegue de estrategias de afrontamiento individuales y colectivas.

De esta forma, podemos concluir que el estudiantado tiene gran interés en compartir sus opiniones políticas en cuanto a las situaciones de crisis y a las demandas ciudadanas contingentes, ligado con un reclamo y demanda por una mayor participación implicativa (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018) en sus espacios educativos. Parece evidente que los NNA resienten que, a la luz de políticas nacionales e internacionales relacionadas con esta crisis y otras, persiste una posición adultocéntrica

que pone a los estudiantes en una posición de sujetos pasivos y subordinados al orden social adulto. Como ejemplo podemos mencionar que los resultados de este estudio cobraron relevancia ante las declaraciones de la entonces ministra de Educación de Chile, acerca de un posible proyecto de ley que sanciona el “adoctrinamiento político” a menores en jardines infantiles y escuelas (Mineduc, 2019).

Lo anterior podría hacer peligrar los derechos de NNA a opinar y expresarse libremente (UNICEF, 1989), y mermar su contribución activa a “una convivencia democrática que promueva la argumentación y el debate reflexivo [que] resulta clave para la cohesión social, así como para el desarrollo moral y del pensamiento crítico” (López, 2019). Respecto a la COVID-19, son pocos los gobiernos a nivel mundial que se han preocupado por escuchar las voces de los niños sobre la crisis, tanto para conocer sus opiniones como su experiencia; una excepción es la primera ministra de Noruega (*El Mostrador*, 2020).

La actual crisis sanitaria derivada de la COVID-19 y el cierre de los establecimientos educativos ofrecen una oportunidad para desarrollar y poner en práctica metodologías de participación que se nutran del diálogo intercultural. En medio de un ciclo de crisis política, social y sanitaria, el foco de la interculturalidad arroja luces sobre la noción de cultura, que concibe a la infancia y la adultez como culturas distintas, que dialogan para crear saberes compartidos, y generan y fortalecen las estrategias de afrontamiento colectivas en tiempos de crisis.

En Chile, las medidas adoptadas por el gobierno han asegurado únicamente la transmisión de contenidos curriculares vía remota mediante las orientaciones del Mineduc (2020a) y en la plataforma en línea Aprendo en Línea. Se ha creado, además, una señal televisiva (TV Educa Chile) que provee contenido educativo y de entretenimiento infantil (Mineduc, 2020b). Estas medidas no han considerado la importancia de la creación y mantención vía remota de espacios de encuentro entre estudiantes y docentes y, sobre todo, entre estudiantes.

Los resultados de nuestro estudio afirman la importancia del cuidado de estos vínculos, ya que guardan relación no solo con sus procesos de aprendizaje y bienestar en general, sino también con la función social de la escuela. Así, los resultados sugieren que la escuela viene a ser para niñas y niños un espacio de generación y fortalecimiento de estrategias de afrontamiento para las crisis, basadas en el diálogo intercultural, el juego, y la posibilidad de compartir opiniones políticas y propuestas de acción. Los espacios de encuentro social en línea (u otro canal) mediante el uso de las tecnologías podrían llegar a ser fundamentales para mantener encuentros y cuidar los lazos sociales con compañeras, compañeros y estudiantes con equipos escolares.

Los NNA son candidatas y candidatos ideales para la formulación de propuestas creativas respecto a procesos que a ellos mismos les atañen, considerando también su cualidad de nativas y nativos digitales, con un conocimiento vasto respecto al potencial de las herramientas digitales para su comunicación, aprendizaje y convivencia en el marco de la educación actual. De esta manera, los resultados sugieren tomar en cuenta las opiniones y propuestas de los estudiantes, incluidos los de enseñanza primaria, en el diseño e implementación de las respuestas educativas entregadas en los distintos niveles del sistema escolar.

La metodología utilizada y sus resultados han permitido visualizar cómo entre estudiantes nativos y migrantes y con investigadores hubo encuentros culturales, entre adultez e infancia, en los que se pudieron asumir posiciones no neutrales que enriquecieron visiones del mundo mutuas, al compartir experiencias respecto a la crisis para enfrentarlas y convertirlas en aprendizajes colectivos intergeneracionales.

Ante la urgencia de practicar la distancia física durante la pandemia global por la COVID-19 y en medio de una crisis social de gran envergadura en Chile, se vuelve indispensable la creación y apertura de espacios colectivos permanentes entre pares niños y niñas, donde se reconozcan y compartan las experiencias en crisis para, desde ahí, fortalecer estrategias colectivas de resiliencia. Las crisis en sí mismas constituyen un momento propicio para aumentar la complejidad de los sistemas sociales (Cárdenas *et al.*, 2018); por tanto, este periodo constituye una oportunidad para desarrollar y mover el margen del tipo de relaciones entre adultez e infancia en la escuela hacia una perspectiva más democrática e intercultural.

Instalar como prácticas cotidianas los espacios de cuidado mediante los vínculos sociales intergeneracionales e interculturales en la escuela permitirá hacerle frente a la imprevisibilidad de las múltiples crisis de la actualidad y del futuro, las cuales demandan otro modo de organización social. En estos momentos críticos de transformación, lo que la infancia tiene que decir y que aportar es un factor imprescindible y central. Tejer la red con niños y niñas debe constituirse como un camino ineludible para articular el poder amoroso de la infancia como sostén para la creación de nuevos espacios sociales que nos ayuden a acompañarnos para la co-construcción de las transformaciones necesarias para abordar las nuevas realidades a las que desafiamos como sociedad.

### *Agradecimientos*

Fondecyt 11180634, Fondecyt 1191267, ANID Conacyt 160009

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Aguado, T., Melero, H. y Gil-Jaurena, I. (2018). Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Relieve*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-21. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools. Developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños. Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol. 11, núm. 1, pp. 81-96. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, vol. 30, núm. 1, pp. 123-145. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n1/v30n1a07.pdf>
- Aravena, A. y Alt, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Última Década*, vol. 20, núm. 36, pp. 127-140. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100006>

- Arón, A. M., Milicic, N. y Machuca, A. (2010), *Manual de primer apoyo crisis. Centro de Estudios y Promoción del Buen Trato* (2a. ed.). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile-Escuela de Psicología.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, vol. 25, núm. 2, pp. 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2005). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Londres: Routledge.
- Brieba, D. (2020). El estallido social en Chile desde el igualitarismo relacional de Elizabeth Anderson. *Revista de Sociología*, vol. 35, núm. 1, pp. 31-42. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2020.58105>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, vol. 2, núm. 1, pp. 53-82. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cárdenas, J. P., Vidal, G., Urbina, C., Olivares, G., Rodrigo, P. y Fuentes, M. (2018). Social crises: Signatures of complexity in a fast growing economy. *Complexity*, ID9343451. <https://doi.org/10.1155/2018/9343451>
- Castillo, V., Rodríguez, C. y Escalona, J. (2016). Participación, vida democrático y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 108-129. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Defensoría de la Niñez (2019). *Informe situación de niños, niñas y adolescentes en el contexto de estado de emergencia y crisis social en Chile*. <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/11/>
- Elacqua, G. (2009). *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile*. Centro de Políticas Comparadas de Educación.
- El Mostrador* (2020, 8 de abril). Autoridades de Noruega dan un alto al adultocentrismo y hacen conferencia exclusiva para hablar del coronavirus con niñas y niños. <https://www.elmostrador.cl/braga/2020/04/08/autoridades-de-noruega-dan-un-alto-al-adultocentrismo-y-hacen-conferencia-exclusiva-para-hablar-del-coronavirus-con-ninas-y-ninos/>
- Fleet, N. (2019). Protesta social y crisis del poder neoliberal en Chile 2011-2019. *Pléyade*, número especial, pp. 1-5. <http://www.revistapleyade.cl/protesta-social-y-crisis-del-poder-neoliberal-en-chile-2011-2019/>
- Fouce, J. (2018). Psicología en tiempos de crisis. *Psicología y derechos humanos. Papeles del Psicólogo*, vol. 39, núm. 3, pp. 1-17. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2871>
- Gerrig, R. & Zimbardo, P. (2002). *Psychology and life*. Boston: Allyn & Bacon.
- Harden, J., Scott, S., Backett-Milburn, K. & Jackson, S. (2000). Can't talk, Won't talk?: Methodological issues in researching children. *Sociological Research Online*, vol. 5, núm. 2, pp. 1-12. <https://doi.org/10.5153/sro.486>
- Hart, R. (1993). *Participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/txt-8000/UCD8121\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-8000/UCD8121_01.pdf)



- Human Rights Watch (2019). *Chile: llamado urgente a una reforma policial tras las protestas. Uso excesivo de la fuerza contra manifestantes y transeúntes; graves abusos en detención*. <https://www.hrw.org/es/news/2019/11/26/chile-llamado-urgente-una-reforma-policial-tras-las-protestas>
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 2, pp. 409-426. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Jiménez-Yáñez, C. (2020). Chile despertó: causas del estallido social en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 82, núm. 4, pp. 949-957. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.4.59213>
- López, V. (2019, 29 de noviembre). Proyecto de Ley sobre Adoctrinamiento Político. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/opinion/noticia/proyecto-ley-adoctrinamiento-politico/919850/>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2020a). *Orientaciones Mineduc Covid-19*. <https://www.mineduc.cl/orientaciones-mineduc-covid-19/>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2020b, 14 de abril). *Presidente Piñera anuncia nueva señal de TV educativa para ayudar a alumnos a estudiar desde sus casas*. <https://prensa.presidencia.cl/comunicado.aspx?id=150099>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2019, 25 de noviembre). *Ministerio de Educación da a conocer medidas por adoctrinamiento político a menores en colegios y jardines infantiles*. <https://www.mineduc.cl/2019/11/25/mineduc-anuncia-medidas-por-adoctrinamiento-politico-en-los-colegios/>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 10, núm. 19, pp. 107-129. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/123>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) e Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos Mercosur (IPPDH-Mercosur) (2016). *Derechos humanos de la niñez migrante*. Buenos Aires. <http://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2017/02/Derechos-Humanos-de-la-Ninez-Migrante.pdf>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 101-117. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a18a2023-3394-40cf-9014-a6064de8a3f7/re34905-pdf.pdf>
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Chile. *Si Somos Americanos*, vol. 12, núm. 1, pp. 75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Redón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, vol. 32, núm. 2, pp. 213-239. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>
- Riedemann, A. y Steffoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis (Santiago)*, vol. 14, núm. 42, pp. 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>

- Salas, N., Kong, F. y Gazmuri, R. (2017). La investigación socio territorial: una propuesta para comprender los espacios de inclusión de los migrantes en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 1, pp. 73-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100006>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, vol. 13, núm. 13, pp. 71-78. [http://ojs3.revis-taliberabit.com/publicaciones/revistas/RLE\\_13\\_1\\_investigacion-cualitativa-disenos-evaluacion-del-rigor-metodologico-y-retos.pdf](http://ojs3.revis-taliberabit.com/publicaciones/revistas/RLE_13_1_investigacion-cualitativa-disenos-evaluacion-del-rigor-metodologico-y-retos.pdf)
- Salgado, M. y Castillo, J. (2018). Differential status evaluations and racial bias in the Chilean segregated school systems. *Sociological Forum*, vol. 33, núm. 2, pp. 354-377. <https://doi.org/10.1111/socf.12426>
- Shrivastava, P. (1993). Crisis theory/practice: towards a sustainable future. *Industrial & Environmental Crisis Quarterly*, vol. 7, núm. 1, pp. 23-42. <https://doi.org/10.1177/108602669300700103>
- Stringer, E. T. (2013). *Action research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)*, vol. 12, núm. 35, pp. 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C. y Villalobos, E. (2017). *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Treviño, E., Valenzuela, J. y Villalobos, C. (2016). Within-school segregation in the Chilean school system: What factors explain it? How efficient is the practice for fostering student achievement and equity? *Learning and Individual Differences*, vol. 51, pp. 367-375. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.021>
- Unesco (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf>
- UNICEF (2011). *Para reconstruir la vida de los niños y niñas. Guía para apoyar intervenciones psicosociales en emergencias y desastres*. [https://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/Guia%20EMERGENCIAS%20\(1\).pdf](https://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Guia%20EMERGENCIAS%20(1).pdf)
- UNICEF (1989). Convención de los Derechos del Niño. [https://www.unicef.cl/web/informes/derechos\\_nino/convencion.pdf](https://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf)
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2014). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, vol. 13, núm. 1, pp. 55-65. [https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14\\_issue1-fulletxt-544](https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14_issue1-fulletxt-544)
- Zapata-Barrero, R. (2013). Fundamentos de las políticas interculturales en las ciudades: respuestas a tres preguntas frecuentes. En R. Zapata-Barrero y G. Pinyol (eds.) *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 45-63). Universitat Pompeu Fabra. <https://www.upf.edu/documents/3329791/3455370/MANUALgritim.pdf/7a5a6983-f0b1-492b-bca1-feed21598bc2>

# Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica

## *Education for peace from an intercultural approach through playful pedagogy*

MARÍA DE LOURDES VARGAS GARDUÑO\*  
ÁNGELES EUGENIA LÓPEZ HERRERA\*\*  
LUIS ERNESTO LARA GONZÁLEZ\*\*\*

La violencia prevaleciente a nivel mundial y nacional ha permeado también las comunidades indígenas en México, cuya vida cotidiana integra prácticas agresivas intrafamiliares desde tiempo atrás. Por ello, en una comunidad p'urhepecha se llevó a cabo un proyecto de intervención basado en la metodología de la investigación-acción a través de los programas de Verano de la Investigación que promueven algunas instituciones. El objetivo de este artículo es dar cuenta de una experiencia de educación para la paz, en modalidad no formal, basada en procesos lúdicos interculturales, en dicho contexto indígena. Participaron 50 niños y niñas p'urhepechas de seis a doce años, además de cuatro estudiantes de Psicología y dos profesoras de la misma carrera. Las categorías de análisis fueron cuatro: integración grupal y participación; respeto a las reglas; educación para la paz; y educación en la interculturalidad. En ellas se evidencia el proceso de cambio de niños y niñas participantes, pero también del equipo investigador. Se concluye que procesos lúdicos interculturales como este constituyen estrategias útiles para la educación para la paz, no solo para el ámbito indígena, sino para todos.

**Palabras clave:**  
educación para la paz, actividades lúdicas, interculturalidad, pedagogía de la experiencia

**Recibido:** 19 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 18 de junio de 2021 |

**Publicado:** 5 de julio de 2021

**Cómo citar:** Vargas Garduño, M. L., López Herrera, A. E. y Lara González, L. E. (2021). Educación para la paz desde el enfoque intercultural mediante la pedagogía lúdica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1277. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-004)

*The prevailing violence in the global and national scales has also permeated indigenous communities in Mexico, which have been integrating aggressive practices in family traditions since some time ago in their everyday life. Thus, an intervention project has been carried out based on the action research methodology, by means of the Summer Research programs promoted by institutions in a P'urhepecha community. The purpose of this article is to give account for the non-formal educational experience for Peace based on intercultural recreational processes with the above-mentioned indigenous context. Fifty P'urhepecha boys and girls between 6 and 12 years old participated with four Psychology students, two undergraduate students and two Psychology professors. There were four analysis categories: Group integration and participation; respect for rules; education for peace, and intercultural education. Through these categories, the change process became noticeable in the boys and girls participating, as well as in the research team. As a conclusion, intercultural recreational processes like this become useful strategies in the education for peace, not only in the indigenous population, but for everyone involved.*

**Keywords:**  
*education for peace,  
recreational  
activities,  
interculturality,  
pedagogy of  
experience*

\* Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Psicología Social por la Universidad Autónoma Metropolitana. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Profesora e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Coordinadora del cuerpo académico consolidado "Educación, cultura y procesos de aprendizaje. Líneas de investigación: interculturalidad, educación inclusiva y currículo. Correo electrónico: maria.lourdes.vargas@umich.mx/ <http://orcid.org/0000-0002-7384-3098>

\*\* Maestranda en Innovación Educativa para la Sustentabilidad en la Universidad del Medio Ambiente. Líneas de investigación: pedagogía lúdica, inclusión y desarrollo sustentable. Correo: geloslh@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0001-8703-3750>

\*\*\*Licenciado en Economía por la UNAM. Consultor financiero y socio fundador de Agente Económico, consultoría económica, financiera y de negocios. Encargado de Relaciones Institucionales del Consejo Mexicano de Educación Económica y Financiera. Líneas de investigación: educación económica y financiera, desarrollo sustentable y participación infantil. Correo electrónico: agenteerestate@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0003-0708-0827>



## INTRODUCCIÓN

La violencia prevaleciente en la sociedad actual mexicana ha ido adquiriendo mayor fuerza debido a múltiples factores, entre los que destacan, por un lado, la proliferación del crimen organizado y, por otro, la permanencia de pautas de crianza y relaciones de pareja en las que se ha normalizado la violencia. En muchas comunidades indígenas tiende a predominar la agresividad como forma de afrontar los conflictos, porque reproducen prácticas vividas a lo largo de las generaciones y que la tradición ha legitimado de alguna manera.

No obstante, este problema no es privativo de México ni de las comunidades indígenas, ya que, como señala el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2017), a escala mundial, uno de cada cuatro menores de cinco años vive con una madre que es víctima de violencia de pareja; tres cuartas partes de infantes de dos a cuatro años son sometidos por sus cuidadores a disciplina violenta, ya sea física, psicológica o ambas. En México, el castigo físico hacia menores de entre dos y cuatro años es de 60%, y en el rango de edad entre cinco y catorce años, el 40% sufren de trato violento (UNICEF, 2017), lo cual se exagera en localidades rurales y comunidades indígenas.

El clima de violencia, inseguridad e incertidumbre que ha tomado dimensiones preocupantes en México y, en particular, en el estado de Michoacán, se ha venido gestando desde muchas décadas atrás como un fenómeno complejo en el que intervienen factores como la violencia estructural, el anhelo desmedido de poder, la falta de sentido del bien común, la injusticia social, entre otras situaciones, aunadas al incremento de la corrupción, la delincuencia “ordinaria” y el crecimiento del crimen organizado.

Lo anterior ha incidido de manera importante en las expectativas de futuro de los niños y las niñas, que se ven reflejadas en su interacción cotidiana con otros niños y con los adultos. Así, ahora juegan a ser sicarios, sueñan con ser los protagonistas de las narcoseries, interpretan narcocorridos, o bien, se vinculan desde temprana edad con algunas actividades dentro de grupos delictivos (Reynoso *et al.*, 2020; Milenio, 2019; Vargas-Garduño, Ferreyra y Méndez, 2018; Chávez, 2018; Fracchia, 2011).

Además, la crisis económica ha llegado a las comunidades indígenas e influye para que los padres de familia dediquen la mayor parte de su tiempo al trabajo para obtener recursos con los cuales brindar el sustento y, por ende, descuiden a sus hijos e hijas; compensan su falta de atención con un exceso de permisividad, lo que genera que las infancias no tengan límites claros ni jerarquía de valores que ayuden a una mejor convivencia. De ahí la urgencia de que tanto en espacios formales como no formales se resalte el enfoque de la educación para la paz; más aún, si se practica desde el ámbito lúdico para que niños y niñas lo vivan y, poco a poco, se apropien de las ventajas que acarrea una interacción no violenta a partir del enfoque intercultural.

Con esta intención, de 2016 a 2019, como parte del programa de Verano Nicolaita de la Investigación, así como del Programa Delfín y del Verano de la Investigación Científica, promovidos por la Academia Mexicana de Ciencias, se han llevado a cabo talleres para fortalecer las habilidades sociales y socioemocionales en la niñez participante; estos se han diseñado a manera de cursos de verano, impartidos por estudiantes participantes de los programas de verano

antes mencionados y de algunas investigadoras integrantes del cuerpo académico consolidado “Educación, cultura y procesos de aprendizaje”. El director de una de las escuelas primarias locales ha brindado su apoyo para el hospedaje y el uso de las instalaciones de su plantel. También, se ha contado con la valiosa colaboración de una profesora y de otro director de primaria.

Este texto tiene por objeto dar cuenta de una experiencia de educación para la paz en modalidad no formal, basada en procesos lúdicos interculturales en un contexto indígena. Tal experiencia se ha considerado como un ejercicio piloto de educación no formal, pero que puede ser adaptado al contexto escolar formal, especialmente para ir promoviendo el tránsito hacia la cultura de la paz en las nuevas generaciones. A fin de comprender mejor la experiencia que se describe, resulta importante conocer aspectos del contexto donde se llevó a cabo la investigación y destacar algunos elementos teóricos que sirvieron de fundamento para desarrollar el proyecto: la educación para la paz desde el enfoque intercultural y la pedagogía con base en la experiencia y la lúdica.

## **CAPACUARO Y SU CONTEXTO**

Capacuaro es una localidad que pertenece al municipio de Uruapan, del estado de Michoacán de Ocampo, México, y se encuentra en la Meseta P’urhepecha. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), la localidad tiene aproximadamente 6,581 habitantes (12% menos habitantes que en el censo de 2010), de los cuales 3,283 son hombres y 3,298, mujeres. El 97.4% de la población es indígena y el 85.6% habla en purépecha; de ellos, el 6.7% no habla español. El 12.9% de la población es analfabeta (18.2% son mujeres y 7.6%, hombres); el grado de escolaridad es de 5.81 años (4.99 en mujeres y 6.65 en hombres). El 49% de la población mayor de doce años está ocupada laboralmente (34.3% de las mujeres y 63.7% de los hombres). La edad promedio en que las mujeres inician su vida de pareja es a los quince años.

Capacuaro es un pueblo dedicado principalmente a la comercialización de muebles de madera, que sus mismos habitantes fabrican. Con la intención de mejorar sus ingresos, muchas familias migran a grandes ciudades (Guadalajara, México, Toluca, entre otras) para vender sus muebles y pasan largas temporadas fuera. También hay tradición migratoria hacia Estados Unidos.

A lo largo de un trabajo de formación docente que se ha venido desarrollando desde 2014 (Vargas-Garduño y González, 2016), hemos podido identificar diversas características de la población. La comunidad otorga gran importancia a sus tradiciones culturales a través de sus fiestas y prácticas de crianza. En contraste, dan poca relevancia a la educación escolarizada, puesto que consideran que es suficiente con que niños y niñas aprendan a leer, escribir y “hacer cuentas” para que les ayuden en la fabricación y venta de los muebles. De igual modo, desde el aula se ha apreciado la tendencia de niños y niñas a afrontar los conflictos cotidianos con violencia, como han aprendido de sus mayores (Vargas-Garduño, Ferreyra y Méndez, 2018).

## **EDUCACIÓN EN LA PAZ DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL**

Educación en y para la paz es un término que continúa evolucionando; sin embargo, es más importante el proceso de construirla que su definición. Durante mucho tiempo se consideró la paz como “ausencia de guerra” o como “poner fin a una guerra”, como lo consignan la mayoría de los diccionarios actuales. No obstante, el noruego Johan Galtung, en la década de 1960, cuestionó tal noción y planteó la necesidad de no circunscribir la idea de paz al sentido negativo, como ausencia de guerra o violencia, sino trabajar el concepto en un sentido positivo, como una forma de cooperación igualitaria entre las personas para promover la justicia social, el bienestar en sentido material y espiritual.

La paz negativa como opuesta a la guerra y la violencia incluye la ausencia de la fuerza, golpes físicos, acción u omisión del desarrollo, la democracia y la vigencia de los derechos humanos. La paz positiva implica el reconocimiento de que la vida humana no es destruida principalmente por el uso de las armas, sino en mayor escala por la pobreza, el hambre, la enfermedad, la injusticia y las privaciones socioeconómicas. Entonces, se trata de un proceso activo de construcción de justicia (Harto, 2016).

La educación en la paz destaca el fortalecimiento de las relaciones humanas y, por tanto, el reconocimiento de la especie humana como una comunidad. Así, se reconoce como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundado en el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. En consecuencia, la educación para la paz busca desarrollar de manera continua y permanente actitudes y conductas coherentes con la justicia, el respeto, la tolerancia, el diálogo, la resolución y transformación de conflictos; asimismo, incide en la formación de libertades.

Solo de este modo se podrá construir una cultura de paz, definida en la Asamblea General de las Naciones Unidas como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, formas de conducta y estilos de vida basados en el respeto a la vida, la promoción y práctica de la no violencia, el respeto pleno a los principios de soberanía de los Estados, así como el respeto pleno y la promoción de todos los derechos humanos, el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos, la promoción de la satisfacción de necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente, y el fomento a la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres. Además, considera la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, solidaridad, diversidad cultural, pluralismo y diálogo (ONU, 1999). La práctica de estas condiciones, desde la interacción entre individuos hasta la relación entre las naciones, permitirá lograr un ambiente pacífico y sustentable.

La educación intercultural coincide en muchos puntos con la educación para la paz, ya que también busca una interacción pacífica entre personas y grupos, aunque haya grandes diferencias entre sí. La interculturalidad no es un concepto unívoco; sin embargo, este proyecto sigue la línea de pensamiento de Schmelkes (2013) y de otros autores, quienes la describen como una aspiración a relacionarse entre los diferentes y buscar espacios que permitan transitar entre las zonas de sentido de ambas partes (Medina, 2009) para intentar comprender mutuamente el mundo del otro y construir puentes mediante la negociación, la empatía y la relación dialógica (Aguado, 2005; Vargas-Garduño, Castro y Méndez, 2017), lo que ayuda a afrontar los conflictos sin violencia, a pesar de que no siempre se puedan resolver tales conflictos, que son inherentes a la relación humana.

De acuerdo con Schmelkes (2013), el objetivo central en la educación intercultural con personas indígenas es el conocimiento y la aceptación crítica de su cultura para que lleguen a valorarla y a entenderse a sí mismos como creadores en y desde su cultura; para ello, es necesario nombrar el mundo con su propia lengua y, con ello, fortalecer el orgullo en su identidad, aunque sin descalificar o excluir a quienes no pertenecen a su grupo étnico.

Por otro lado, la educación en la interculturalidad con grupos mayoritarios implica combatir la discriminación y el racismo al desarrollar un juicio moral autónomo para reflexionar sobre los dilemas morales de la cultura y discutirlos para poder construir valores propios en forma social. En el fondo, se trata de establecer relaciones entre quienes son diferentes, ya sea por cuestiones culturales como por cualquier otro tipo de diversidad que vivan; esto no solo evita la discriminación, sino que se aprende a aceptar y respetar al otro con sus diferencias, pero buscando una relación pacífica.

## **LA EDUCACIÓN DESDE LA EXPERIENCIA LÚDICA**

El concepto de “aprender haciendo” de John Dewey (1952) ha tenido gran impacto en las teorías educativas actuales. Para este autor, la experiencia era un concepto dinámico, relativo a la interacción de un ser vivo con su ambiente físico y social; por tanto, no se circunscribe al conocimiento. La educación, desde esta perspectiva, viene a constituirse en una constante reconstrucción de la propia experiencia que permite ir generando sentido a las vivencias del presente y desarrollando la capacidad de actuar frente a experiencias del futuro (Ruiz, 2013); por ende, todas las vivencias de los aprendices inciden en el resto de su vida, de ahí la importancia de tener claro el impacto de las huellas que pueden dejar en ellos y las consecuencias que acarrearán (Posner, 2004). No obstante, el enfoque de “aprender haciendo” no se restringe a un “saber hacer” irreflexivo, ya que la experiencia va acompañada de procesos reflexivos sobre lo vivido, de tal modo que equilibra los ámbitos intelectual, social y personal del aprendiz (Díaz-Barriga, 2006; Rodríguez y Ramírez, 2014).

Bárcena (2000), de acuerdo con Max van Manen, asume la educación desde la experiencia como un proceso vivo entre educadores y estudiantes, o padres e hijos, en el cual el aprendizaje es el elemento más significativo, al ser un acontecimiento ético existencial; es decir, es un encuentro con otro que no soy yo; es una revelación. Lo anterior implica estar preparados para responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa. La educación desde la experiencia coloca el acento en las relaciones, en lo que sucede en el “entre” de la relación; entonces, en el acto educativo, el aprendizaje se encuentra en doble vía de educadores a estudiantes, y viceversa; se trata de asumir el aprendizaje “como algo que *nos* ocurre como seres humanos y que, en parte, puede cambiar nuestras vidas, o la conciencia que de ellas tenemos” (Bárcena, 2000, p. 13).



## EDUCAR EN EL ENTRE



Figura. Esquema de la educación desde la experiencia.

Esta teoría pedagógica implica cambios relevantes respecto del modelo tradicional. Por una parte, se espera que las relaciones entre educador y educando sean más horizontales, puesto que el adulto se constituye solo en un guía que emite pistas y signos que impulsan al educando a pensar. Otro de los elementos importantes es la imitación, no como repetición, sino como invitación para hacer juntos; es una invitación a hacer brotar lo que está por saber. El aprendizaje, desde esta perspectiva, requiere abrazar lo imprevisto, lo incierto, puesto que, si bien se requiere tener un esquema general ordenado, la planeación se encuentra abierta al *des-orden*, que vigila, cuida y protege, pero, al mismo tiempo, se abre a la flexibilidad, a la intervención y al protagonismo del educando; es decir, dejar que el otro decida con libertad lo que desea aprender, aunque acompañándole en la acción (Bárcena, 2000).

Ahora bien, si esta pedagogía de la experiencia se combina con la lúdica, se logran mejores resultados. Jiménez (2018) señala que la pedagogía de la lúdica se refiere a la creación de espacios de aprendizaje. La producción de espacios en una zona donde la emocionalidad y la racionalidad mantengan una exigencia y una atención sin esfuerzo; de esta manera, el cerebro descansa y produce asociaciones cognitivas de alto nivel. La lúdica se caracteriza por ser una expresión de la subjetividad y emocionalidad del sujeto; no es propiamente una práctica cognitiva, pero sí contribuye a la reproducción simbólica gracias a que otorga significados a la experiencia social y moral de la vida cotidiana (Díaz-Mejía, 2006), y permite la resignificación de la realidad (Pavía, 2006).

De ahí que las experiencias lúdicas se constituyan en espacios y tiempos para la fantasía y la imaginación, donde los sujetos puedan actuar como observadores, o protagonistas, para construir o reconstruir los significados del pensamiento, ligados al pasado, el futuro o al infinito; es un espacio creativo para el conocimiento. Las experiencias lúdicas como el juego contribuyen al desarrollo de la creatividad, ya que incrementan el desarrollo biológico y cultural, integran lo emocional y lo racional, son mecanismos integradores entre el orden (racionalismo de las reglas) y el caos y el desorden (incertidumbre) con un acción física y mental (Jiménez, 2018).

Para lograr lo anterior, Pavía (2006) recomienda algunas condiciones:

- **Libertad:** jugar es una elección personal libre y voluntaria; nunca puede ser una imposición. Nadie puede jugar por el otro y cada persona decide si participa del juego, o no.
- **Confianza y permiso:** son dos condiciones esenciales para que los jugadores se entreguen al juego. La confianza está vinculada a las necesidades de seguridad personal, a la sensación de que nada terrible sucederá, que podemos arriesgarnos, intentar cosas y equivocarnos, porque se trata de un juego. Para crearla, es necesario utilizar gestos, palabras, actitud corporal, tono de voz; son determinantes para propiciar un clima de permiso y confianza en los integrantes del grupo.
- **Dimensión ficcional:** para jugar, es necesario entrar en el mundo “del como sí” poder darle libre vuelo a la fantasía y a la imaginación. No como una forma de evasión de la realidad, sino como un modo de crear una nueva realidad a partir del juego.
- **Comprensión del sentido del juego:** todos los jugadores saben a qué se juega y entienden la lógica propia de cada juego.
- **Reglas:** para jugar con otros, se requieren ciertos acuerdos. Las reglas deben ser conocidas y comprendidas por todos. En algún momento, el facilitador debe dar la oportunidad al grupo de reformular las reglas o de precisar más las existentes.
- **Tiempos y espacios:** planificar cuándo y dónde vamos a jugar. Organizar un encuadre conformado por límites espaciales y temporales en los que el juego se desarrolla.

Por tanto, educar en la experiencia incide también en la formación en la ciudadanía, partiendo del sentido de pertenencia a un territorio físico y del compromiso moral con el entorno social, cultural y natural. Así, no solo se buscará el reconocimiento de los propios derechos, sino que se podrán asumir responsabilidades que afectan a la sociedad; por ende, no solo se construye una identidad personal; también se colabora en la construcción de la identidad comunal (Bárcena, 2000). Así, el trabajo con la niñez desde la pedagogía de la experiencia lúdica pretende incidir, poco a poco, en la construcción de la cultura de la paz.

## **METODOLOGÍA**

El proceso investigativo se llevó a cabo desde el paradigma cualitativo con base en los postulados de la investigación-acción (Lewin, 1948/2015) aplicados a los procesos educativos. Elliot (2005) define la investigación-acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma”; por ello, el objetivo que persigue se centra en “proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas”, de tal modo que la validez de las teorías e hipótesis que genera dependen más de “su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado” (p. 88) que de lo que tradicionalmente se consideran “pruebas científicas”.

Aunque este autor se enfoca más en el contexto escolar, sus propuestas aplican también a la educación en espacios no formales, como el que aquí abordamos. Asimismo, de manera muy clara, se vincula a la propuesta de Dewey, del “aprender haciendo”, que da soporte a la metodología de Baden Powell (WSB, 2017; Gómez, Correa y López, 2019), la cual se adecuó al trabajo realizado en Capacuaro. Buscamos que los niños y las niñas participantes, a través de una pedagogía experiencial y lúdica, se apropiaran de estrategias para ir incidiendo en la construcción de la cultura de la paz.

Los participantes fueron 50 niños y niñas p’urhepechas entre seis y doce años, además del equipo facilitador, integrado por cuatro estudiantes de la carrera de Psicología, quienes, al mismo tiempo que apoyaban en las actividades con niños y niñas, aprendían el proceso de investigación desde la experiencia propia. La coordinación general estuvo a cargo de una y un egresados de la UNAM y una profesora de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (México). La intervención se realizó en un taller psicoeducativo a manera de curso de verano, en julio de 2019, en la comunidad de Capacuaro. El propósito fue desarrollar la capacidad de los participantes para descubrir sus habilidades y potencialidades, tomar conciencia de la importancia de ser parte de la comunidad y que, por tanto, pudieran incidir poco a poco en la transformación de su realidad, no como espectadores, sino como actores en el proceso de cambio. El taller duró cinco sesiones de cuatro horas cada una, que hicieron un total de veinte horas.

Las técnicas de recuperación de información fueron observación participante, registros de observación, diarios de campo, registros fotográficos y videgrabaciones. El procedimiento fue cíclico y se ajustó al modelo de Elliot (2005), quien propone que, a partir de la validación del plan general mediante el reconocimiento de la realidad, se implemente el primer paso planeado, y una vez concluido, se evalúe y se haga una revisión del plan general para irlo adecuando al contexto, y así sucesivamente hasta concluir el proceso; en cada día de trabajo en Capacuaro concretamos uno de los ciclos que propone el autor.

Aunque nuestro estudio no se trató de una investigación-acción-participativa, puesto que los niños y las niñas no tomaron decisiones sobre su propio proceso, sí buscamos que hicieran propuestas que fueron tomadas en cuenta para ir adaptando el plan general planteado a sus intereses. La aplicación del proceso antes mencionado se efectuó a través de las siguientes actividades, basadas en algunos de los principios de Selener (1997):

- Planeación del curso de manera general: se elaboró un diseño general, abierto a la posibilidad de aplicar los cambios necesarios para adecuarlo a las necesidades del grupo. A partir del segundo día, en cada sesión se les preguntó qué querían hacer para los siguientes días y, con base en sus propuestas, se diseñaban las actividades lúdicas para llevarlos hacia la vivencia de la cultura de la paz desde la interculturalidad.
- Capacitación a los líderes: en este caso a las estudiantes facilitadoras, para que dirigieran las actividades lúdicas, además de la escucha activa y toma de decisiones.
- Identificación de preocupaciones: se organizaron actividades tendentes a la exploración de las relaciones de los participantes con los demás y con el

territorio a fin de conocer los problemas que les importaba abordar.

- Desarrollar una conciencia crítica para identificar las causas de los problemas: a través de asambleas internas del equipo coordinador y de las ejecutadas con los niños y las niñas, se escuchaban sus deseos, necesidades y preocupaciones.
- Experimentación de posibles soluciones: la planeación del día siguiente se co-diseñaba con los niños y las niñas para acomodar los juegos al objetivo planteado y favorecer el descubrimiento de sus habilidades y potencialidades.

Para la intervención, se definieron ejes estratégicos de contenido (ver tabla), siguiendo la lógica de la fantasía, que el método *scout* (WSB, 2017) propone a partir del *Libro de las tierras vírgenes*, de Rudyard Kipling (1894/2016). Estos ejes se destacaron en días específicos; no obstante, estuvieron presentes en todas las sesiones para tratar de lograr cada vez una mayor apropiación por parte de niñas y niños. Con el propósito de fomentar el ambiente de fantasía, tanto las facilitadoras como el facilitador asumieron un nombre de los personajes de ese libro: Akela, Baloo, Bageera, Kaa, Capucha Blanca y Chil.

Tabla. Ejes estratégicos para el manejo de los contenidos de las sesiones

	Eje estratégico	Relato básico
1	Integración del grupo con todos los participantes y reglas básicas de convivencia Frase clave: "Todos somos de la misma sangre"	Mowgli es un niño recogido en la selva por una manada de lobos y se integra a ella
2	Importancia del respeto a las reglas para saber convivir Frase clave: "El lobato escucha y obedece la ley de la manada, y el lobato se vence a sí mismo"	Historia de Baloo, un gran oso que le enseña a la manada de lobatos la ley de la selva
3	Resolución de problemas en grupo y afrontamiento no violento de conflictos Frase clave: "Hacer siempre lo mejor"	Historia de Akela, el jefe de la manada
4	Reflexión sobre lo aprendido y compromisos personales a favor de la comunidad	Muerte de Akela y un nuevo líder se hace cargo de la manada

## HALLAZGOS

Las formas en que se han ido integrando los fundamentos de la educación para la paz desde el enfoque intercultural y la pedagogía a partir de la experiencia lúdica han sido diversas a lo largo de los distintos veranos de la investigación. En el verano 2019 se llevó a cabo con base en un formato innovador, diferente a los años anteriores, basado en algunos elementos del método *scout* (WSB, 2017; ASMAC, 2020).

Los datos arrojados por la información recuperada mediante las narrativas del equipo investigador (plasmadas en los registros de observación y diarios de campo), y de la recuperación de diálogos con los niños y las niñas, se sistematizaron considerando el objetivo del proyecto y aplicando puntos clave del proceso propuesto por Taylor y Bogdan (1987): seguimiento de temas e ideas recurrentes con base en la lectura de los registros de observación y diarios de campo; elaboración de tipologías tentativas; creación de categorías; codificación de los datos a partir de las categorías; e interpretación

de los datos. Hicimos una triangulación al contrastar los diarios de campo de cada integrante del equipo, así como con las videograbaciones de las actividades y las sesiones de evaluación de las facilitadoras. De este modo, construimos cuatro categorías.

*Categoría 1. Integración grupal y participación: “Todos somos de la misma sangre, nos cuidamos y nos apoyamos”*

El recurso principal fue el sistema de equipos, liderados por un niño o una niña y monitoreados por una persona adulta, para fortalecer el sentido de pertenencia y hacerlos sentir que todos eran parte del mismo grupo. Los equipos se integraron mediante un juego en el que tenían que buscar una cabecita de lobo de madera, pegada a un listón de color, que el equipo investigador había escondido en distintos espacios de la escuela. La dinámica del proceso fue la siguiente:

Una vez que finalizaron el proceso para encontrar a su equipo y su color, les pedimos que cada equipo hiciera una fila de frente a la facilitadora que tenía un tótem en su mano. El tótem era un palo de escoba decorado, que tenía un lobo de madera en la punta superior. Cada participante escribió su nombre por su propia mano o con ayuda de alguien de su equipo en el listón con el que se había quedado, y después de manera ordenada, por equipo amarraron su listón en el tótem. Antes de anotar su nombre se les preguntaba si querían estar en ese equipo o si querían unirse a otro equipo. Esto simbolizaba la unión de todos los participantes en un objetivo común, y que el trabajo y el juego lo realizaríamos en equipos. Durante esta actividad mientras anotaban sus nombres en los listones y los amarraban al tótem, el facilitador líder del grupo (Akela) presentó las ideas principales del Libro de las Tierras Vírgenes para introducirlos en el mundo de fantasía que vivirían durante el taller (diario de campo, sesión 1).



Foto 1. “Todos somos de la misma sangre, nos cuidamos y nos apoyamos” (autora: Ángeles Eugenia López Herrera)

Las personas que integraron cada equipo se empezaron a identificar entre sí desde ese día y a fortalecer su sentido de pertenencia a él; de ese modo, se les fue haciendo sentir que eran responsables unos de otros para alcanzar las metas comunes y apoyarse mutuamente. Esto se fue incrementando cada día hasta lograr un vínculo entre ellos en la mayoría de los equipos. De hecho, cuando ocurría un conflicto, se le recordaba que “todos somos de la misma sangre”, y se les invitaba a tratarse con cuidado y a explorar otras formas de afrontamiento para irlos alejando de sus prácticas comunes, como los golpes e insultos.

Los dos primeros días el nivel de participación era mínimo, con muchas dificultades para que los niños y niñas se expresaran y cooperaran, por lo que no se organizaron asambleas. Sin embargo, en los juegos y las actividades orientadas a conocer sus preocupaciones, los niños y las niñas mostraban con orgullo los mapas de su territorio físico y las relaciones que tienen con sus familias.

Entre las actividades dirigidas a los equipos, se les pidió que dibujaran un mapa de su pueblo, en el cual describieran los lugares que les parecieran los más importantes y que después expondrían a los demás. A continuación, reproducimos un diálogo entre una de las facilitadoras y algunos niños mientras ejecutaban esta actividad y uno de los niños no dejaba trabajar a otros:

Facilitadora 1 (Chil): Vente para acá, tú ya dibujaste, estás muy cansado..., vente para acá.

Niño 1: Pégueme, maestra..., pégueme.

Facilitadora 1 (Chil): ¿Por qué pegarle?

Niño 1: Pensé que era su hijo.

Facilitadora 1 (Chil): ¿Por qué mi hijo?

Niño 1: Es que aquí casi no hay españoles.

Facilitadora 1 (Chil): ¿Yo soy española?, soy mexicana como tú.

Niño 1: Si sé, maestra, pero él también es español y pensé que era su hijo.

Facilitadora 1 (Chil) (dirigiéndose al niño que no dejaba trabajar): ¿Tú eres español?

(el niño afirma con la cabeza), ¿a poco venimos de España?, no..., yo vengo de México.

Niño 1: No, habla español...

Facilitadora 1 (Chil): Tú también hablas español...

Este diálogo es uno de muchos casos en los que se aprecia que el recurso a la violencia es algo que tienen introyectado; por otro lado, deja ver que, a través del uso de la lengua, reconocen a quien no pertenece a su pueblo, ya que llaman *turhisí* (tulish) a quien habla español. Aunque casi todos son niños y niñas bilingües, algunos son monolingües en español y varios, que no eran del pueblo y estaban de visita, eran considerados también *turhisí*, como el caso del niño al que su compañero llama “español”.

El tercer y cuarto día se comenzó con las “asambleas”, para lo cual se les formaba en círculo en el patio y, para captar su atención, se les enseñó una canción rítmica que no significaba nada, pero los mantenía atentos al pase de una pelota de uno a uno. A quien le tocaba la pelota, se le pedía que expresara qué juego le había gustado de la sesión y a los últimos, se les preguntaba: “¿Qué quieres que pase mañana?”. Las respuestas fueron “una fiesta con pizzas”, “ver una película” (niño 3), “comer manzanas” (niño 4), “basquetbol” (niño 5) y “que escondan un tesoro de chocolate” (niño 6).

El quinto día realizaron pequeñas asambleas por equipo, con un facilitador adulto que servía como moderador; en ellas todos los niños y las niñas expresaron alguna opinión, de igual manera reconocieron una habilidad o potencialidad que les gustaría seguir desarrollando para relacionarse desde un lugar más pacífico con los demás y con su entorno. Por lo tanto, podemos decir que pasaron de un nivel inexistente de participación a uno medio.

*Categoría 2. El respeto a las reglas: “El lobato escucha y obedece la ley de la manada, y el lobato se vence a sí mismo”*

Desde el primer día se empezaron a construir reglas para la convivencia y el auto-dominio. La primera era un llamado a la unión mediante un aullido; las facilitadoras comenzaban a aullar y la comunidad infantil respondía con otro aullido, lo cual era una invitación a unirse como manada para lograr un objetivo en común por medio de un juego o dinámica. La segunda fue disponerse a escuchar instrucciones de juego, para lo cual se usó la seña que indica “silencio y atención”, que es una “v” creada con los dedos índice y medio de la mano derecha de quien fungió como el “jefe de la manada”, llamado simbólicamente Akela.

Para los juegos, se les invitaba a hacer círculo o filas. Para formar un círculo, todos se colocaban cercanos a la facilitadora y se les invitaba a darse un abrazo colectivo mediante la consigna “hombro con hombro”, como símbolo de hermandad, y se podían tocar sin agresión ni miedo. Además de ser una formación para los juegos, se utilizó para el inicio de las asambleas. Al respecto, fue significativo identificar algunas expresiones corporales que aparentaban agresión, pero en realidad eran modos inadecuados de buscar la cercanía, como ocurrió con el equipo amarillo:

Facilitadora 2 (Bagheera): (dos niños se estaban empezando a golpear) No nos golpeamos, somos hermanos de sangre (los niños se le quedaron viendo a la facilitadora, desconcertados).

Niño 2: Yo lo quiero agarrar, pero...

Facilitadora 2 (Bagheera): Ah, pues el “hombro con hombro”, nos sirve para eso.

Niño 2: Sí, pero... es que siento raro.

Facilitadora 2 (Bagheera): No pasa nada..., estamos conviviendo, estamos aprendiendo.

Resultó importante encontrar que, a partir de la reflexión del equipo facilitador sobre este hecho, por cuestiones culturales hay dificultades para tener contacto físico adecuado, en especial entre varones, y en la práctica dejan ver que la única manera

que conocen para relacionarse con el otro es mediante golpes. Poco a poco, niños y niñas, que se resistían al principio a entrelazar los brazos para formar un círculo, fueron sintiéndose más cómodos al hacerlo.

La formación en filas permitió que los equipos se autorregularan. Los líderes de cada equipo debían propiciar que sus compañeros y compañeras estuvieran en orden y en silencio; cuando lo lograban, gritaban “(nombre del color) siempre”, “lo mejor” y, de este modo, iniciaban los juegos. Esto ayudó a fortalecer el sentido de pertenencia y a sensibilizarlos acerca de la importancia de estar en orden y atentos para participar mejor en los juegos.



Foto 2. “El lobato escucha y obedece la ley de la manada, y el lobato se vence a sí mismo” (autora: Ángeles Eugenia López Herrera).

Desde el primer día, los niños y las niñas recurrían a las “trampas”; constantemente, lo hacían y se evidenciaban cuando se les regresaba al punto de inicio o se les sancionaba con tiempo perdido, así que tenían que esperar a que otro equipo avanzara para que los participantes se dieran cuenta de que, si un niño o niña hacía trampa, todo el equipo perdía. De este modo, poco a poco, fueron modificando su conducta hasta lograr apoyarse entre los integrantes del equipo usando distintas estrategias, pero sin trampa:

En los juegos del tercer día, los y las participantes ya habían aprendido que, para el juego de pasar por debajo de las piernas de los compañeros, podían apoyar a los de baja estatura, si uno más alto los levantaba en el aire para que pudiera pasar alguien de mayor corpulencia, y les daba gusto ver que eso hacía que ganaran sin trampa (diario de campo, sesión 3).

Esto se asocia con lo que señala Harto (2016), quien destaca el pensamiento de Galtung como una forma de cooperación igualitaria entre las personas para promover la justicia social y el bienestar en sentido material y espiritual. El sentirse parte de un grupo, interesarse por el bien común y entender que el respeto a las reglas es importante para una sana convivencia contribuyen al aprendizaje de la cultura de la paz.



### *Categoría 3. Educación para la paz, “hacer siempre lo mejor”*

Después del primer día, los niños y las niñas empezaron a darse cuenta de que jugar sin trampa y sin faltar el respeto beneficiaba a todos. El tercer día se utilizó un juego en el cual los niños y las niñas escribieron sus miedos en un papel, lo metieron dentro de un globo y se lo amarraron en sus zapatos para que el resto de integrantes de la manada les tronaran los globos, pisándolos, como símbolo de acompañamiento o de solidaridad para no sentir esos temores, aunque cuidando de no agredir a nadie. Durante el juego, los niños y las niñas obedecieron las indicaciones de acabar con los temores escritos, pero sin lastimar a la manada, por lo que al final manifestaron su interés por “hacer siempre lo mejor para cuidarse” y preguntaron cómo hacerlo con palabras.

Para tratar de responder a su inquietud, en los siguientes días se emprendieron actividades para fomentar habilidades de comunicación verbal y no verbal sin agresiones; por ejemplo, dramatizaciones sobre conflictos que les habían ocurrido en casa, en la escuela o en la calle y cómo podrían haberlo resuelto de otra manera sin llegar a la pelea; dinámicas mediante las cuales reconocían sus propios talentos y los de los demás; o bien, la narración de historias y leyendas de sus comunidad, pero con finales cómicos y no trágicos. De este modo, aprendieron el valor de seguir las reglas para una mejor convivencia, y también la posibilidad de que se puedan cambiar bajo un consenso colectivo. Una de las dramatizaciones que encabezó el equipo rojo se basó en la siguiente historia que ellos fueron inventando a partir de tres palabras que seleccionaron al azar: campo, hermano y pelea:

Niño 3: Nosotros íbamos al campo, los otros hermanos estaban peleando (se pelean) y después fueron al campo..., así borrachos (se balancean).

Facilitadora 3 (Kaa): Y luego, ¿qué hicieron?

Niño 4: Se fueron al campo para calmarse...

Facilitadora 3 (Kaa): ¿Y así nomás se calmaron?, eso no es real..., piensen cómo le harían para calmarse.

Niño 3: Y se fueron al campo a hacer una fiesta de picnic.

Niño 5: Yo quiero chocolate (pelean de nuevo y uno simula que le tira el chocolate al otro...).

Niño 4: Cálmense, cálmense, nos vamos a disculpar. Discúlpame, discúlpame por tirar tu chocolate. Vámonos a nuestra casa. Y termina la historia.

Casi en todos los relatos destacaba algo relacionado con la violencia, ya fuera como parte del planteamiento del problema o como una solución que para ellos era válida; por ejemplo: “... y llega el abuelo y los regaña, les pega y los castiga”. En estas actividades se les hacía reflexionar y se les invitaba a pensar en soluciones distintas, lo que a veces les costaba trabajo, pero poco a poco lo lograban.

Cuando una persona tenía un comportamiento violento (acción deliberada de dañar o lastimar a alguien como ofensas, golpes, pellizcos, “zapes”), se retiraba del grupo a las partes y se dialogaba con ellos por separado. Al agresor se le preguntaba

si quería hablar sobre lo ocurrido; si no lo deseaba, se respetaba y se le apartaba del grupo con la intención de darle espacio para que, cuando no sintiera deseo de dañar o lastimar, se incorporara al juego. Si quería hablar, se escuchaba su versión y se le preguntaba si reconocía el daño que causaba; si lo reconocía, se le invitaba a disculparse y repararlo delante de la persona agredida; si no, se le consultaba si deseaba preguntarle a la otra persona si la había lastimado. En la mayoría de los casos ocurría lo segundo, por lo que la persona agredida compartía su sentir y expresaba cómo le gustaría que se transformara la situación. Al empatizar, se llegaban acuerdos que siempre se respetaron; cuando se llegaba a estos, se les preguntaba si deseaban compartirlo en la asamblea. Esto solo ocurrió el último día y se acordó como una norma de convivencia para su vida cotidiana.

Para lograr lo anterior, las personas facilitadoras destacaron el hecho de que el conflicto no es negativo, sino un espacio para trabajar en habilidades de cooperación, comunicación y negociación, como señalan Vargas-Garduño, Castro y Méndez (2017) y Pérez (2018). Al preguntar al agresor sobre el origen de su conducta, compartía que era la forma como se relacionaban sus padres con ellos para que los obedecieran. Por lo tanto, podemos decir que sus actos eran una expresión cargada de impulsos internos, energía acumulada y emotividad para defender un territorio o intentar dominar un grupo.

No obstante, apreciamos el cambio en la manera de relacionarse, especialmente en dos momentos: en la búsqueda de un tesoro y en la fiesta final. El primer momento inició en la asamblea del tercer día, cuando la manada decidió vivir la búsqueda de un tesoro, por lo que el equipo facilitador preparó un mapa del tesoro y una caja con monedas de chocolate para que se llevara a cabo la experiencia en el penúltimo día. He aquí el diálogo con la manada cuando ganaron el tesoro:

El equipo azul ganó, pero todos somos de la misma sangre, ¿qué va a pasar? El tesoro está bajando para ustedes, qué van a hacer ustedes? Cuéntenos ¿qué va a pasar?

Niños: Vamos a compartir.

Facilitadora 1 (Chil): ¿Van a compartir?, ¿es una promesa? ¿Seguro?

Facilitador: Pero todos en orden.

Facilitadora 1 (Chil): Ustedes lo abren porque es de ustedes... Va bajando poco a poco... Vamos aplaudiendo.

Dos niños gritan: ¡Pelea!, ¡pelea!

Facilitadora 1 (Chil): ¿Por qué pelea si ellos ganaron?

Niña: Acuérdense, es del equipo azul, pero dijimos que íbamos a compartir...

Facilitadora 4 (Baloo): ¿Y cómo le van a hacer para repartirlas?

Los niños del equipo ganador se fueron al centro del patio y toda la manada los seguía; entonces, lanzaron las monedas al aire para que cualquiera pudiera obtenerlas (diario de campo, sesión 4).



Foto 3. Mapa del tesoro y vista del pueblo (autora: Ángeles Eugenia López Herrera).

El segundo fue una fiesta con pizzas que habían solicitado desde la primera asamblea, dado que las fiestas son una práctica muy frecuente y significativa en el pueblo, así que se programó la actividad el último día. Entre ellos decidieron que se daría una cooperación, sin establecer una cuota mínima, y lo que se juntara sería para comprar y compartir pizza; después, cada uno podría llevar películas, guitarra, balón y música y unirse a esas diversas actividades. Días antes de la fiesta, llevaron su cooperación, lo que cada uno pudo dar:

Antes de repartir las pizzas, entregamos al líder de cada equipo una mochila con algunos útiles escolares de distinto tipo: colores, lapiceras, libros de cuentos... (reunidos por donación previamente por una de las estudiantes en su comunidad), con la consigna de que se las repartieran equitativamente en el equipo. Todos esperábamos que hubiera golpes y enojos entre ellos al querer tener este o aquel objetos, sin embargo, todos se conformaron con lo que les dio su líder y no se apreció abuso de éste. Sólo hubo problema en un equipo de niñas, a quienes se les invitó a que decidieran mediante el juego de “piedra, papel o tijeras” y aceptaron, aunque al final, una niña no estuvo de acuerdo, porque ella quería lo que le tocó a otra, y se le hizo reflexionar que, si ella lo hubiera ganado, no le gustaría que otra quisiera quitárselo, y al final se tranquilizó. Tanto el director de la escuela como la profesora local nos comentaron que estaban asombrados por el orden en la fila, porque por lo regular se “avientan” entre sí para ser los primeros en recibir lo que se les vaya a dar (diario de campo, sesión 5).

#### *Categoría 4. Educación en la interculturalidad: “Todos somos de la misma sangre”*

Respecto a la educación en la interculturalidad, se siguieron dos caminos con los niños del pueblo. El primero, con la invitación a hablar en p’urhepecha de manera libre, adoptando palabras en los juegos como el nombre de flores (*xate tsitsiki*, flor de chicalote; *terhuxukua tsitsiki*, flor de medio día), o animales (*uichu*, perro; *misi-tu*, gato; *puki*, puma...); se les hizo sentir que su lengua es importante y valiosa. El segundo camino consistió en acercarlos a los símbolos p’urhepechas propios de la celebración anual del Fuego Nuevo (del 1 al 2 de febrero) que se haría en el pueblo, porque al año siguiente (2020), Capacuaro sería la sede. Se les invitó a conocer los símbolos y las tradiciones asociadas a ellos a través de la plática con sus abuelos.

Como reconocimiento a su desempeño, se hicieron “medallas” utilizando telas con las cuales las mujeres de la comunidad fabrican sus “naguas” y se entregaron al final del taller, cuando ellos decidieron comprometerse a reconocerse como “hermanos y hermanas de la misma sangre” a partir de las dinámicas de trabajo. Además, apreciamos el conflicto que les significa la ruptura de los estereotipos de género, como se evidencia en el diálogo siguiente:

Niña 2: A éste le tocó una libreta rosa, y el rosa es de niña; se la voy a cambiar.

Facilitadora 3 (Bagheera): ¿Hay algún problema en que él use ese color?

Niña 2: Es que es de niña.

Facilitadora 3 (Bagheera): ¿De qué color es tu playera? (su expresión corporal cambió, se relajó).

Niña 2: Azul.

Facilitadora 3 (Bagheera): ¿Y hay algún problema en que tú uses el azul?

Niña 2: No, él puede usar el rosa (se fue a jugar, ya tranquila).

En lo referente a la ciudadanía pacífica, se trabajó en la alegría de vivir, en la memoria ancestral, en las decepciones, y también en las relaciones nuevas y poderosas, sobre todo en temas de género y convivencia escolar. He aquí un ejemplo:

Después de algunos juegos, los niños y niñas mayores de 9 años se dieron cuenta que los roles de género se siguen por usos y costumbres, pero que pueden ser diferentes si se decide en colectivo, las niñas participaron por igual en las actividades, en las oportunidades de liderazgo y con voz y voto en las asambleas, lo cual no es la normalidad en su comunidad (diario de campo, sesión 5).

Lo anterior evidencia lo que comenta Jiménez (2018) acerca de la importancia del juego como un espacio integrador entre el orden establecido y el posible desorden, que pueden ir originando cambios en la mentalidad y, luego, en las acciones.

## CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de las actividades, observamos que las niñas y los niños participantes hicieron un vínculo socioemocional estrecho dentro de los equipos y, al mismo tiempo, con todos los demás equipos, gracias a que la voz de todos fue escuchada y respetada durante las actividades; de esta manera, ejercieron activamente la decisión de integrarse y comunicarse.

La educación en la paz se abordó desde la lógica de la paz positiva, lejos de la aplicación de reglamentos disciplinarios o por medio del uso de la autoridad, es decir, no se regañó, no se sancionó ni se castigó. En este sentido, se manejó la idea de la paz como la construcción de espacios para el diálogo, la reparación del daño y la reconciliación entre las partes involucradas. Nuestro propósito era “naturalizar” otros modos para convivir desde el cuidado, la ternura y la escucha a fin de generar prosperidad desde un sentido de comunidad.

Las actividades estratégicas del programa estuvieron encaminadas a reforzar símbolos y lenguaje que construyeran, junto con la repetición de nuevas formas de convivencia, la unión de la comunidad, el respeto por las reglas y su cumplimiento, además del compromiso de mejorar sus relaciones. Las historias de Akela, Kaa o Baloo (personajes del *Libro de las tierras vírgenes*), seguidas de danzas y canciones, facilitaron el proceso de aceptación y apropiación de estos valores en los niños y las niñas.

Si bien creamos un ambiente de fantasía y un lenguaje común (entre palabras clave en español, p'urhepecha y literario), fue fundamental la empatía, que permitió al equipo facilitador situarse en su realidad geográfica, educativa y social de los niños y las niñas para replicar situaciones reales de su día a día y retar a todos a resolverlas de manera distinta a la que conocían. De este modo, fue posible instaurar las condiciones necesarias para que todos lograran tener una participación en escenarios auténticos de su realidad social, así como para reforzar e incrementar sus capacidades y conocimientos personales con la idea de que los pusieran al servicio de su comunidad, en este caso, la manada que se formó.

Asimismo, resultó relevante asumir el concepto de paz como un proceso de transformación y construcción, que favoreció el alejamiento de las etiquetas culturales o sociales y el establecimiento de relaciones horizontales, en las cuales las instrucciones –más allá de palabras– eran imitaciones de movimientos, gestos, palabras y actitudes. Cada facilitador(a) se colocó en el “entre”, en la relación entre los niños y las niñas. Creamos un espacio seguro y de confianza, donde ninguna trampa, burla u ofensa tenían cabida, donde se suspendía el juego o se volvía a empezar las veces que fuera necesario hasta que todas y todos se aceptaran como miembros de una misma manada. Establecimos condiciones para que cada niño o niña, sin importar su género o su origen, descubriera que es único e irrepetible.

Al respecto, cabe destacar algunas situaciones que evidenciaron la diferencia cultural: algunos roles, como el liderazgo por igual y las participaciones en las asambleas, se aceptaron con naturalidad; sin embargo, el manejo del cuerpo, como el acercarse o pasar por debajo de las piernas de los demás, fue un gran desafío, pero dentro del juego se dieron cuenta de que no pasaba nada y que valía la pena atreverse y podían hacerlo con respeto hacia el otro.

En cuanto a la educación intercultural, no solo trabajamos con los niños y las niñas, sino también con el equipo facilitador. El proceso implicó una deconstrucción constante para evitar caer en una colonización de saberes, sobre todo en relación con el género. Cada tarde, durante la planeación, había un cuestionamiento sobre la equidad entre hombre y mujeres y los valores culturales a preservar, así como para buscar opciones que permitieran al equipo integrar las distintas expectativas y modos de trabajar mediante el diálogo asertivo y la procuración del bien común. En este sentido, las prácticas lúdicas ayudaron a invitar a conformar nuevos mundos posibles, pero siempre desde la confianza y el respeto hacia los niños y las niñas.

No percibimos problemas por la falta de manejo de la lengua p'urhepecha por parte de los facilitadores(as) y en cuanto a la interacción con niñas y niños, puesto que casi todos son bilingües; además, les permitimos hablar en su lengua y en algunos ejercicios usamos términos en p'urhepecha; y lo más importante, cuidamos la actitud de respeto hacia cada niño y niña, y reconocimos siempre el valor de su

cultura en todas las actividades. Así, logramos la congruencia con los postulados de la interculturalidad; el hecho de hablar la lengua originaria del grupo con el que se trabaja en procesos investigativos o de intervención no garantiza una relación intercultural, puesto que es más importante la actitud.

Un punto interesante fue el hecho de que los equipos se ponían de acuerdo en su lengua para evitar las reglas o hacer trampa y ganar; por ello, fue necesario observarlos mejor para hacerles notar las trampas y orientarlos al respecto. Esta fue una manera de poner en práctica la interculturalidad, al buscar diversas formas para la comunicación y convivencia que facilitaran a ambas culturas interactuar y fortalecer su valor.

Desde la vivencia del equipo facilitador, crear una experiencia de aprendizaje con base en el aspecto lúdico constituyó un viaje de formación (Bárcena, 2000): convivir con la comunidad de niños y niñas p'urhépechas de Capacuaro atravesó el cuerpo, la mente y el espíritu del grupo adulto. Cada día del curso de verano, el equipo facilitador aprendió con ellos desde una búsqueda en lo desconocido, implementando acciones para investigar con ellos y desarrollando habilidades de comunicación e imaginación, ya que solo la profesora líder del equipo conocía el pueblo y sus características. Fue necesario dejar de lado la experiencia previa que se tenía, al mismo tiempo que ejercer el rol de guía para el logro de las metas. La vivencia de esta dicotomía permitió al equipo abrirse para experimentar y compartir lo que les estaba pasando; así, quienes desempeñaron el papel de facilitador se transformaron con ellos.

Aunque apreciamos logros relevantes, es claro que la formación en ciudadanía constituye una ardua labor y de larga duración, y estas experiencias son solo un punto de partida para la “reeducación en el gusto por lo humano” (Bárcena, 2000), desde la interculturalidad, al recuperar la memoria de los ancestros en lo comunal y dialogar con los saberes occidentales para asumir lo más valioso de ambos mundos, viviéndolo con el corazón y desde el cuidado de sí y del otro para construir una cultura de la paz de manera paulatina.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2005). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. del Olmo. *Educación intercultural, perspectivas y propuestas* (pp. 13-28). Editorial Universitaria Ramón Areces. UNED. [https://www2.uned.es/grupointer/interalfa\\_book+espanol.pdf](https://www2.uned.es/grupointer/interalfa_book+espanol.pdf)
- Asociación Scouts de México (ASMAC) (2019). *Proyecto educativo 2020-2030*. <https://scouts.org.mx/proyecto-educativo/>
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. *Enrahonar, Quaderns de Filosofia*, núm, 31, pp. 9-33. <https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31/0211402Xn31p9.pdf>
- Chávez, N. (2018). *Representaciones sociales sobre la narcocultura en jóvenes en un entorno rural*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/1617>
- Dewey, J. (1952). *La búsqueda de la certeza: un estudio de la relación entre el conocimiento y la acción*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Díaz-Mejía, H. A. (2006). *La función lúdica del sujeto. Una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas*. Madrid, España: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4a. ed.). Madrid, España: Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2017). *United Nations Children's Fund, a familiar face: Violence in the lives of children and adolescents*. [https://www.unicef.org/publications/files/Violence\\_in\\_the\\_lives\\_of\\_children\\_and\\_adolescents.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/Violence_in_the_lives_of_children_and_adolescents.pdf)
- Fracchia, K. (2011). *El personaje del narcotraficante según las narco-telenovelas y los narcocorridos*. Tesina de maestría, Universidad de Lund, Suecia. <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=2095019&fileId=2095021>
- Gómez del Campo, I., Correa, C. y López, A. (2019). *Robert Stephenson Smith Baden-Powell, hombre de su tiempo y educador visionario*. México: Asociación de Scouts de México, AC. <https://scouts.org.mx/proyecto-educativo/>
- Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de Estrategia*, núm. 183, pp. 120-179. [http://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE\\_183.pdf](http://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. México, <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Tabulados>
- Jiménez, C. A. (2018). *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica. Emociones, inteligencia y habilidades secretas*. México: Neisa/Magisterio.
- Kipling, R. (1894/2016). *Libro de las tierras vírgenes*. España: Biblok.
- Lewin, K. (1948/2015). *Resolving social conflicts: Selected papers on group dynamics*. Londres, Inglaterra: Souvenir Press.
- Medina, P. (coord.) (2009). *Educación intercultural en América Latina*. México: UPN/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Milenio (2019, 5 de septiembre). Narcocultura impulsa a jóvenes a la delincuencia. <https://www.milenio.com/policia/narcocultura-impulsa-a-jovenes-a-la-delincuencia>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1999). Declaración de Paz 53/243. <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/53/243>
- Pavía, V. (coord.) (2006). *Jugar de un modo lúdico: el juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Pérez, G. (2018). *Construir paz y transformar conflictos*. Guadalajara, México: ITE-SO. <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/5417/Construir+paz+y+transformar+conflictos.pdf?sequence=4>
- Posner, G. (2004). *Analyzing the curriculum* (3ª. ed.). Nueva York: McGraw-Hill.
- Reynoso, O., Soltero, R., Vargas-Garduño, M. L. y Quiñonez, F. (2020). Conocimiento y agrado por las narcoseries y narcocorridos en adolescentes jaliscienses. *Educateconciencia*, vol. 25, núm. 26, pp. 70-91. <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/299>

- Rodríguez García, A. B. y Ramírez López, L. J. (2014). Aprender haciendo-investigar reflexionando: caso de estudio paralelo en Colombia y Chile. *Revista Academia y Virtualidad*, vol. 7, núm. 2, pp. 53-63. <https://doi.org/10.18359/ravi.318>
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, vol. 11, núm. 15, pp. 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/48/40>
- Selener, D. (1997). *Participatory action research and social change*. Nueva York: Ithaca. <https://edepot.wur.nl/425683>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Vargas-Garduño, M. L., Castro, L. y Méndez, A. (2017). La interculturalidad y el conflicto en ámbitos multiculturales. En G. Huerta y R. Canto (comps.). *El paradigma de la interculturalidad. Entre el deber ser y el ser* (pp. 121-132). Puebla, México: BUAP/UIEP. <https://filosofia.buap.mx/sites/default/files/Libros%20electr%C3%B3nicos/Antropolog%C3%ADa/volumen%20I.pdf>
- Vargas-Garduño, M. L., Ferreyra, O. y Méndez, A. (2018). Formación de docentes p'urhepechas de educación primaria en la mediación intercultural. *Innovación Educativa*, vol. 18, núm. 78, pp. 33-53. <http://132.248.161.133:8080/jspui/handle/123456789/4210>
- Vargas-Garduño, M. L. y González, G. (2016). Proceso formativo de los docentes hacia la interculturalidad en Capacuaro, Michoacán. En V. Reyes de la Cruz, A. Ruiz y E. Bautista (coords.). *Formando en educación intercultural. Retos y desafíos del siglo XXI* (pp. 267-277). Ciudad de México: UABJO/Juan Pablos Editor.
- World Scout Bureau (WSB) (2017). *Revisión del método Scout*. Baku, Azerbaijan. <https://www.scout.org/confdocs2017>



# Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso

## *School coexistence: Review of the concept from two case studies*

HÉCTOR MANUEL RODRÍGUEZ-FIGUEROA\*

En este artículo se plantea una revisión del concepto de convivencia escolar a partir de los resultados de dos estudios de caso llevados a cabo en un par de planteles de educación media superior de la ciudad de Aguascalientes (México), uno con altos niveles de violencia escolar y otro con bajos. En ambos estudios se utilizaron técnicas de obtención de recolección mixtas: análisis secundario de datos, cuestionarios, entrevistas individuales, entrevistas grupales, análisis documental y otras como cartografía social, análisis metafórico, observación y fotografía etnográfica colaborativa. Aquí se argumenta que el concepto de convivencia escolar se ha tratado de manera inadecuada en la mayor parte de la literatura sobre el tema, ya que no hablan de las prácticas interrelacionales dentro de los centros escolares o de cómo se relacionan las personas (en especial el estudiantado) de la comunidad escolar, sino sobre cómo se gestionan o cómo se deberían gestionar tales prácticas. Desde una mirada sociocultural, se presenta un replanteamiento del concepto y una propuesta de cómo abordarlo.

### **Palabras clave:**

convivencia escolar, violencia escolar, educación media superior

*This document it's a review of the concept of school coexistence based on the results of two studies cases carried out in a couple of Higher Secondary Education schools in the city of Aguascalientes (México), one with high levels of school violence and the other with low. Mixed collection techniques were used for both studies: secondary data analysis, questionnaires, individual interviews, group interviews, documentary analysis and others such as social cartography, metaphorical analysis, observation and collaborative ethnographic photography. Here it's argued that the concept of school coexistence has been treated inadequately in most of the literature on the subject, since they do not refer to interrelational practices within schools or of how people (especially the student body) relate to each other, but on how such practices are managed or should be managed. Here is a rethinking of the concept and a proposal of how to approach it from the sociocultural perspective is presented.*

### **Keywords:**

school coexistence, school violence, higher secondary education

**Recibido:** 19 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 10 de junio de 2021 |

**Publicado:** 5 de julio de 2021

**Cómo citar:** Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1272. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)

\* Doctor en Estudios Socioculturales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Docente e investigador de la misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores como candidato nacional. Colaborador en el Colectivo de Educación para la Paz, AC. Líneas de investigación: convivencia escolar, violencia escolar, educación, educación para la paz y resolución de conflictos. Correo electrónico: [hectorrdzfig@gmail.com](mailto:hectorrdzfig@gmail.com)/<http://orcid.org/0000-0003-1314-4073>

## INTRODUCCIÓN

Desde finales de la década de 1990 se ha reconocido la relevancia de la convivencia escolar como un pilar de los procesos educativos (Delors *et al.*, 1996). Las investigaciones surgidas a partir de ello han visibilizado las escuelas como el escenario idóneo para aprender a vivir juntos (Bazdresch, Arias y Perales, 2014). Este reconocimiento se ha derivado de un incremento en la preocupación sobre la violencia escolar, en especial por el acoso escolar o *bullying*, así como por las conductas disruptivas y la indisciplina (Chávez *et al.*, 2016; Gómez y Zurita, 2013). La violencia escolar suele considerarse como la contracara de la convivencia (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019) o como su problema más relevante (Palma, 2011). Aquí la consideramos como su mayor problema empírico por sus efectos negativos, personales y sociales que tiene para los implicados y para la comunidad escolar en conjunto (Cano y Reyes, 2015).

Sin embargo, aunque la violencia sea el principal problema empírico del tema, el estudio de las relaciones interpersonales en los centros escolares es más complejo que eso, ya que nos encontramos con un caleidoscopio de prácticas cotidianas de convivencia que, por supuesto, no necesariamente son violentas, sino que, incluso, pueden llegar a ser inclusivas, democráticas y pacíficas como lo sugiere la bibliografía (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Hirmas y Carranza, 2009).

El estudio de la convivencia escolar se complica cuando no hay consenso sobre su definición, con lo que se produce un efecto torre de Babel como lo argumentaron Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019). Este es el problema teórico que se aborda en este texto: la necesidad de una redefinición de este concepto. Esta falta de enfoque consolidado se refleja en diferentes e incluso contradictorias formas de concebir a este fenómeno, por ejemplo, como interacciones positivas en la escuela, conductas apegadas a las normas, clima favorable para el aprendizaje, desarrollo moral, desarrollo socioafectivo, manejo de conflictos, inclusión de las diferencias, participación en la vida escolar, disminución de la violencia o reducción de las conductas de riesgo (Bazdresch, Arias y Perales, 2014).

Este problema teórico trajo complicaciones para captar el objeto de estudio a partir de las definiciones de convivencia escolar de las que partieron investigaciones anteriores que usaron como base la Matriz Unesco de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirmas y Carranza, 2009), la guía de autodiagnóstico de la convivencia escolar (Fierro-Evans *et al.*, 2013b, 2013a) e incluso la revisión y reformulación del concepto (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). En dichos estudios se utilizó la siguiente definición de convivencia escolar:

A manera de síntesis conceptual, considerada en sentido amplio, la convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad (Fierro-Evans, 2013, pp. 9-10).

Esta definición incluye los dos significados del concepto de convivencia que se identificaron en la revisión de la literatura: una, como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas para mejorar las relaciones sociales en las escuelas; y la

otra, como las prácticas interrelacionales entre la comunidad escolar, especialmente entre los estudiantes. La primera definición “tiene una connotación positiva, considerando sus referentes aspiracionales como el Informe Delors” (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 4) y la segunda, una connotación neutra, esto es, que la convivencia puede tomar diferentes matices, incluso violentos.

En la primera investigación (tesis de maestría, Rodríguez-Figueroa, 2015) se utilizó un tanto sin saber las consecuencias de optar por ella y en la segunda (tesis de doctorado, Rodríguez-Figueroa, 2019) se eligió con conciencia de sus implicaciones, ya que se trataba de darle una mirada sociocultural al estudio, e indagar sobre las relaciones entre las prácticas y las estructuras sociales.

A continuación presentamos, de manera sintética, los resultados de ambas investigaciones para ilustrar a dónde llevaron las decisiones teóricas que se tomaron en cada una de ellas; al final, compartimos la discusión teórica del porqué se considera necesario hacer un replanteamiento de las definiciones de convivencia escolar que se encuentran en la literatura.

## DESARROLLO

Los dos estudios empíricos que sirven como fundamento para este artículo se llevaron a cabo en planteles con diferentes niveles de violencia: el primero (Rodríguez-Figueroa, 2015), en un bachillerato tecnológico federal con bajos niveles de violencia escolar de la ciudad de Aguascalientes; el objetivo era “exponer la forma en que el plantel gestiona la convivencia, así como describir la percepción de la convivencia y la violencia escolar, lo cual se explora a través de tres espacios de observación: el aula/curso, el escolar y el socio-comunitario” (Rodríguez-Figueroa, 2015).

El segundo estudio (Rodríguez-Figueroa, 2019) tuvo lugar en un bachillerato tecnológico estatal con altos niveles de violencia de la misma ciudad; su objetivo fue “explorar la relación que existe entre la dimensión interpersonal de la convivencia escolar (convivencia como prácticas interrelacionales subjetivadas) y su dimensión estructural (conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas)” (Rodríguez-Figueroa, 2019). Las características generales de los planteles y de las investigaciones se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Características de los estudios de caso

Plantel	Con bajos niveles de violencia	Con altos niveles de violencia
Tipo de plantel	Bachillerato tecnológico federal con dos turnos	Bachillerato tecnológico descentralizado estatal con dos turnos
Número de estudiantes	2,208 en 2014	567 en 2017
Fuente de información sobre los niveles de violencia	Encuesta Nacional de Intolerancia, Exclusión y Violencia en Educación Media Superior de 2007	Cuestionario contextual del Exani-II de 2015 a 2017

Marco teórico	La Matriz Unesco sobre Convivencia Escolar (Hirnas y Carranza, 2009) para la gestión de la convivencia  La percepción de la convivencia se estudió inductivamente	Un enfoque sociocultural basado en Giddens (1998) y Zalpa (2011)  La Matriz Unesco sobre Convivencia Escolar (Hirnas y Carranza, 2009) para la gestión de la convivencia  Las prácticas interrelacionales se estudiaron inductivamente con base en Bazdresch, 2009; Giddens, 1998; Heller, 1998; Weiss, 2015
Periodo de realización del trabajo de campo	De abril a noviembre de 2014	De febrero de 2017 a marzo de 2019
Técnicas de recolección de información	Entrevistas individuales a directivos y docentes  Entrevistas grupales a estudiantes  Entrevistas grupales a familiares  Cuestionario censal a estudiantes  Análisis de documentos del plantel	Análisis secundario de datos  Cuestionario censal a estudiantes y a personal docente  Entrevistas individuales a directivos  Entrevista grupal a docentes  Análisis documental  Cartografía social con estudiantes  Análisis metafórico con estudiantes  Observación  Fotografía etnográfica colaborativa con estudiantes
Análisis de la información	Triangulación	Triangulación

En seguida, presentamos los resultados de ambas investigaciones de manera sintética; primero los obtenidos en el plantel con bajos niveles de violencia y después el de altos niveles de violencia; por cuestiones de espacio, no incluimos citas y porcentajes, por lo que sugerimos consultar las investigaciones completas.

#### *Bachillerato con bajos niveles de violencia*

En el plantel de educación media superior tecnológico federal estudiado, la parte que concierne a las prácticas interrelacionales a las que se refiere la definición de convivencia escolar adoptada en este trabajo solo se alcanzó a identificar parcialmente con los instrumentos empleados, es decir, se estudió en términos de la percepción de la convivencia, la cual es positiva por parte de los estudiantes, docentes, directivos y familiares que participaron en la investigación.

Los alumnos comentaron que la convivencia en las aulas se da en subgrupos informales que denominan “grupitos” o “bolitas”, los cuales tienen relaciones fuertes en su interior y lo que varía en los distintos salones es la forma en que se relacionan estos subgrupos entre sí; en la mayoría lo hacen con respeto, pero hay algunos que reportaron tener poca vinculación entre sí y otros en los que la convivencia entre ellos es mala. La socialización en el espacio escolar, es decir, dentro de la escuela, pero afuera de los salones, es considerada positiva por la comunidad escolar; sin embargo, esta convivencia es reducida; solo se da en las canchas durante el receso y en los clubes culturales, artísticos y deportivos que se imparten en el plantel.

Los participantes mencionaron que hay un clima escolar más cálido en el turno vespertino que en el matutino, a pesar de que señalan que hay más problemáticas de conflictos y violencia en el primero. Fue importante indagar sobre el espacio sociocomunitario, en especial los alrededores del plantel, porque ahí encontramos que ocurren diversas problemáticas. Si bien la percepción del fraccionamiento donde se encuentra el plantel señala que es seguro, las zonas aledañas y algunas calles del perímetro fueron consideradas inseguras debido a la ocurrencia de robos, acoso a las alumnas, pleitos a golpes entre los estudiantes del plantel e, incluso, un intento de violación a una estudiante.

También advertimos algunos casos de violencia dentro del plantel, pero su frecuencia no era alta; no obstante, “también se encontraron formas de violencia estructural como el control de la apariencia física y de violencia cultural como la invisibilización de la violencia verbal e incluso del acoso escolar” (Rodríguez-Figueroa, 2015, p. 186).

En cuanto a la definición de convivencia escolar relativa al conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que configuran las relaciones interpersonales, a partir de la Matriz Unesco de Indicadores de Convivencia Escolar, en la tabla 2 incluimos los resultados obtenidos –por dimensiones y espacios– sobre cómo el plantel seleccionado gestiona la convivencia escolar.

Tabla 2. Matriz Unesco sobre Convivencia Escolar. Resultados del plantel con bajos niveles de violencia escolar

Niveles de observación	Espacio curso/aula	Espacio comunidad escolar	Espacio sociocomunitario
Dimensiones de análisis	Subdimensiones		
El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar	[1] Es poco común la organización del grupo en torno a metas compartidas de bien común. La mitad de los tutores fortalecen la organización grupal y el resto no realiza acción tutorial. Los familiares no colaboran en torno a proyectos grupales	[2] El proyecto educativo institucional solo aborda de manera tangencial la gestión de la convivencia, pero en la práctica se toman diversas medidas. No hay plan ni equipo responsable sobre convivencia, pero se aborda a través de medidas disciplinarias. Hay mecanismos para la participación de alumnos, docentes y familiares en la construcción del proyecto educativo, aunque de manera acotada	[3] El centro educativo es hermético a la comunidad y no funge como centro de formación y desarrollo comunitario. Sí cuenta con redes de colaboración con organizaciones externas que amplían el mundo escolar

Los procesos de enseñanza-aprendizaje	<p>[4]</p> <p>Los planes de estudio indican que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben incorporar el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, en la práctica solo una parte del profesorado lo implementa; igual ocurre respecto a la motivación para el aprendizaje. Se busca brindar apoyos al estudiantado, en especial a alumnos con bajo rendimiento académico y a embarazadas</p>	<p>[5]</p> <p>La labor colectiva del centro y el trabajo colegiado abordan de forma indirecta el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas de su alumnado; los espacios para su desarrollo se acotan a los clubes culturales y deportivos</p>	<p>[6]</p> <p>La escuela no tiene alianzas extraescolares para el apoyo a los estudiantes con dificultades académicas. Los aprendizajes extramuros se limitan al servicio social en instituciones gubernamentales</p>
El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina	<p>[7]</p> <p>El clima de relaciones en las aulas no se co-construye explícitamente entre docentes y alumnos. Las normas del aula las determina el profesor en turno. La resolución de conflictos depende de los actores involucrados, excepto en casos graves. Los docentes reconocen a alumnos en situación de riesgo y los canalizan</p>	<p>[8]</p> <p>La labor colectiva del centro y el trabajo colegiado busca resolver problemáticas de indisciplina y violencia. Se busca la resolución de conflictos a través del diálogo entre los actores, pero hay docentes que gozan de impunidad que proviene de la organización del subsistema. Se cuenta con diversos programas para prevención de riesgos</p>	<p>[9]</p> <p>El centro escolar tiene alianzas con servicios externos para la práctica del deporte y el desarrollo cultural del alumnado, también con instancias que atienden a estudiantes en situación de riesgo. El apoyo a las familias es a través de las becas</p>

Fuente: Rodríguez-Figueroa, 2015.

Al analizar por dimensiones la gestión de la convivencia en el bachillerato tecnológico federal, concluimos lo siguiente:

- La dimensión “El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar” solo se cubre en parte en el bachillerato tecnológico estudiado debido a que ni las aulas ni la escuela en general están organizadas de tal forma que se promueva la sana convivencia escolar de forma explícita (dándole su lugar como uno de los cuatro pilares de la educación), no obstante que sí se hace de manera indirecta a través de medidas disciplinarias. Además, aunque sí se promueve la participación de los diversos actores de la comunidad escolar, resulta de modo acotado en torno a la toma de decisiones sobre el proyecto educativo institucional.
- La dimensión “El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje” solo se cristaliza en parte, ya que si bien en los programas de estudio y en el modelo educativo del subsistema se considera el desarrollo valoral, socioafectivo y ético de los estudiantes, no todos los docentes lo llevan a cabo en sus aulas, porque prefieren un enfoque pedagógico tradicionalista. Además, el plantel no está en condiciones de brindar atención a la diversidad del alumnado, a pesar de que hace ajustes cuando es necesario.
- “El clima de relaciones y las normas de convivencia y disciplina” es la dimensión que más se plasma en el desempeño del plantel, ya que se percibe un buen clima de relaciones, las normas y sanciones son claras y conocidas por

la mayor parte de la comunidad escolar, aunque están enfocadas a la disciplina más que a la convivencia, además de que se advierten algunas inconsistencias en su aplicación.

En una inspección integral de los resultados de la investigación, en contraste con la Matriz Unesco de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirnas y Carranza, 2009), observamos algunos factores independientes de la gestión de la convivencia que influyen en la percepción de la convivencia en el centro educativo, como la especialidad que estudia el alumnado, la proporción de hombres y mujeres (más de dos terceras partes del alumnado son mujeres) y el turno que se cursa. No obstante, concluimos que la percepción positiva de la convivencia escolar que tienen los distintos actores de la comunidad educativa se debe, principalmente, al papel de la gestión escolar de la convivencia, esto es, a las diversas actividades como clubes, convivios y conferencias que organiza la institución, así como a las normas de disciplina claras y a los lazos con instituciones externas, lo que se confirma con los resultados positivos en la dimensión “El clima de relaciones y las normas de convivencia y disciplina”.

A pesar de lo anterior, diversas manifestaciones de violencia escolar se hacen presentes en el plantel: golpes, insultos, discriminación, exclusión, se limita el derecho a la identidad y hay abusos de poder de parte de docentes hacia sus alumnos, además de que algunos actores naturalizan estos actos de violencia como parte de la cultura escolar, aspectos que se pueden interpretar como áreas de oportunidad en las que el bachillerato tecnológico trabaja a través del fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización escolar en torno a la promoción de una convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica.

Siguiendo la escala conceptual propuesta por Fierro y colaboradores (2013b), el papel de la gestión de la convivencia en el bachillerato tecnológico estudiado es satisfactorio, ya que se han tomado decisiones claras y justas relativas a las normas de convivencia y la resolución de los conflictos; se realizan suficientes acciones que promueven la participación y corresponsabilidad de todos los actores de la comunidad escolar, que favorecen el buen trato y respeto mutuo, aparte de que hay atención constante de las conductas de riesgo mediante la participación de la mayoría de los miembros de la comunidad escolar.

La gestión de la convivencia escolar se cristaliza en el centro escolar por medio de un reglamento disciplinario claro, actividades culturales, deportivas y recreativas, convivios y una estrecha vinculación con instituciones externas para la atención a estudiantes en situación de riesgo; sin embargo, se inhibe la toma de acciones organizativas-estructurales cuando las expresiones de violencia escolar se naturalizan por parte de docentes y directivos. Del mismo modo, encontramos que el papel de la gestión es fundamental en cuanto a que la percepción de la convivencia en el plantel sea esencialmente positiva. La convivencia se da en subgrupos informales al interior de las aulas, cuya relación varía en cada salón de clases y, también, existen algunas manifestaciones de violencia escolar directa, estructural y cultural.

En cambio, el hecho de que la naturalización de algunas formas de violencia directa, como los insultos y el acoso escolar, la realicen no solo los estudiantes, sino

que llegue hasta los docentes, implica que no tomen medidas disciplinarias al respecto, esto es, la violencia cultural se transforma en violencia estructural: cuando la violencia directa se naturaliza, se le denomina violencia cultural y, si esto ocurre, inhibe a los actores de la comunidad escolar a tomar medidas estructurales-organizativas, es decir, de gestión escolar de la convivencia para combatirla.

La asimilación de estas prácticas por parte de la cultura escolar provoca un círculo vicioso de reproducción de la violencia porque no se actúa y no hay una gestión de la convivencia para prevenirla, atenderla o erradicarla. Sin embargo, se rompe el círculo de la violencia cuando, como institución, no se naturaliza la violencia, sino que se es consciente de su gravedad y esto lleva a la gestión de cambios organizativos-estructurales para combatirla; estos cambios forman parte de la gestión de la convivencia, cuyos objetivos centrales son la prevención, atención y erradicación de la violencia escolar.

### *Bachillerato con altos niveles de violencia*

En el plantel estudiado con altos niveles de violencia, la percepción de los estudiantes fue diversa: hubo quienes comentaron que era buena, otros regular y otros mala. Quienes dijeron que era buena, se refirieron a que hay cordialidad en la relación entre el alumnado; los que aseguraron que era regular, mencionaron que no hay mala relación, sino que hay indisciplina; y los que indicaron que era mala, señalaron que hay división y problemas entre los estudiantes.

Los subgrupos escolares también son una constante en la forma en que se vinculan. Los directivos y docentes, al inicio de la investigación, comentaron que percibían que la convivencia era buena, pero conforme fue avanzando el trabajo de campo comenzaron a cambiar o matizar su opinión al identificar diversos casos de violencia directa, como golpes entre los alumnos.

En esta investigación, además de la indagación de la percepción de la convivencia, exploramos las prácticas interrelacionales cotidianas y encontramos las siguientes: “Hacerse compañía; platicar; caminar, sentarse y comer juntos; jugar fútbol y ocasionalmente basquetbol; comprar comida; ayudarse con las tareas; poner música en el celular y escucharla juntos, mostrarse contenidos del teléfono móvil; trabajar en equipo; bailar y asistir a conciertos de música gruperá” (Rodríguez-Figueroa, 2019, p. 366). Estas prácticas se realizan principalmente en el aula y en el espacio escolar, mientras que en el espacio sociocomunitario pasan poco tiempo debido a que tienen prohibido salir de las instalaciones y a que sus alrededores son campos de cultivo y un coto residencial cerrado.

De igual modo, encontramos diversas formas de violencia escolar, que van desde los insultos, las amenazas, la discriminación, el acoso escolar y las peleas a golpes; una de las esquinas del plantel se señaló como una zona donde algunos estudiantes fuman marihuana. Como en el plantel anterior, observamos violencia estructural, como la regulación de la apariencia de los estudiantes, y violencia cultural, como la naturalización de los insultos, el juego rudo y la “carrilla”.

En esta investigación identificamos tres categorías propias, *emic*, que dan cuenta del modo en que los estudiantes se relacionan cotidianamente: los “grupitos”,



la “carrilla” y el “relajo”. La primera categoría son agrupaciones de dos a diez estudiantes que se reúnen diario y tienen vínculos fuertes entre sí; estos subgrupos, en general, tienen un sobrenombre, como los deportistas o los inteligentes; algunos que quedan fuera de estos se les denomina como rechazados. La segunda categoría, la “carrilla”, consiste en burlas constantes entre amigos que se hacen a manera de juego, pero que, según reportaron, no es raro que terminen en pleitos o se acaben las amistades a consecuencia de ellas. La tercera categoría, el “relajo”, se refiere a la transgresión de las normas de la escuela, en especial del aula, al reírse, platicar, burlarse o molestarse.

Hay tipos de violencia que están naturalizados culturalmente por los estudiantes, como las burlas, los empujones, los insultos y los apodosos ofensivos; a esto le llaman “la carrilla”, la cual entienden como una forma natural de relacionarse entre sí, a pesar de que ellos mismos confirmaron como algo común que esta derive en conflictos entre estudiantes o violencia física como los golpes.

Respecto al conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que configuran las relaciones interpersonales en la escuela, en la tabla 3 mostramos los resultados de cada una de las dimensiones y los espacios de acción incluidos en la matriz Unesco (Hirnas y Carranza, 2009) del bachillerato tecnológico estatal con altos niveles de violencia.

Tabla 3. Matriz Unesco sobre Convivencia Escolar. Resultados del plantel con altos niveles de violencia escolar

Espacios de observación	Aula/curso	Escolar	Sociocomunitario
Dimensiones	Subdimensiones		
El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar	Los estudiantes no se organizan como grupo en torno a proyectos comunes a favor del bien común más allá de los trabajos en equipo  Los tutores grupales sí buscan fortalecer la convivencia grupal, pero ellos no planifican la acción tutorial, y los familiares no colaboran en proyectos a favor de la unión grupal	La convivencia escolar tiene casi nula presencia en el proyecto educativo institucional, aunque se aborda tangencialmente por medio de la disciplina  El trabajo colegiado busca la solución de problemáticas, pero se enfoca en la labor administrativa  Hay algunos mecanismos para la participación de estudiantes y sus familias, pero no en la toma de decisiones organizativas o pedagógicas	El plantel tiene nexos con organizaciones externas que amplían su labor educativa, aunque no directamente con temas relativos a la convivencia escolar  No hay apertura a la comunidad como centro de desarrollo social
Los procesos de enseñanza-aprendizaje	Los procesos de enseñanza-aprendizaje incluyen el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, pero algunos docentes se resisten a realizarlo en sus materias; hay profesores que sí estimulan el aprendizaje, pero otros provocan desmotivación; hay apoyos para que todos aprendan y participen, pero faltan recursos para los estudiantes con necesidades educativas especiales	Los principios educativos del subsistema sí incluyen el desarrollo socioafectivo y ético, los cuales en el trabajo colegiado solo se tratan de manera indirecta y los espacios para su desarrollo se limitan a concursos y torneos institucionales	El plantel no tiene vínculos externos para apoyar a los alumnos respecto a su diversidad individual, social y cultural. Las actividades de aprendizaje en la comunidad se limitan al servicio social que se presta en instituciones públicas

<p>El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina</p>	<p>El clima de relaciones en las aulas no se co-construye entre docentes y alumnos, aunque hay acciones por separado que contribuyen a ello</p> <p>Las normas del aula tampoco se construyen entre ambos, sino que dependen de los profesores y del reglamento del subsistema, pero están enfocadas en la disciplina</p> <p>La resolución de conflictos se hace con la mediación de los docentes o la sanción de parte de los directivos, aunque no hay un enfoque de prevención</p> <p>Hay profesores que contribuyen con la identificación de alumnos en situación de riesgo y los canalizan para que reciban apoyo</p>	<p>Se buscan solucionar las problemáticas de indisciplina, discriminación y violencia a través de la sanción, pero hay formas de discriminación institucionalizadas, como la regulación de la apariencia de los alumnos</p> <p>Se atienden los casos de abuso de poder de los docentes, aunque no hay consecuencias para estos</p> <p>Se tratan de resolver los conflictos a través de la mediación de los directivos junto con los familiares y los alumnos implicados</p> <p>Hay programas incluyentes de prevención y atención de alumnos en situación de riesgo, pero el operativo mochila segura no se alinea con los derechos humanos</p>	<p>El plantel estudiado tiene ligas con instancias que atienden a estudiantes con problemas de conducta o en situación de riesgo; también vínculos con otros planteles para la realización de concursos culturales y torneos deportivos</p> <p>El apoyo a las familias se da por medio de becas</p>
-----------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Rodríguez-Figueroa (2019).

En resumen, el bachillerato tecnológico estudiado no adopta un enfoque de derechos humanos, inclusión, democracia y paz, pero sí realiza algunas acciones que coadyuvan a la mejora de la convivencia. El proyecto educativo institucional del bachillerato estudiado está enfocado en aumentar el aprovechamiento escolar, disminuir la reprobación y el abandono escolar. La gestión de la convivencia escolar en el plantel no es una prioridad; se trabaja de manera tangencial a la regulación de la disciplina escolar y a la labor académica del plantel, principalmente, por medio de actividades, concursos y torneos que abonan a las relaciones entre pares.

Otras acciones institucionales que buscan mejorar el clima del aula son los “convivios”, los cuales intentan romper con la cotidianidad de las clases y convertirse en un espacio de armonía entre los estudiantes y sus docentes, aunque aquellos continúan conviviendo con sus mismos subgrupos informales. La ceremonia de honores a la bandera se celebra todos los lunes en ambos turnos como una forma de inculcar una cultura cívica, aunque desde una perspectiva restrictiva de esta.

Los docentes recurren a los trabajos en equipo como una estrategia transversal para mejorar la convivencia; también, buscan reflexionar con sus alumnos sobre problemáticas, y algunos llevan a cabo actividades socioemocionales del programa Construye T. Este programa lo desarrollan la Secretaría de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México. Promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales en los jóvenes de educación media superior pública mediante actividades didácticas, deportivas y culturales para mejorar su bienestar presente y futuro.

Las áreas que mayor relación tienen con la promoción de una sana convivencia escolar son tutorías y orientación educativa, que llevan un curso semanal con cada

grupo en el que se tratan asuntos relacionados con la temática. Una figura muy importante en la supervisión de la disciplina son los prefectos. Los vigilantes son la figura encargada de la seguridad escolar, aunque su labor en el centro se limita a permitir o impedir el acceso y la salida de personas del plantel.

Los resultados indican que en este plantel hay una desconexión entre la gestión de la convivencia y las prácticas interrelacionales que los estudiantes realizan en su cotidianidad, porque a estos les motiva y engancha lo que denominan carrilla y relajo, mientras que a la escuela le interesa el control de la disciplina y mejorar el aprovechamiento escolar. La escuela y su marco institucional no dialoga con la cultura de los estudiantes, de ahí la ineffectividad de las –de por sí limitadas– acciones de gestión sobre la convivencia que buscan implementar.

### *Comparación de los planteles*

La comparación de los dos planteles se basa en ambas definiciones de convivencia escolar, es decir, como prácticas interrelacionales y como políticas y prácticas institucionalizadas o de gestión (ver la tabla 4).

Tabla 4. Comparación de la convivencia como prácticas interrelacionales

Plantel	Con bajos niveles de violencia	Con altos niveles de violencia
Percepción de la convivencia	En general, fue positiva tanto de estudiantes, docentes, directivos y familiares, aunque hubo un par de grupos que reportaron que la convivencia era mala  Los problemas de inseguridad y violencia más bien ocurren en el exterior del plantel	Docentes y directivos en un inicio comentaron que la convivencia era buena, pero después fue cambiando la percepción hasta comentar que las relaciones entre los estudiantes eran tensas e incluso al borde de más peleas campales como ocurrió en el turno vespertino
Espacio aula/curso	Depende de cómo se relacionan entre los distintos subgrupos informales de estudiantes a su interior, pero la mayoría dijo que tal relación es buena	Los estudiantes reportaron diferencias por grupos; en algunos mencionaron que la convivencia era buena, en otros regular y en otros mala, lo cual también depende de la relación entre los subgrupos escolares  Las prácticas cotidianas son platicar, ayudarse con las tareas, mostrarse contenidos del teléfono móvil y trabajar en equipo
Espacio escolar	Se convive en el receso y en los clubes deportivos y culturales. Los estudiantes comentaron que disfrutaban los clubes y mejoran su clima escolar	Se convive en la cancha deportiva (solo los hombres) y sus alrededores, cada quien generalmente con sus respectivos subgrupos, y también a través de algunos concursos y torneos organizados por el subsistema, así como en actos como el día del estudiante
Espacio sociocomunitario	Robos, acoso, peleas e incluso un intento de violación ocurrieron en los alrededores del plantel, cometidos por personas externas a este	Hay poca convivencia en el espacio comunitario porque está prohibido salir del plantel en horas de clase y porque están físicamente aislados de la ciudad; básicamente se limita a esperar el camión juntos

Violencias	Dentro del plantel se dan insultos y juego rudo, aunque su frecuencia no es alta Hay violencia estructural al condicionar el acceso al plantel a través de la regulación de la apariencia del alumnado	Hay diversas formas de violencia que van desde la verbal hasta la física Se observaron un par de peleas campales (entre muchos estudiantes) durante la investigación Hay constates amenazas entre alumnos y también se impide el acceso a la escuela por motivos de apariencia, lo que constituye violencia estructural
------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Para reportar y valorar la convivencia como prácticas institucionalizadas, utilizamos la escala de evaluación de la convivencia escolar de Fierro-Evans y colaboradores (2013b), la cual considera la forma en que se gestiona la convivencia en los centros educativos y sus resultados se reflejan en seis niveles: muy bajo, bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto; cada uno de estos niveles tiene una ponderación cualitativa que sintetiza los resultados de la evaluación. En la tabla 5 se presentan los resultados de los dos planteles.

Tabla 5. Comparación de la convivencia como políticas y prácticas institucionalizadas que la regulan

Plantel	Con bajos niveles de violencia	Con altos niveles de violencia
Valoración general	Nivel medio alto	Nivel medio bajo
Reconocimiento y atención a la diversidad	Nivel medio bajo: en escasas ocasiones se consideran necesidades y diferencias individuales de los estudiantes, ya que canalizan a los alumnos con necesidades especiales a otro bachillerato, aunque sí apoyan a aquellos con bajo rendimiento académico y brindan facilidades a las alumnas embarazadas	Nivel medio bajo: en pocas ocasiones se toman en cuenta necesidades y diferencias del estudiantado; no se aprovecha la diversidad como recurso pedagógico, pero sí se acepta a estudiantes con necesidades educativas especiales y se les evalúa con base en sus capacidades; también se apoya a alumnos con bajo rendimiento escolar a través de tutorías
Buen trato	Nivel medio: en su mayoría la relación entre profesores y alumnos es de respeto, pero hay un par de docentes que insultan reiteradamente a los estudiantes. Aunque algunos maestros toman medidas para mejorar las relaciones sociales dentro de sus aulas, hay otros que no lo hacen	Nivel medio bajo: aunque la mayoría de los docentes se relacionan con los alumnos con respeto, hay un par de personas del personal de la escuela que insultan a los estudiantes. Pocos maestros toman medidas para mejorar el clima del aula. La relación entre docentes y directivos es buena, pero hay cierta separación por edades
Normas	Nivel medio alto: para su elaboración consultan a algunos miembros de la comunidad escolar, aunque de manera restringida. El reglamento es conocido por todos los actores escolares y tienen procedimientos claros para su aplicación, pero no se ha incorporado la reparación del daño y las sanciones pedagógicas	Nivel bajo: no se consulta a la comunidad escolar; el reglamento es conocido, pero no cuentan con procedimientos claros para su aplicación, sino que depende del criterio del director, además de que no se han incorporado la reparación del daño y las sanciones pedagógicas en la regulación de la disciplina
Participación, la corresponsabilidad y la mejora de la enseñanza	Nivel medio: se promueve la participación del estudiantado por medio de actividades culturales y deportivas; se incluye a los familiares para apoyar los alumnos con problemáticas, pero se restringe el papel de ambos en la toma de decisiones organizativas. A través del trabajo colegiado, se revisan las prácticas de enseñanza, pero no todos los docentes lo aplican en sus aulas	Nivel bajo: no hay condiciones institucionales para promover la participación del alumnado, pero hay algunas iniciativas aisladas al respecto. No se toma en cuenta la opinión de los estudiantes en la toma de decisiones y las oportunidades de participación se remiten a los concursos y torneos organizados por el subsistema

Manejo de los conflictos	Nivel medio alto: se tienen procedimientos claros y conocidos para la atención de los conflictos; hay un ambiente en general positivo para resolverlos por la vía pacífica, pero existen algunos conflictos que no se resuelven, ya que, por cuestiones sindicales, no hay consecuencias para docentes que cometen faltas contra el alumnado	Nivel medio: las problemáticas de indisciplina, discriminación y violencia se tratan de resolver a través de la sanción, la cual es determinada por el director de la escuela; se busca resolver algunos conflictos graves por medio de la mediación de los directivos, junto con los familiares y los alumnos implicados, y se atienden los casos de abuso de poder de los docentes, pero no hay consecuencias para estos
--------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La valoración general del bachillerato con bajos niveles de violencia es que su gestión de la convivencia se encuentra en un nivel medio alto, lo cual, de acuerdo con la escala conceptual propuesta por Fierro y colaboradores (2013b), significa que

... ha tomado decisiones relativas a atender la convivencia en la mayor parte de las áreas evaluadas y realiza suficientes prácticas que favorecen el buen trato, la participación y la corresponsabilidad así como la inclusión de todos los alumnos. Hay una atención constante a la atención a la prevención de conductas de riesgo gracias a la actuación de la mayor parte de los miembros de comunidad educativa (p. 115).

En cambio, el plantel con altos niveles de violencia se encuentra en un nivel medio bajo, que significa que la “escuela atiende de manera desigual algunas de las áreas evaluadas en este instrumento como el buen trato, la participación y corresponsabilidad o la atención a la diversidad” (Fierro-Evans *et al.*, 2013b, p. 115).

Como era de esperarse, la gestión de la convivencia, según estos parámetros, es mejor (medio alto) en el plantel con menos niveles de violencia que en el que tiene más presencia de violencia escolar (medio bajo). El plantel con bajos niveles de violencia es una escuela con cuatro veces más estudiantes que la que reporta altos niveles, pero también tiene más recursos materiales y humanos; por ejemplo, una maestra de tiempo completo está encargada de varias de las actividades de convivencia a través del programa Construye T, que en el otro plantel es la orientadora educativa con menos horas laborales y que tiene que atender muchos casos de estudiantes al día. Sin embargo, no todo es atribuible a los recursos, sino también a la importancia que se le otorga a la convivencia como uno de los pilares de la educación. En las entrevistas a docentes y directivos era notorio que en el primer bachillerato se le daba mayor relevancia y, con ello, se ponían en marcha más actividades respecto a estos temas que en el segundo.

Aun así, la gestión de la convivencia no era del todo opuesta; se comparte que se le da una primacía a la disciplina por encima de esta; que hay un enfoque en la vigilancia de los estudiantes a través de la figura de los prefectos; que los reglamentos siguen regulando la apariencia del alumnado; que hay tipos de violencia como los insultos y el juego rudo que están naturalizados y no se ven como violentos; que la prioridad de ambos planteles es atender a indicadores como la eficiencia terminal, disminuir la reprobación y el abandono, así como mejorar los resultados de sus alumnos en los exámenes estandarizados como Exani-II, lo cual, evidentemente, no es negativo, sino que el resto de la labor educativa, más integral, como aprender a ser y aprender a vivir juntos, se ve opacada por ellos.

Si bien no podemos generalizar a partir de estos dos casos, aquí presentamos evidencia empírica de que la promoción activa por parte de docentes y directivos de mejores relaciones interpersonales en los planteles sí tiene un impacto en el surgimiento de situaciones de violencia entre el alumnado e, incluso, en la percepción del clima escolar que tiene la comunidad educativa.

### *Debate teórico*

Con la revisión de los dos casos de estudio, buscamos dejar evidencia del tipo de resultados y el impacto que causan las decisiones y fundamentaciones teóricas de los estudios sobre convivencia escolar. Si bien en los dos casos de estudio recurrimos a la misma definición de Fierro-Evans (2013), en la primera investigación, que corresponde al centro escolar con bajos niveles de violencia, no logramos captar del todo las prácticas interrelacionales o la convivencia en la vida cotidiana del alumnado, porque usamos como un marco teórico más amplio la Matriz Unesco de indicadores de Convivencia Escolar (Hirnas y Carranza, 2009). No fue sino hasta la redacción de los resultados que nos percatamos de que la información se centraba en las prácticas institucionalizadas de gestión de la convivencia debido a que los indicadores de la matriz están enfocados en ello. En la segunda investigación, que tuvo lugar en el bachillerato con altos niveles de violencia, incluimos diversas herramientas de obtención de información para captar de modo inductivo las prácticas cotidianas de convivencia, lo cual dio como resultado dos estudios paralelos que, al final, logramos sintetizar, pero cuya elaboración requirió diversos instrumentos y la recaudación de múltiples datos, porque amplía la cantidad de aspectos a observar con diversos niveles de análisis y elonga el trabajo de campo.

Reiterando, el problema con las definiciones de convivencia escolar que se pueden encontrar en la literatura sobre la temática radica en sus “diversos y aún contradictorios significados, creando confusión e incluso enfrentando una deliberada ambigüedad en el uso del lenguaje” (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 2), lo cual origina un efecto de torre de Babel entre quienes investigan el tema y que cada quien investigue diferentes aspectos de la vida escolar, porque se ha identificado “como sinónimo de clima escolar, como antídoto de la violencia escolar, como sustituto de reglamentos de disciplina con un enfoque punitivo, o bien, como una oportunidad para construir relaciones y procesos democráticos en las escuelas” (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 2).

A continuación, abordaremos tres debates en torno al concepto de convivencia: si se entiende como prácticas interrelacionales o como gestión de la misma convivencia, si tiene una connotación positiva o neutra, y si se incluye la violencia escolar, o no.

En su revisión del concepto, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) lo definen de la siguiente forma: “Nos pronunciamos por una definición de convivencia escolar en un sentido amplio, lo que significa apuntar a construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (p. 2), la cual literalmente habla de prácticas pedagógicas y de gestión, es decir, en ella se deja fuera a las prácticas interrelacionales. No concordamos con esta definición, porque convivir no es igual a aprender a vivir juntos. Consideramos que es indispensable analíticamente hacer esta distinción, ya que relacionarse en la escuela no es lo mismo que tomar medidas institucionales para regular o mejorar esas relaciones.

En cambio, las investigaciones sobre la temática que se realizan en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) usan el concepto como prácticas interrelacionales; por ejemplo: “La convivencia está formada por una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianidad de la escuela” (Bazdresch, 2009, p. 62), o la siguiente: la “convivencia escolar es entendida como resultado de las relaciones que se establecen en la cotidianidad de la escuela entre los niños y niñas, docentes, directivos y demás personal de la misma” (Gollás, 2016, p. 17), que hablan de las relaciones entre todos los miembros de la entidad escolar. A partir de este estudio, definimos la convivencia como prácticas interrelacionales en los procesos educativos.

El segundo debate es si la convivencia debe ser adjetivada de manera positiva (democrática, inclusiva, participativa o pacífica) o si su adjetivación debiera ser neutra para captar una gama de comportamientos más amplia. Quienes abogan por que debe ser positiva argumentan que el término convivir apareció a principios del siglo XX “para describir una ‘Edad de Oro’ durante la Edad Media en que musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas, a pesar de diferencias y tensiones, durante los siete siglos en que los musulmanes gobernaron el sur de España” (Carbajal, 2013, p. 14). Sin embargo, la Real Academia Española (RAE) define convivir simplemente como “vivir en compañía de otro u otros”, lo que implica que hay una relación, pero no está adjetivada.

En este trabajo adoptamos esta segunda acepción no por tratarse de la RAE, sino porque su adjetivación debería hacerse *a posteriori*, partiendo de las situaciones concretas de acuerdo con los resultados de las investigaciones que reflejen lo que ocurre en la cotidianidad de los centros escolares. Lo anterior puede tener una amplia gama de matices que pueden ser democráticos, inclusivos y pacíficos, o bien, autoritarios, excluyentes y violentos, así como una múltiple combinación de todos estos y con ello “dejar de lado énfasis prescriptivos sobre un tipo de convivencia definido, para dar paso al análisis de la convivencia existente en términos de la vida cotidiana que propone Ágnes Heller” (Bazdresch, Arias y Perales, 2014, p. 92).

El tercer debate, relacionado con el segundo, es sobre si, al hablar de convivencia escolar, se deben incluir los comportamientos violentos que ocurren en los espacios educativos. La propuesta de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) es interesante porque señala que este tipo de comportamiento tiene que considerarse desde la resolución de conflictos: “Es el manejo que se haga del mismo lo que determinará que tenga un sentido formativo y por tanto apunte a la convivencia, o bien desemboque en violencia” (p. 11). Esta mirada así lo considera porque está hablando desde la gestión de la convivencia y desde ese ángulo resulta pertinente.

En cambio, desde la visión de la convivencia como prácticas interrelacionales, “la violencia sí se constituye como la contraparte del ideal de convivencia escolar, y que por ello mismo es un elemento que proporciona información acerca del tipo de convivencia que se presenta en una escuela” (Gollás, 2016, p. 17), es decir, el incluir la violencia escolar permite ampliar el abanico de prácticas cotidianas que constituyen la forma de relacionarse entre las personas de la comunidad educativa y, por lo tanto, es pertinente incorporarla a los estudios sobre convivencia.

## CONCLUSIONES

Con la presentación de los dos casos de estudio buscamos mostrar el impacto de la teoría en las investigaciones empíricas y evidenciar la necesidad de una reformulación del concepto de convivencia escolar, así como de realizar recortes teóricos y metodológicos para estudiar fragmentos de este vasto objeto de estudio.

La definición retomada en esta investigación (Fierro-Evans, 2013), que incluye su sentido como prácticas interrelacionales y como gestión de la convivencia, tiene la ventaja de abordar el objeto de estudio desde una concepción amplia, no solo desde la perspectiva de la institución, sino que permite ver cómo los estudiantes también trastocan, eluden, quebrantan y transforman las estructuras en las que se desenvuelven en su cotidianidad. La desventaja es que amplía demasiado la variedad de aspectos a observar, que corresponden a niveles y enfoques de análisis distintos, y vuelve complejas las investigaciones al tener que usar diversas técnicas de recolección de información, lo que multiplica el trabajo de campo y de análisis de manera significativa.

La matriz Unesco (Hirmas y Carranza, 2009) es un elemento muy útil si se retoma como un tipo ideal de gestión de la convivencia escolar para entender este fenómeno como su gestión y el desarrollo de proyectos de intervención, ya que ayudó en ambos estudios de caso a observar aspectos que no se hubieran explorado en esta investigación, pero es tan exhaustiva que hay varios indicadores que se traslapan y hay otros que se pueden desagregar. Asimismo, encontramos que no es conveniente usar los indicadores a través de instrumentos estructurados, como los cuestionarios, ya que las respuestas tienden a la deseabilidad social.

En conclusión, proponemos distinguir la convivencia escolar de su gestión, para lo cual presentamos la siguiente definición: la convivencia escolar son las diversas y múltiples prácticas interrelacionales subjetivadas que ocurren en la cotidianidad de los contextos educativos (que incluso pueden ser virtuales o a distancia), es decir, entendemos la convivencia como “vivir juntos” y se puede vivir juntos de muchas maneras y justo ello es el objeto de estudio. Mientras, a la gestión de la convivencia en un sentido amplio la denominamos *educación en y para la convivencia*, porque implica educar *en* la convivencia dentro de los centros educativos de manera transversal y educar *para* la convivencia fuera de la escuela como competencias prosociales; en ese caso, consideramos adecuado usar la definición de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), ya que la considera como un proceso de construcción de paz entre la comunidad escolar:

... lo que implica educar *en* la convivencia de manera que esa omnipresencia de la que se ha hablado sea aprovechada y gestionada de forma que la escuela se convierta en un espacio donde se promuevan constante y continuamente relaciones saludables entre todos los miembros de la comunidad escolar, pero también educar *para* la convivencia con las personas fuera del plantel, donde se les provea de competencias prosociales para que como ciudadanos tengan herramientas para basar sus interacciones en valores como la paz, la inclusión y la democracia (Rodríguez-Figueroa, 2019, p. 375).

Ambos conceptos permiten ver dos lados del mismo problema: uno desde la cotidianidad, en especial desde la mirada puesta en el alumnado, y el otro desde la mirada institucional sobre lo que se hace o se deja de hacer al respecto, ya que “los adolescentes y jóvenes tienen un mundo separado de los adultos, y en la cultura del colegio



crean sus propios valores, reglas y jerarquías” (Weiss, 2015, p. 1259). Además, se considera importante llamar convivencia escolar a tales prácticas interrelacionales para no perder de vista que estas en sí mismas constituyen uno de los pilares de la educación, aprender a vivir juntos; no solo son prácticas que ocurren en los espacios educativos, sino que ellas requieren formar parte del quehacer pedagógico para potenciarlas y mejorarlas.

No coincidimos del todo con que “estilos y prácticas de gestión de los actores escolares son elementos que producen distintas formas de convivencia” (Fierro-Evans *et al.*, 2013a, p. 107), porque le resta agencia a los estudiantes, “como si ellos no crearan y recrearan prácticas de manera autónoma, en formas distintas o incluso en contra de lo que se plantea desde la gestión escolar y no sólo en los intersticios de los planteles, sino también enfrente a los propios docentes y directivos” (Rodríguez-Figueroa, 2019, p. 374); incluso, es necesario estudiar esas prácticas interrelacionales para poder valorar la efectividad de la gestión de la convivencia, ya que “el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador” (Rockwell, 1995, p. 16).

También, podemos optar por una perspectiva que incluya ambas concepciones, que sería la mirada sociocultural, en la que se busquen las relaciones entre la estructura y la acción social, como pretendió el segundo estudio de caso (Rodríguez-Figueroa, 2019), pero, como ya mencionamos, se amplía demasiado el espectro de elementos que se deben observar. Desde este punto de vista, las estructuras sociales no solo limitan la acción social; también la posibilitan (Giddens, 1998), y la acción social subjetivada reproduce, reconfigura e incluso transforma esas estructuras, todo en un contexto social específico. En la figura 1 presentamos la propuesta para el estudio de la convivencia escolar desde la mirada sociocultural que utilizamos en el segundo de los casos.

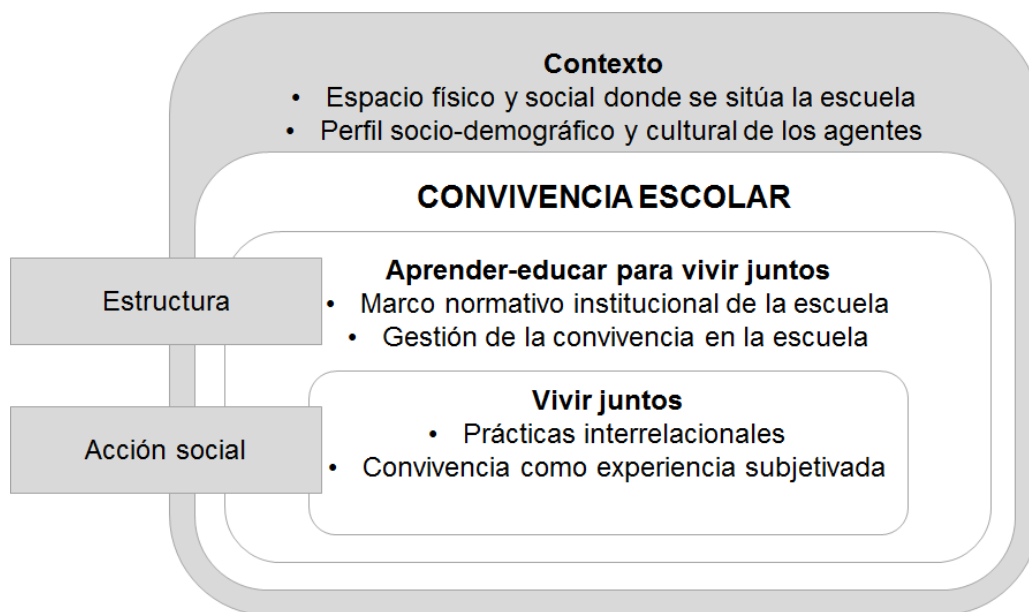


Figura 1. Marco teórico para el estudio de la convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural (Rodríguez-Figueroa, 2019, p. 35).

Como advertimos en los dos casos, la gestión de la convivencia efectivamente impacta en las relaciones interpersonales escolares: cuanto mayor peso se le da y más acciones se realizan desde la dirección escolar y la docencia, se presentan relaciones más sanas, y viceversa; sin embargo, las prácticas de los estudiantes suelen desbordar aquello que se gestiona desde la institución, por ejemplo, que se relacionan a través de subgrupos escolares informales, que les guste hacer bromas constantes llamadas “carrilla” y que les gusta saltarse las normas escolares para “echar relajo”.

En los resultados del segundo caso, que exponemos como ejemplo de un estudio llevado a cabo desde la perspectiva sociocultural, encontramos que en el plantel con altos niveles de violencia hay una desconexión entre la dimensión interpersonal de la convivencia escolar y su dimensión institucional-estructural, como se muestra en la figura 2.

### (Des)conexiones entre niveles de análisis

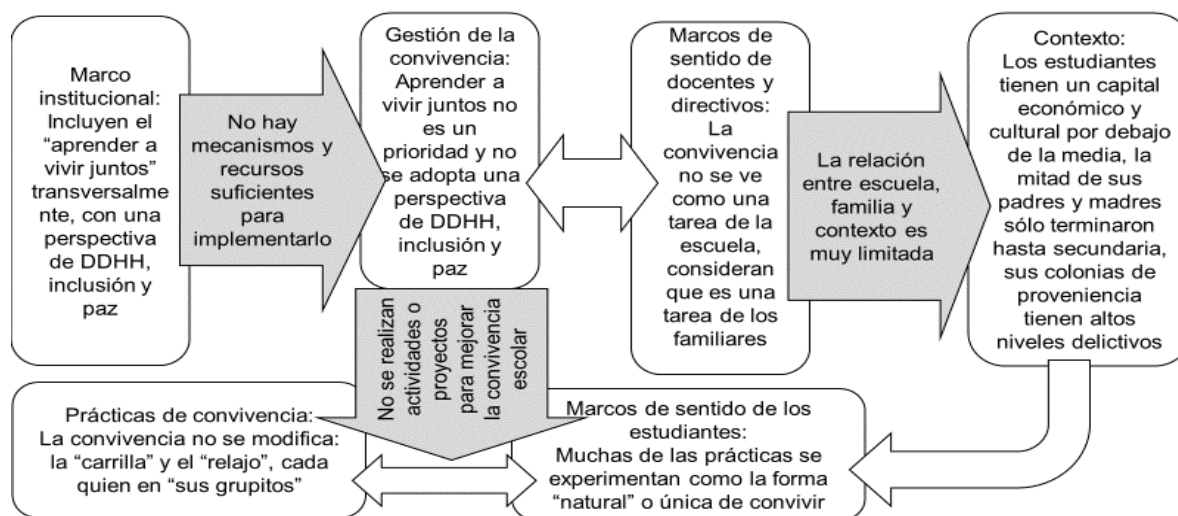


Figura 2. Desconexión entre la gestión de la convivencia y las prácticas interrelacionales en un bachillerato.

Existen desconexiones entre la gestión de la convivencia y las prácticas relacionales en ese plantel porque, primero, desde la estructura institucional del subsistema no hay mecanismos y recursos suficientes y adecuados para la implementación de las acciones a favor de las relaciones entre el alumnado; segundo, aunque el marco educativo nacional incluye el “aprender a vivir juntos” como una tarea de la educación, la escuela no considera algo prioritario la mejora de la convivencia; solo se trabaja en ella de manera tangencial, y se enfoca en la disciplina, el orden y las sanciones punitivas; tercero, el personal docente y directivo considera que eso es una tarea de los padres de familia o apoderados; por lo tanto, creen que las problemáticas sobre este tema son propias del nivel socioeconómico y el contexto del que provienen los estudiantes, de ahí que no pongan en práctica acciones o proyectos centrados en la mejora de la convivencia; y cuarto, el relajo y la carrilla son las dos formas principales en las que conviven los alumnos y tienen una relación incluso opuesta al modo en que la institución espera que los alumnos se comporten; esas formas son vistas por los estudiantes como “normales” o “naturales” para relacionarse.

En otras palabras, las prácticas de convivencia continúan siendo la carrilla y el relajo en subgrupos informales ante la falta de acciones por parte de la escuela para fomentar la paz, la inclusión, la participación democrática y la vivencia de los derechos humanos. Esto se debe a que no se tienen recursos suficientes para hacerlo y los docentes y directivos creen que es tarea de los familiares, mientras que el contexto social del que proviene el alumnado sigue promoviendo esas formas de convivencia que perciben como normales.

Para cerrar, solo queda reiterar la necesidad de distinguir la convivencia escolar de su gestión y entender que ambas están íntimamente relacionadas, de ahí que sea indispensable estudiarlas de manera conjunta para ver cómo influye una a otra en un contexto social determinado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazdresch Parada, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, vol. 7, núm. 2, pp. 49-71. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol-7num2/art3.pdf>
- Bazdresch Parada, M., Arias Castañeda, E. y Perales Franco, C. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara: ITESO.
- Cano Valverde, M. del R. y Reyes Ruiz, M. T. (2015). Educación emocional para vivir en paz. Estudiantes de educación media superior. *Ra Ximhai. Publicación Cuatrimestral de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, vol. 11, núm. 1, p. 209. <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=111811483&lang=es&site=ds-live&scope=site>
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas: apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 13-35.
- Chávez Romo, C., Gómez Nashiky, A., Ochoa Cervantes, A. de la C. y Zurita Rivera, Ú. (2016). *La política nacional de convivencia escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica* (A. Gómez Nashiky, A. Ochoa Cervantes y Ú. Zurita Rivera [eds.]). Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/posgrado/article/view/1483>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, G., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Sing, K., Stavenhagen, R., Won Sur, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (J. Delors [ed.]). México, DF : Librería Correo de la Unesco.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1->
- Fierro-Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-18. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&nrm=iso)
- Fierro-Evans, M. C., Tapia García, G., Fortoul Ollivier, M. B., Martínez Parente Zurbirán, R., Macouzet del Moral, M. M. y Jiménez Muñoz-Ledo, M. C. (2013a).

- Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 103-124.
- Fierro-Evans, M. C., Tapia García, G., Fortoul Ollivier, M. B., Martínez Parente Zubián, R., Macouzet del Moral, M. M. y Jiménez Muñoz-Ledo, M. C. (2013b). *Guía de autodiagnóstico. Conversar sobre la convivencia en la escuela*. Red Iberoamericana de Convivencia Escolar. <http://www.convivenciaescolar.net/encuesta/>
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración* (2da reimpr.). Amorrortu Editores.
- Gollás Núñez, I. Y. (2016). *Las prácticas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública*. Guadalajara: ITESO.
- Gómez Nashiki, A. y Zurita Rivera, Ú. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlán y T. C. Spitzer Schwatz (eds.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Heller, Á. (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (5a. ed.). Barcelona : Ediciones Península.
- Hirmas, C. y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 56-136). Salesianos Impresores.
- Palma Sepúlveda, R. (2011). Estudio comparativo sobre experiencias educativas de convivencia escolar y prevención de la violencia escolar en América Latina y el Caribe. En *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 70-113.). ORELAC/Unesco Santiago.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (ed.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2019). *La convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://hdl.handle.net/11317/1798>
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2015). *El papel de la gestión de la convivencia escolar en un bachillerato tecnológico del estado de Aguascalientes*. Tesis de maestría en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Aguascalientes-Centro de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educ. Pesqui.*, vol. 41, número especial, pp. 1257-1272. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144889>
- Zalpa, G. (2011). *Cultura y acción social. Teoría(s) de la cultura*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/Plaza y Valdés.

# Imprescindible, insuficiente, incoherente e instrumental: formación docente para aprender a convivir

## *Essential, insufficient, incoherent, and instrumental: Teacher training to learn to live together*

CÉCILE BARBEITO THONON\*

Este artículo analiza cinco estudios de casos europeos (Croacia, España, Francia, Italia y Suecia) para comparar las políticas de formación de profesorado relativas a la transformación de conflictos y la convivencia escolar. Examina leyes educativas, currículos y políticas de formación de profesorado de cada país y verifica en la práctica si se garantiza la formación inicial y continuada en contenidos relacionados con la transformación de conflictos y hasta qué punto la administración hace un seguimiento suficiente de la efectividad de las políticas de convivencia. A pesar de identificar algunas buenas prácticas, se concluye que las políticas de formación de profesorado en materia de convivencia en los países estudiados son imprescindibles, pero insuficientes, incoherentes e instrumentales, aún lejos del objetivo de formar a personas a aprender a vivir juntos.

*This article analyses five European case studies (Croatia, France, Italy, Spain, and Sweden), comparing teacher training policies on conflict transformation and peaceful coexistence at school. After analysing educational laws, curriculums and teacher training policies in each of those countries, the article further verifies to what extent pre-service and in-service teacher training relating to conflict transformation is actually guaranteed in practice, and to what extent the administration sufficiently monitors the effectiveness of their peaceful coexistence policies. Despite identifying some good practices, the article concludes that teacher training policies on coexistence in those examined countries are essential but still insufficient, incoherent, and instrumental, and far from achieving the objective of training pupils to learn to live together.*

### **Palabras clave:**

convivencia, conflicto, formación docente, políticas educativas

### **Keywords:**

coexistence, conflicte, teacher training, educational policies

**Recibido:** 20 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 2 de septiembre de 2021 |

**Publicado:** 23 de noviembre de 2021

**Cómo citar:** Barbeito Thonon, C. (2021). Imprescindible, insuficiente, incoherente e instrumental: formación docente para aprender a convivir. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1285. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-018](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-018)

\* Máster en Evaluación Educativa. Formadora e investigadora en la Escuela de Cultura de Pau de la Universidad Autónoma de Barcelona. Líneas de investigación: ciencias políticas, cultura de paz y salud mental en casos de violencia política. Correo electrónico: [cecile.barbeito@uab.es](mailto:cecile.barbeito@uab.es)/<https://orcid.org/0000-0003-4653-588X>



## INTRODUCCIÓN

**N**i los centros escolares ni las aulas son ecosistemas aislados; a menudo están afectados por las problemáticas sociales de su entorno, como la segregación escolar, la polarización ideológica respecto de algunos conflictos sociales, la estigmatización de ciertos colectivos, especialmente pertenecientes a minorías, acrecentados por medios de comunicación partidistas, burbujas informativas y *fake news*. Estas demandan al alumnado actual competencias asociadas al aprendizaje del abordaje de los conflictos.

Estos retos sociales parecen demandar que la enseñanza promueva el aprendizaje de competencias que favorezcan el aprender a vivir juntos desde el aprecio del Otro y el abordaje de los conflictos (Delors, 1996). ¿Hasta qué punto se puede decir que los centros escolares contribuyen al aprendizaje de competencias útiles para los retos actuales de la sociedad? ¿Hasta qué punto se favorecen las condiciones para que el profesorado pueda formar en estos contenidos? En este artículo analizamos cómo, desde la formación docente del profesorado de Croacia, España, Francia, Italia y Suecia, se posibilita el aprendizaje de competencias que favorezcan la convivencia.

## JUSTIFICACIÓN: VIOLENCIA –Y CONVIVENCIA– EN LAS ESCUELAS

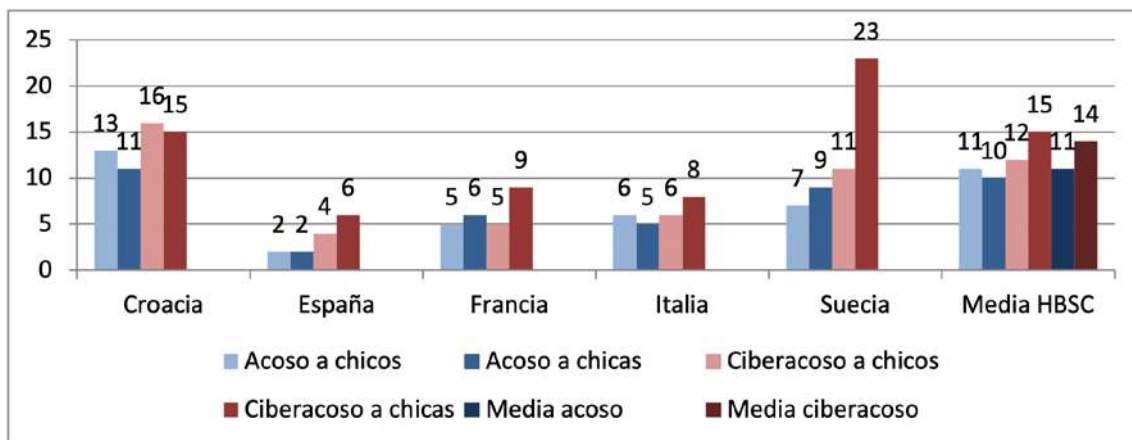
Diagnosticar la situación de violencia o de convivencia en los centros escolares es siempre un reto, ya que los análisis suelen focalizarse mucho más en el primer fenómeno –la violencia– que en el segundo –la convivencia–, y más en la violencia directa (física, psicológica) que en otras formas más intangibles (actitudes discriminatorias excluyentes, xenófobas) presentes en algunos estudios comparativos internacionales (Richardson & Fen, 2016). A menudo, es posible identificar, de manera simultánea, situaciones de violencia y de convivencia en los centros. Sin embargo, describir la convivencia escolar con datos comparativos es todavía un reto no alcanzado por las estadísticas existentes en el ámbito internacional (Barbeito *et al.*, 2018).

Aun así, y reconociendo que representa una visión parcial e incompleta de la realidad escolar, para este estudio sigue siendo válido analizar la situación de violencia en las escuelas, al ser el argumento más contundente para justificar la importancia de reforzar las políticas de convivencia. Aunque sea compatible hallar violencia y convivencia a la vez en un mismo centro, la tolerancia cero a la violencia que debería imperar en este justifica seguir partiendo de la violencia escolar.

La violencia en las escuelas puede tomar múltiples formas e intensidades en función del contexto: los estudios comparativos muestran grandes variaciones de acuerdo con los países. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2018), las principales tipologías de violencia en las escuelas responden al acoso escolar, el ciberacoso, las peleas y otras agresiones físicas, el castigo físico, los ataques a las escuelas o al profesorado, y la violencia sexual. Esta tipificación, de nuevo, se circunscribe únicamente a la violencia directa y deja de lado, por tanto, grandes categorías de violencia en las escuelas relacionadas con la violencia estructural y la violencia cultural (Galtung, 1990).

En relación con el acoso escolar, más de un 10% del alumnado de 11 a 15 años lo padece (Inchley *et al.*, 2020b) (ver gráfica 1), aunque cabe destacar que la variación es grande en función de los países y las regiones (Inchley *et al.*, 2020a).

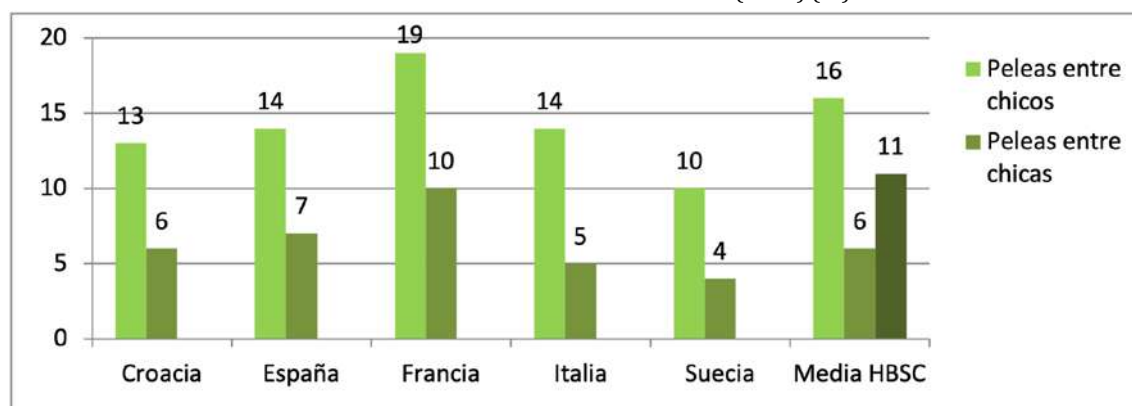
Gráfica 1. Jóvenes de 13 años que han padecido acoso escolar y ciberacoso al menos dos veces durante los últimos dos meses (2018) (%)



Fuente: Inchley *et al.*, 2020b, pp. 98 y 102.

Estos datos no solo varían considerablemente en cada país, sino también en función de algunas variables individuales: en cuanto a la de género, no observamos diferencias significativas en el padecimiento de acoso escolar, pero sí en el ciberacoso (las chicas son más proclives a padecerlo) (ver gráfica 1) (Inchley *et al.*, 2020a). Los chicos tienen más tendencia a sufrir violencia y amenazas físicas (ver gráfica 2). Las chicas, en cambio, suelen tener más probabilidades de padecer acoso psicológico (marginación, rumores) (Unicef, 2018).

Gráfica 2. Jóvenes de 13 años que han participado en una pelea al menos tres veces durante los últimos doce meses (2018) (%)



Fuente: Inchley *et al.*, 2020b, p. 105.

En relación con la edad, observamos que, a mayor edad del alumnado, aumenta la perpetración de acoso, mientras que, a menor edad, se incrementa la proporción de victimización, como puede parecer lógico en una dinámica en la que el poder sobre

la otra persona juega un papel relevante. La edad media de perpetración de acoso y ciberacoso en los chicos es de 15 años, mientras que la de las chicas, de 13 años (Inchley *et al.*, 2020a, p. 30).

En cuanto a la variable socioeconómica, esta no parece determinar diferencias significativas en la perpetración o victimización de violencia en las escuelas (Inchley *et al.*, 2020a).

La comparación entre países en las gráficas 1 y 2 permite observar algunos patrones comunes, como la prevalencia de las peleas entre chicos (entre seis y nueve puntos más que en las peleas entre chicas) o la prevalencia del ciberacoso entre chicas, con patrones algo distintos entre los países analizados.

La mayoría de estudios cuantitativos (Inchley *et al.*, 2020a; Richardson & Fen, 2016) se centran en caracterizar los perfiles del alumnado perpetrador y víctima de la violencia escolar (factores individuales); sin embargo, hay que tener en cuenta que en la convivencia y la violencia escolar también entran en juego otros actores, como el profesorado. Siguiendo la tipología del Unicef, el profesorado tendría parte de responsabilidad en los castigos corporales (prohibido en 58 países del mundo –incluyendo cuatro de los países estudiados, a excepción de Italia–), lo que supone la protección legal del 12% de niños, niñas y adolescentes del mundo (Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children, 2020) y en el acoso sexual de diferentes niveles de gravedad.

Analizar el impacto de la violencia y el clima de convivencia en las escuelas permite valorar el bienestar infantil, su desarrollo social y su salud –presente y futura–, que repercuten en las actitudes y el aprendizaje (Richardson & Fen, 2016), e influyen de manera importante en la tarea educativa. La capacidad del profesorado para afrontar este reto se aborda en el siguiente apartado.

## **FORMACIÓN INSUFICIENTE DEL PROFESORADO**

Aunado a la realidad de violencia descrita, no menospreciable, en los centros se observa que, a menudo, el profesorado no tiene la formación suficiente para afrontar los conflictos en el aula. En Croacia, un estudio evaluativo revela que un porcentaje altísimo de docentes encuestados (entre el 65% y el 85%) afirma no haber reaccionado ante casos de acoso escolar, sea porque no lo identificaron como acoso o porque no se sintieron responsables o competentes para enfrentar el problema (Pregrad, 2015). Datos similares se han registrado en España, donde el 76% del profesorado reconoce no sentirse suficientemente preparado para afrontar las situaciones de acoso escolar (Sidrera *et al.*, 2019).

La formación del profesorado para atender conflictos en el centro es necesaria para gestionar los conflictos y prevenir la violencia, además de la correcta aplicación de los protocolos obligatorios sobre violencia escolar en varias regiones de España (en Croacia y Francia, sobre acoso escolar y acoso escolar homófobo), aunque en pocas ocasiones la aplicación de estos protocolos vaya asociada a una formación suficiente.

Más allá de las necesidades operativas mencionadas, y como argumentaremos a lo largo de este artículo, el profesorado no dispone de las condiciones suficientes para enseñar al alumnado las competencias básicas de transformación de conflictos.



## DE LA VIOLENCIA A LA CONVIVENCIA ESCOLAR: EL PAPEL DEL PROFESORADO ¿IMPRESCINDIBLE?

Una vez analizado el panorama actual de violencia en las escuelas de los países europeos estudiados y constatada la formación insuficiente del profesorado, es pertinente cuestionar si, efectivamente, formar al profesorado en transformación de conflictos y promoción de la convivencia es la estrategia más efectiva para conseguir una mejora de la convivencia. Como identifican Maternowska, Potts y Fry (2016), en la violencia que afecta la infancia y la juventud entran en juego una multitud de factores.



Figura. Factores causales de la violencia escolar.  
Fuente: Adaptación de Maternowska, Potts y Fry (2016, p. 2).

Uno de los factores causantes de la violencia y que afecta la institucionalidad escolar, por tanto, está relacionado con una formación insuficiente de los docentes, pero, considerando la gran cantidad de elementos implicados, ¿hasta qué punto puede decirse que la formación del profesorado es determinante? Esta no es más que una de las múltiples vías de acción sobre las cuales las políticas educativas podrían intervenir para reducir la violencia y favorecer la convivencia en las escuelas, al compartir la responsabilidad con las familias, la comunidad, el marco estructural.

Sin embargo, si bien la formación docente es un factor entre otros tantos, este es uno de los que son competencia de los ministerios y departamentos de educación. Desde un enfoque de derechos, es pertinente reclamar a la administración, titular de obligaciones, que asuma sus competencias en cuanto a formación de profesorado. Por ello, este artículo se centra en la formación docente. Maternowska, Potts y Fry subrayan que la formación docente en transformación de conflictos es imprescindible, pero no suficiente, y debe ser complementada con otras medidas en todos los niveles (estructural, institucional, comunitario, interpersonal y personal).

## **PINCELADAS TEÓRICAS Y CURRICULARES SOBRE CONVIVENCIA EN EL MARCO ESCOLAR**

### *Tipologías teóricas de convivencia y abordaje del conflicto*

De la misma manera que existen diferentes comprensiones de la convivencia (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019), hay también diversas comprensiones sobre cómo abordar los conflictos. Las estrategias para transformar estos conflictos suelen tipificarse en tres grandes escuelas: la de gestión de conflictos, en la que predomina la contención del enfrentamiento; la de resolución de conflictos, en la que se busca una solución a las causas de estos (Escuela de Harvard, Fisher y Ury, 1991; Johnson & Johnson, 1996); y la de transformación de conflictos, que, además de resolver las causas, pone una atención especial en cuidar la relación entre las partes en conflicto (Galtung, 2003; Lederach, 2003).

Estas tres categorías han sido adaptadas al ámbito escolar por Cremin y Bewington (2017), que asocian los tres tipos de estrategias ante el conflicto a tres grados de promoción de la paz positiva en las escuelas: las orientadas a limitar las posibilidades de violencia directa en los centros escolares (gestión de conflictos/mantenimiento de la paz); las dirigidas a afrontar las causas de los conflictos (resolución de conflictos/establecimiento de la paz); y las que pretenden fomentar actitudes prosociales que cohesionen y cuiden la comunidad educativa (transformación de conflictos/construcción de paz), con un mayor componente formativo.

Aunque podemos considerar que las prácticas más efectivas de promoción de la convivencia en los centros educativos son las más comprensivas y, por tanto, más afines a la transformación de conflictos y a la construcción de paz que a otras aproximaciones, este artículo tiene en cuenta los tres enfoques, dado que la realidad de los países estudiados es diversa y adopta estas distintas visiones.

En la práctica educativa, estas estrategias de intervención ante el conflicto se traducen en metodologías diversas. Estrategias para prevenir o atajar el acoso escolar y el ciberacoso, método Kiva, aplicación de protocolos de prevención de la violencia y del acoso escolar, entre otros, se centran en la contención (gestión del conflicto/mantenimiento de la paz). Estrategias como la negociación de conflictos o los debates controvertidos se orientan a la resolución de las causas del conflicto (resolución de conflictos/establecimiento de la paz). Estrategias como la mediación entre iguales, la comunicación no violenta (Rosenberg, 2006), los círculos restaurativos, la educación emocional, el diálogo, la prevención (Burton, 1966; Cascón, 2001) y el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson & Holubec, 1994) hacen mayor hincapié en la mejora de la relación entre las partes (transformación de conflictos/construcción de paz).

Considerando la diversidad de estrategias y metodologías existentes en función del objetivo perseguido, deducimos que la formación docente en materia de convivencia y de conflictos es crucial a fin de que el profesorado conozca y sea capaz de aplicar esta diversidad de prácticas con criterio para valorar cuáles son más apropiadas para cada situación.

Aunque no todos los programas de formación de profesorado en conflictos y convivencia son igual de exitosos, innumerables estudios demuestran que, cuando el

alumnado y el profesorado reciben formación en gestión, resolución o transformación de conflictos, los casos de comportamiento violento descienden (Johnson & Johnson, 1996). Esto ocurre en especial cuando el profesorado consigue implementar medidas de modo global en toda la escuela, como proyectos de centro (Thapa *et al.*, 2013). Otro estudio ha argumentado que el profesorado que se había preparado en estos temas durante los doce meses previos a ser encuestado ha reducido en un 9% el tiempo lectivo que dedica a mantener el orden en las aulas (OCDE, 2013).

Más allá de estas valoraciones, que deben considerarse positivas, cabe reivindicar un papel del profesorado que supere la contención de la violencia o la mediación, y pueda centrarse en formar a personas (en gestión de las emociones, en comunicación efectiva y empática, en pensamiento complejo y creativo) con el propósito de que sean competentes para resolver sus conflictos por sí mismas.

### *Marco legal internacional sobre la competencia de abordar el conflicto*

Las competencias para abordar los conflictos están reconocidas por varios documentos de organismos internacionales (OCDE, 2005; en el caso europeo: Consejo de Europa, 2016a; Comisión Europea, 2018). Desde 2018, además, las pruebas PISA de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), aplicadas en 72 países del mundo al alumnado de 15 años, incorporaron una nueva dimensión a las encuestas para valorar las habilidades del alumnado asociadas a la “competencia global” para una mejor comprensión del mundo. Estas toman en consideración la comprensión de otros puntos de vista y cosmovisiones alternativas a las propias, o bien, la capacidad de interactuar con personas de otras culturas, mediante el diálogo, la curiosidad, la comunicación efectiva y la capacidad de resolver conflictos (OCDE, 2018).

La inclusión de tales competencias en las pruebas PISA probablemente fomente que los actores educativos –profesorado y también departamentos y ministerios de educación– las aborden de forma más significativa y transversal, hecho que, se presume, contribuirá a mejorar la convivencia escolar.

Por otro lado, es pertinente tener en cuenta que la nueva competencia global de las pruebas PISA se refiere al conflicto como un escollo a gestionar (OCDE, 2018), no como una oportunidad enriquecedora del proceso de aprendizaje.

A pesar de los aportes, ya clásicos, de Jacques Delors (1996), la traslación al currículo oficial de las competencias del aprender a vivir juntos es todavía muy inferior a lo que podría ser, de forma que los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la resolución de conflictos distan de estar bien integrados de forma transversal o específica en los contenidos de aprendizaje.

## **METODOLOGÍA DE ANÁLISIS**

Nuestro artículo sintetiza y actualiza las investigaciones de seis instituciones y diez investigadoras e investigadores durante dos años (2016-2018) en el marco del proyecto Educate (Noviolent Conflict Management for Teachers), financiado por la Unión Europea. Si bien para este artículo hemos actualizado datos y profundizado en algunas reflexiones, este trabajo no habría sido posible sin las aportaciones

y reflexiones inestimables de Ivana Ćosić, Marjolein Delvou, Julie Fernandes, Ilse Hakvoort, Magda Hennebo, Arja Kostainen, Katarina Kruhonja, Elena Passerini y Christian Renoux, coautores de algunas publicaciones citadas en este artículo y que fundamentan algunas de sus reflexiones.

La investigación se proponía analizar el estado de la cuestión en materia de formación del profesorado en transformación de conflictos. Tal diagnóstico, que concluye en una serie de recomendaciones, tiene una clara voluntad de incidir en las políticas y prácticas de formación de profesorado para que incorporen, de modo más sistemático, la preparación en estos temas y, por ello, puede enmarcarse en el enfoque sociocrítico.

De acuerdo con este enfoque, la investigación empleó metodologías cualitativas, de análisis comparado de estudios de casos, referentes a las políticas y las prácticas educativas de formación de profesorado en transformación de conflictos en cinco países europeos: Croacia, España, Francia, Italia y Suecia. Conforme al principio dialéctico de Edgar Morin (1995), que, con base en un planteamiento complejo, concibe la creación de conocimiento desde la observación de objetos de estudio diversos, la selección de países ha respondido a criterios de diversidad: así, incluimos países con diversidad de competencias educativas: descentralizada (España, Suecia)/intermedia (Italia)/o centralizada (Croacia, Francia) (Eurydice, 2021) y con experiencias sociales distintas sobre violencia (Croacia como país en posguerra/Suecia como uno de los países con un índice de paz global más elevado), y poblaciones de alumnado y profesorado de tamaños muy distintos.

También hemos aplicado el enfoque de evaluación apreciativa, con el objetivo de reflexionar y formular recomendaciones partiendo de la identificación de buenas prácticas en cada contexto.

El campo de estudio ha incluido el análisis de la formación inicial, impulsado desde las universidades (grados de infantil, magisterio y maestrías de formación de profesorado de secundaria), y de la formación continuada, promovido a través de mecanismos públicos de formación continuada de profesorado, como centros de profesores y recursos en España, o bien, la Red Nacional de Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación en Francia, así como aquellas fomentadas por organizaciones del tercer sector especializadas en educación en el conflicto.

Conscientes de que la terminología utilizada en los diferentes contextos puede ser muy diversa de un país a otro, decidimos analizar las formaciones que incluyeran contenidos relacionados con los conflictos y la prevención del acoso escolar y el ciberacoso, y también con habilidades útiles para la transformación positiva de los conflictos (habilidades socioemocionales), educación para la paz en sentido amplio, comunicación no violenta (Rosenberg, 2006), y otros enfoques, aunque no mencionaran de forma explícita las palabras “conflicto” o “convivencia” en sus descripciones.

Para compensar esta definición tan amplia del objeto de estudio, definimos criterios básicos que debía cumplir una práctica formativa para ser considerada buena práctica: el hecho de que considerara el conflicto desde su perspectiva positiva y transformadora, y no únicamente como un problema; que tuviera una intención multiplicadora, es decir, que pretendiera formar al profesorado no solo para que interviniera en los conflictos en el aula de manera constructiva, sino también para formar al alumnado

en esas competencias básicas para que, a su vez, pudiera aprender, de modo gradual, a afrontar y resolver estos conflictos por sí mismo; y que tuviera un enfoque lo más comprehensivo posible (*whole school approach*).

Las hipótesis iniciales partían de la asunción de que la formación del profesorado en competencias para la transformación de conflictos en el aula es insuficiente en número, y poco holística (con buenas prácticas puntuales, pero sin que llegue a constituir un plan fundamentado respecto de las necesidades de cada contexto, con planteamientos coherentes suficientes en cuanto a alcance y recursos provistos), como lo comprobamos. Aun así, la identificación de buenas prácticas nos permitió matizar esa hipótesis.

Para confirmar o refutar tales hipótesis, las principales categorías de análisis estudiadas se refieren a ¿qué presencia tiene la resolución de conflictos en los currículos, leyes y políticas educativas?, ¿es suficiente la actual formación universitaria y continuada del profesorado en conflictos y convivencia?, y ¿hasta qué punto se evalúa si estas políticas mejoran el clima de convivencia en las escuelas?

Los métodos de recogida y análisis de la información de los cinco estudios de casos consistieron en el análisis documental (de leyes educativas y currículos oficiales de cada país, *syllabus* de asignaturas universitarias de las carreras de educación, memorias de actividades públicas de formación de profesorado (impulsadas por la administración educativa o por actores del tercer sector, y fuentes secundarias) y una encuesta dirigida a profesorado universitario y entidades del tercer sector formadoras en temáticas que tienen que ver con el conflicto y la convivencia para conocer mejor sus prácticas.

Los principales criterios de selección de los documentos a examinar fueron la accesibilidad y comparabilidad (disponibilidad de documentos equiparables en los cinco países estudiados); la relevancia (relativa a contenidos de formación de profesorado), la diversidad del origen: documentos emitidos por los parlamentos (leyes educativas), por las universidades (descripciones de carreras universitarias, *syllabus* de asignaturas) y por organismos de formación continuada (memorias de formación) y la autenticidad (prioridad al análisis de documentos primarios).

El análisis cualitativo de la documentación de cada caso se efectuó mediante el análisis de contenidos a través de un software especializado, con categorías definidas de modo inductivo (ver tabla 1). En las categorías en las que era pertinente, también distinguimos el nivel educativo (primaria, secundaria y grado universitario y máster de profesorado) o si se trataba de formación inicial (universitaria) o continuada.

Tabla 1. Codificación del análisis cualitativo

Grupo de código	Código	Definición
Políticas educativas	Pol_Ed	Políticas educativas históricas que hayan hecho referencia a la transformación de conflictos
Normativización	Norm_	Mención a competencias de transformación de conflictos o educación emocional de los currículos y leyes educativas
Normativización	Norm_struct	Mención a mecanismos estructurales de transformación de conflictos en los centros educativos
Organigrama	Org	Descripción de los principales actores educativos responsables de definir las políticas educativas, promover la formación docente y valorar la calidad educativa

Formación docente	FD_contenidos	Competencias promovidas en las formaciones docentes
Formación docente	FD_met	Metodologías mencionadas en las formaciones
Formación docente	FD_Cred	Número de créditos o número de horas de las formaciones
Formación docente	FD_Obl	Obligatoriedad o carácter optativo de la asignatura universitaria u obligatorio o bajo demanda del profesorado de la formación continuada
Formación docente	FD_Bibl	Bibliografía citada en los syllabus y descripciones de las formaciones
Indicadores	Ind	Indicadores relativos al clima de convivencia, al acoso escolar y ciberacoso, a la violencia y a los conflictos en el ámbito escolar

En el caso de la sistematización de buenas prácticas de formación docente, las categorías abordadas fueron sus objetivos, metodologías, proceso de implementación, retos y oportunidades generadas por el contexto donde se desarrollan, y sus resultados e impactos.

A pesar de regirse con base en orientaciones educativas comunes recomendadas por la Comisión Europea, la comparación de cinco escenarios con grandes diferencias en las ratios de profesorado por alumno o alumna, en las competencias priorizadas para los diferentes actores educativos públicos y privados y las diferencias en las políticas educativas heredadas en cada país (Hakwoort *et al.*, 2018), presentó límites. Otra dificultad del trabajo fue la falta de acceso a algunos datos que fueran suficientemente significativos en todos los países. Aun así, como exponemos a continuación, el análisis comparado de las categorías de estudio ya descritas aporta elementos valiosos para reflexionar sobre las políticas de formación de profesorado en conflicto y convivencia.

## REGULACIONES Y PRÁCTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE

Siguiendo la máxima de que “lo que existe es posible” tantas veces defendida por la educadora por la paz Elise Boulding, la investigación pretende identificar buenas prácticas de los países para orientar la mejora de las políticas de formación docente referentes al conflicto y la convivencia. Por ello, en el siguiente apartado explicamos primero las políticas y prácticas actuales en los casos estudiados y, en seguida, formulamos recomendaciones que refuercen tales políticas y prácticas.

### *Observaciones*

En cuanto a las observaciones, el análisis se ha centrado en lo que está establecido por normativa sobre competencias relativas al conflicto y la convivencia para contrastarlo a continuación con la situación en la práctica de la formación docente, ya sea inicial o continuada; acabamos analizando el grado de autoevaluación de esas políticas y prácticas de promoción de la convivencia escolar.

- Leyes y políticas de formación docente en conflicto y convivencia

Para contextualizar la comparación de políticas de formación de profesorado en convivencia escolar, el estudio analiza hasta qué punto las leyes educativas (de primaria, secundaria y ámbito universitario) y las regulaciones de currículo escolar

identifican las competencias relativas al conflicto como importantes. Aunque en los currículos de primaria y secundaria las competencias consideradas clave son las del alumnado y no las del profesorado, estas también fueron tenidas en cuenta, al asumir que, para que el profesorado forme al alumnado en esas competencias, debe haberse preparado a sí mismo previamente.

En varios contextos se han identificado prácticas específicas de formación de profesorado que, sin estar reguladas por ley, pretenden reforzar las competencias del profesorado para abordar los conflictos de forma positiva y mejorar la convivencia escolar y transmitir esto a su alumnado.

Tabla 2. Comparación de regulaciones y políticas sobre formación de profesorado en conflicto y convivencia

	Regulaciones legales significativas en materia de conflictos y convivencia	Políticas educativas significativas de formación de profesorado en conflictos y convivencia
Croacia	La Ley sobre Educación Primaria y Secundaria (2008/2014) no menciona explícitamente la resolución de conflictos como una competencia clave	Existen diferentes planes de formación del alumnado en transformación de conflictos, pero no de formación de profesorado
España	La actual Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (2020) menciona entre sus objetivos (artículo 1º) la convivencia, la prevención de conflictos y su resolución pacífica, la no violencia frente al acoso escolar, ciberacoso, toda forma de maltrato, abuso sexual, violencia o discriminación. Refuerza leyes anteriores que ya mencionaban objetivos parecidos  La Ley Orgánica de Universidades (Ley 6/2001) no define los contenidos que deben tratarse en las universidades	El Plan para la Promoción y la Mejora de la Convivencia Escolar (desde 2006) y el Plan Estratégico para la Convivencia Escolar (2016-2020) destacan la necesidad de formar al profesorado en dichos temas. Estos, sin embargo, están dotados de pocos fondos y dependen de que los centros los soliciten (oferta de cursos sobre transformación de conflictos condicionados a que haya demanda por parte de las escuelas)
Francia	La definición común de conocimientos, de competencias y cultura (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015) introdujo por primera vez la competencia de gestión de conflictos en el currículo escolar (Decreto n° 2015-372)	La Ley de Educación o Ley Peillon (2013) establece que los INSPE (organismos públicos de formación inicial de profesorado) deben ofrecer cursos de resolución no violenta de conflictos (oferta obligatoria)
Italia	La Ley 107/2015 no menciona explícitamente la resolución de conflictos como una prioridad educativa, pero sí la educación para la paz, el respeto de las diferencias y el diálogo intercultural	La Ley 107/2015 provee de fondos al profesorado para su formación individual, que puede incluir temas de resolución de conflictos entre otros, si así lo solicita el profesorado (oferta condicionada a la demanda)
Suecia	La Ley Sueca de Educación (2010) no señala las competencias de gestión de conflictos en el ámbito escolar  La regulación Educational Science Core (2011) de competencias del profesorado establece que la formación docente debe incluir ocho áreas de aprendizaje, una de las cuales es "gestión de conflictos y liderazgo"	La formación de profesorado se impulsa desde la formación universitaria a partir de 2011 como una asignatura  No existen programas específicos de formación continuada de profesorado sobre conflictos, aunque este tiene la posibilidad de elegirlos entre otros temas (oferta condicionada a la demanda)
Órganismos inter-nacionales	Tanto la definición y selección de competencias (DeSeCo) de la OCDE como el plan de acción para construir sociedades inclusivas del Consejo de Europa (2016b) precisan la resolución de conflictos como una competencia clave del alumnado	No promueven programas específicos de formación de profesorado

Fuente: Actualización de Barbeito *et al.*, 2018, p. 65.

En referencia a la definición de competencias del alumnado en primaria y secundaria en las leyes educativas, solo dos de los países estudiados (España y Francia) explican que la resolución de conflictos es una competencia clave. En ambos casos se señalan estas competencias en forma de objetivo educativo genérico, pero sin ser desarrollado en las áreas o asignaturas. En Croacia y Suecia, las leyes educativas identifican competencias que podrían considerarse cercanas, como la no discriminación o las habilidades para la democracia, o bien, la prevención de la violencia, pero sin mencionar el conflicto.

En cuanto a las competencias del profesorado, tan solo Suecia identifica como clave la resolución de conflictos en un documento legal que la reconoce como una de las ocho áreas de formación inicial del profesorado.

En Francia (para primaria y secundaria) y Suecia (para la formación de profesorado), la inclusión de la educación para transformación de conflictos en la formación de profesorado se debe, en parte, a la existencia de campañas de presión de organizaciones ciudadanas durante más de diez años, que fueron luego recogidas por partidos o actores políticos. En España, el desarrollo del Plan Estratégico de Convivencia Escolar se activó tras el grave suicidio de un menor que había padecido acoso escolar.

Analizando los cinco casos en conjunto, no podemos considerar que las competencias relativas a la convivencia y la transformación de conflictos tenga un reconocimiento unánime en las políticas educativas. Por otro lado, cabe aclarar que el reconocimiento de esas competencias en las leyes educativas u otras regulaciones escritas no son garantía de mejores prácticas de formación de profesorado en conflictos y convivencia en la práctica. Incluso en aquellos países en que las competencias de transformación de conflictos del alumnado o del profesorado quedan reconocidas por las leyes educativas o los currículos, la formación de profesorado en abordaje constructivo del conflicto y promoción de la convivencia, en la práctica, no se garantiza de modo generalizado.

Las leyes educativas y los currículos oficiales del alumnado y del profesorado deberían reconocer las competencias relacionadas con el aprender a vivir juntos, pero su aplicación efectiva requiere diversas medidas complementarias. La formación del profesorado es solo una de las medidas existentes para que el alumnado pueda obtener estos aprendizajes. Otras medidas cruciales por normativizar serían, por ejemplo, el despliegue de estas competencias de las diferentes áreas de estudio y a lo largo de las progresivas etapas educativas (Massip *et al.*, 2018) en el aula, y velar porque, en los centros escolares, las normas, sanciones (restaurativas) y canales de participación sean coherentes con este enfoque, y estén recogidas en los planes de mejora de la convivencia en los centros educativos. Estas medidas son necesarias y complementarias y, por tanto, compatibles con la formación docente.

#### ▪ Formación inicial y continuada de profesorado

Independientemente de que los currículos y las leyes educativas identifiquen los conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con el abordaje de conflictos como competencias clave, o no, en la práctica se han encontrado experiencias de formación de profesorado en todos los países estudiados. ¿Hasta qué punto son estas prácticas mayoritarias y permiten llegar a una proporción significativa de profesorado?



Partiendo del supuesto de que saber afrontar conflictos es una competencia clave del profesorado, nuestro análisis pretende distinguir la formación universitaria inicial –que debería permitir llegar a la totalidad del profesorado– de la formación continuada o a lo largo de la vida que, si bien ayuda a capacitar al profesorado en activo, suele llegar a una proporción muy inferior de docentes.

Tabla 3. Análisis comparativo de la formación inicial y continuada del profesorado en transformación de conflictos

	Formación inicial en transformación de conflictos en los grados de pedagogía	Formación continuada del profesorado en transformación de conflictos
Croacia	Existen algunas asignaturas optativas en varios grados de pedagogía –más presentes en formación de profesorado de educación infantil y primaria que de secundaria	Impulsada por los canales oficiales de formación de profesorado del Ministerio de Educación (ETTA)  Formadores individuales y organizaciones del tercer sector reportan la dificultad de colaborar con la agencia ETTA y ofrecer sus cursos a través del canal oficial
España	Algunas asignaturas optativas identificadas, grados de pedagogía, con grandes oscilaciones entre universidades (de cero hasta ocho asignaturas relacionadas, en función de la universidad)  El máster de formación para profesorado de secundaria no contiene asignatura específica alguna	Impulsada tanto por formadores individuales y organizaciones del tercer sector como por los canales oficiales de formación de profesorado del Ministerio de Educación o departamentos regionales (Centro de Recursos y Profesores)
Francia	No se han identificado asignaturas en los grados de infantil, primaria y secundaria  El máster para ser profesor/a de primaria o secundaria, impartidos por los institutos nacionales superiores del profesorado y de la educación (INSPE) incluye contenidos de prevención de la violencia y resolución no violenta de los conflictos	Impulsada tanto por formadores individuales y organizaciones del tercer sector como por los canales oficiales de formación de profesorado del Ministerio de Educación (INSPE, que se encarga no solo de la formación inicial, sino también de la formación continuada)
Italia	No se han identificado asignaturas en los grados de infantil, primaria y secundaria	Impulsada por formadores individuales y organizaciones del tercer sector fuera de los canales oficiales del Ministerio de Educación
Suecia	Todas las universidades deberían ofrecer formación obligatoria en “gestión de conflictos y liderazgo” en todos los grados de infantil, primaria y secundaria. Se observa que la aplicación de esta regulación es de un máximo del 74% de las asignaturas	Impulsada por universidades, formadores individuales y organizaciones del tercer sector por los canales oficiales de formación de profesorado del Ministerio de Educación
Organismos internacionales	No tienen competencias de formación inicial de profesorado	Formación continuada de profesorado impulsada por algunas instituciones (Consejo de Europa) de forma puntual

Fuente: Actualización de Barbeito *et al.*, 2018, p. 65.

La formación inicial (universitaria) de profesorado en competencias relacionadas con la transformación de conflictos es poco habitual. La notable excepción la constituye Suecia, donde, según la normativa, todos los grados de educación ofrecen contenidos de “gestión de conflictos y liderazgo”. Incluso en este país, único en considerar obligatorio este contenido en la formación de profesorado, se ha observado que, en la práctica, al menos cinco de las 19 universidades que cursan grados de pedagogía apenas mencionan el conflicto en los objetivos pedagógicos y en la bibliografía de los syllabus (Hakvoort y Kostianen, citados en Hakvoort *et al.*, 2018).

Estos contenidos podrían estar incluidos de forma transversal, pero, aun así, su ausencia de los syllabus apunta a que no deben ser significativos. De ese modo, ni en la práctica identificada más extensiva se puede considerar que todo el futuro profesorado recibe una formación universitaria sobre competencias para afrontar los conflictos y promover la convivencia en la escuela. En Croacia, Francia, Italia y las tres regiones analizadas de España, pocos grados universitarios ofrecen asignaturas de transformación de conflictos, y en la gran mayoría de casos, estas son optativas (Barbeito *et al.*, 2018).

- Entre las fortalezas

En cuanto a la formación continuada de profesorado, los contenidos relacionados con los conflictos y la convivencia son minoritarios: en 2016, un 2.4% de los cursos de formación continuada tenían que ver con el conflicto y la convivencia en España (datos del MECD, citados por Barbeito, en Hakwoort *et al.*, 2018). En todos los contextos, la información acerca de la formación continuada está tan disgregada (en especial en Italia) o incompleta (Suecia y España) que no facilita al profesor conocer la totalidad de la oferta que está a su disposición.

Aunque ha resultado muy difícil cuantificar la presencia de las formaciones de profesorado en la formación inicial y continuada de los cinco países debido a la dispersión de la información, hemos podido constatar que, en la educación universitaria, existen más asignaturas relacionadas con el conflicto y la convivencia en los grados para convertirse en docente de infantil y primaria que para docentes de secundaria. También, existe más oferta impulsada por actores del sector informal que del formal.

En la mayoría de los países (Croacia, España, Italia, Francia), la formación de profesorado en materia de conflictos se aborda sin indicaciones específicas de contenidos o prioridades marcadas por la administración. Por ello, se ofrecen formaciones desde enfoques más restringidos (contención), como la prevención de la violencia, el acoso escolar y el ciberacoso, gestión de conflictos hasta enfoques de paz positiva (transformación), como la educación para la paz y la convivencia, pasando por la comunicación no violenta, la educación emocional o la cultura de paz.

En Suecia, sin embargo, la Agencia Nacional Sueca de Educación recomienda que las formaciones de profesorado en conflicto y convivencia, ya sea inicial o continuada, se imparta desde la perspectiva crítica de las normas (*normkritik*), que visibiliza y problematiza las normas y convenciones que reproducen las desigualdades y las estructuras de poder. Lejos de centrarse únicamente en las competencias del alumnado para contener el acoso o transformar conflictos, esta perspectiva invita a reflexionar sobre la violencia estructural y el currículo oculto de las instituciones educativas vinculados a las normas sociales y culturales dominantes (Hakwoort *et al.*, 2018). Si bien el enfoque impulsado en Suecia parece estructural y holístico para fomentar la transformación de conflictos y la promoción de la convivencia en los centros, la diversidad de perspectivas teóricas y metodológicas de las demás formaciones también se considera como una riqueza, reflejo de la variedad de metodologías existentes.

La percepción del profesorado de la formación docente en transformación de conflictos es ambivalente: si bien la evaluación de la mayoría de los cursos analizados mostraba un grado alto de satisfacción del alumnado, la percepción sobre la importancia de estos

contenidos no es similar. Mientras que en algunas asignaturas la evaluación del alumnado destaca su aplicabilidad y deplora que no sean contenidos obligatorios (Barbeito, citado en Hakwoort *et al.*, 2018), en otros casos, como mencionaron informantes clave de universidades croatas, el futuro profesorado formado en conflictos y convivencia en la universidad valora positivamente los aprendizajes como útiles y aplicables, pero los considera como un conocimiento de menor relevancia que saberes de otras áreas (Ćosić, citado en Hakwoort *et al.*, 2018). Cabría valorar la necesidad de reforzar el corpus teórico de esa enseñanza, asociado a paradigmas pedagógicos existentes.

De acuerdo con lo observado, existe un gran potencial de mejora en la formación universitaria del profesorado para garantizar que todo el profesorado tenga acceso a la formación inicial en materia de conflictos y convivencia, sea introduciendo más asignaturas o convirtiéndolas en obligatorias. A la vez, podría ser de utilidad facilitar la información de los cursos de formación continuada sobre conflicto y convivencia disponibles para contrastarlas con las demandas del profesorado.

▪ Seguimiento del impacto de las políticas de convivencia

La formación de profesorado en transformación de conflictos y convivencia debería aspirar a que el profesorado aprenda este proceso de manera constructiva (objetivo instrumental para la docencia) y también que el alumnado mejore estas mismas habilidades para poder abordar, por sí mismo, los conflictos de modo no violento (objetivo formativo del alumnado). Si ambos objetivos se cumplieran, podríamos esperar que el clima de convivencia en las escuelas fuera óptimo o, cuanto menos, no empeorara.

El análisis de los modelos de los diferentes países ha permitido identificar que la recogida de datos se hace desde una visión global, con información oficial de la administración o por parte de otros actores.

Tabla 4. Comparación de formas de recogida de datos para el seguimiento de las políticas de convivencia

	Recogida de datos oficiales sobre conflictos y convivencia escolar	Recogida de datos por otras instituciones
Croacia	Ninguna sistematización pública de datos	Evaluación de programas específicos como Stop Violence among Children (2003-2011), del Unicef, que formó a profesorado de más de 300 escuelas
España	El Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar (2006) preveía la creación de un observatorio estatal, pero este todavía está inactivo  Algunas regiones tienen observatorios regionales de violencia/convivencia escolar	La fundación Anar recoge datos sobre acoso escolar. El sindicato ANPE reúne datos sobre violencia hacia el profesorado  Las escuelas deben evaluar sus planes de convivencia, pero esta información no tiene por qué ser pública ni se analiza públicamente a nivel regional o estatal
Francia	Sistematización de datos basados en encuestas al alumnado sobre victimización y convivencia (Enquête Nationale de Climat Scolaire et Victimation) cada dos a cuatro años	El Observatorio de la Violencia en las Escuelas es una organización que promueve la reflexión teórica sobre violencia y convivencia escolar (no sistematiza datos cuantitativos)
Italia	Ninguna sistematización pública de datos	Evaluaciones de programas específicos de formación de profesorado

Suecia	Ninguna sistematización pública de datos	La Ley de Educación y la Ley sobre Discriminación obligan a las escuelas a sistematizar información anualmente acerca de la situación del alumnado (seguridad, discriminación, entre otros temas)
Organismos internacionales	Los países que así lo desean envían informes de cumplimiento de la recomendación sobre la educación para la comprensión internacional, la cooperación y la paz, y la educación relacionada con los derechos humanos y las libertades fundamentales a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura  (Unesco, 2017), con información del grado de cumplimiento de las recomendaciones	Encuestas cuatrienales Health Behaviour in School-Aged Children, Cross-National Surveys (sobre acoso escolar, ciberacoso y peleas)  Observatorio Internacional de Violencia en las Escuelas (con investigación teórica sobre violencia y convivencia escolar) (no sistematiza datos cuantitativos)

Fuente: Actualización de Barbeito *et al.*, 2018, p. 65.

En general, la sistematización y el seguimiento de la realidad en los centros es insuficiente para un correcto análisis y evaluación de las políticas y prácticas de convivencia en los centros escolares. Francia es el único país que analiza cuantitativa y cualitativamente el clima de convivencia, y sus estudios aportan muchas pistas para orientar las políticas de convivencia. Croacia e Italia no impulsan ninguna iniciativa para la recogida de datos en las escuelas. En España, aunque se aprobó la creación de un observatorio estatal de convivencia escolar en 2006, este sigue sin funcionar y ha sido suplido por varios observatorios regionales. En Suecia y en España se requiere a las escuelas que valoren la discriminación y la convivencia en su centro, sin llegar a examinar esta información para orientar las políticas de convivencia.

En los casos en que, desde los ministerios o departamentos de educación, se promueve algún tipo de análisis de datos sobre la convivencia, los indicadores más frecuentes se refieren al clima de convivencia en la escuela; el grado de (in)seguridad percibido en el centro escolar y en los alrededores de este; la valoración de las relaciones (entre alumnado, alumnado-profesorado, entre profesorado, con el personal no docente, con la comunidad); el clima que facilita/dificulta la docencia; la percepción de justicia de las sanciones; o la identificación de normas que podría marginar a ciertos alumnos/as (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Babarro, 2010; Rosenwald, 2020). En el caso francés y español se trata de encuestas de percepción de diferentes actores educativos (estudiantes en Francia, y estudiantes, profesorado y dirección en España), mientras que en Suecia son informes elaborados por las direcciones de los centros escolares.

Estos indicadores tienen una orientación “finalista”, que pretende describir la situación de conflicto y convivencia en un momento determinado en el sistema educativo. No tienen en cuenta aspectos relativos al proceso de aprendizaje de las competencias asociadas a los conflictos y la convivencia, como podrían ser preguntas que permitan valorar el grado de mejora en la capacidad del profesorado de intervenir en el conflicto de forma positiva, la capacidad del alumnado de intervenir en el conflicto de manera positiva, o de actuar para atajar casos de acoso escolar.

La recolección y el análisis de datos macrosociales resultan útiles para la evaluación de la efectividad y el impacto de las medidas de mejora de la convivencia en los

centros (entre las cuales está la formación docente). Es útil, por tanto, para evaluar la efectividad de las políticas públicas al respecto. Sin embargo, en este artículo resulta en especial interesante la demanda a las escuelas de que elaboren informes de valoración de la implementación del Plan de Convivencia Escolar (España) o de las posibles discriminaciones en el centro (Suecia). Así lo promueve también el Centro Psicopedagógico per la Pace e la Gestione dei Conflitti en Italia, que invita al profesorado a mantener un cuaderno del conflicto en el aula con un registro de los hechos para analizarlo después. Si se dispone de las condiciones para efectuar estos informes a conciencia, pueden ser un excelente ejercicio de práctica reflexiva del equipo docente respecto a su rol de promotor/a de la convivencia en sus centros.

Finalmente, en cuanto a los datos para el seguimiento del impacto de las políticas de convivencia, y retomando los estudios comparativos internacionales reflejados testimonialmente en las gráficas 1 y 2, sería pertinente preguntarse si mayores o menores índices de peleas, acoso y ciberacoso en los países analizados se corresponden con mejores o peores leyes, políticas y prácticas de formación de profesorado. Aunque un análisis riguroso de esta correlación supera el alcance de este artículo, no parece posible argumentar una relación consistente entre la existencia de modelos de formación de profesorado más sólidos (en el caso de Suecia y Francia) y unos índices bajos de victimización.

Esta observación permitiría concluir que, aunque existen buenas prácticas que sería recomendable replicar en otros contextos, ningún país destaca por tener políticas de formación docente suficientemente holísticas y efectivas de promoción de la convivencia como para impactar a la baja los índices de victimización.

## RECOMENDACIONES

De acuerdo con las observaciones de cada caso, y ante la necesidad de reforzar la formación docente en transformación de conflictos, hemos identificado cuatro criterios orientadores, referentes a los contenidos, los actores clave, las metodologías y el nivel de aplicación (Delvou *et al.*, 2018).

Acerca de los contenidos, y aunque resulta provechosa la diversidad de enfoques, es importante resaltar que la aproximación al conflicto debe ser positiva, al considerar el conflicto como una oportunidad de aprendizaje transformativo más que un problema y, a la vez, sin olvidar que el objetivo último de la transformación de conflictos va más allá de su resolución puntual de las diferencias, sino que debería aspirar, además, a mejorar las relaciones entre todas los miembros de la comunidad escolar.

La formación de profesorado debe tener por objetivo empoderar a los principales actores, de manera que, por un lado, dote al profesorado, entre otros actores educativos (educadores de patio, extraescolares), de estrategias, habilidades y recursos que le permitan transformar el conflicto y convertirlo en un oportunidad de crecimiento personal y colectivo; además, por otro lado, que capacite al alumnado a resolver conflictos por sí mismo. El profesorado no debe ser el único responsable de gestionar todos los conflictos en el aula, y puede aligerar así una de sus cargas.

Las metodologías, en tercer lugar, deben ofrecer a los educandos/as la oportunidad de experimentar el conflicto, interactuar y ponerse en la piel de las demás personas. Por ello, es recomendable usar métodos de diálogos controvertidos como

base para apreciar la diversidad, promover actividades para experimentar que es posible encontrar soluciones y ganar ganas, y utilizar ejemplos prácticos y ejercicios basados en problemas o incidentes reales.

Finalmente, tener en cuenta que la formación del profesorado es insuficiente si no cuenta con el apoyo del resto del equipo docente y, por ello, adoptar un enfoque estructural de toda la escuela (*whole-school approach*), y que se propague en círculos excéntricos, a nivel individual, de clase, de centro, de comunidad y mundial. En el ámbito individual, el profesorado debe ser consciente de su posición como modelo a seguir, y de la importancia de la coherencia personal en todos sus actos. En el otro extremo, la práctica de la transformación de conflictos desafía a todo el sistema escolar, en la medida en que los mecanismos de gestión de conflictos deben introducirse de modo estructural y sostenible en la organización de centro.

De acuerdo con los criterios mencionados, que pretenden pasar de medidas de contención de la violencia a un enfoque más constructivo, holístico, sostenible y de empoderamiento, recomendamos medidas para reforzar la formación del profesorado (ver tabla 5).

Tabla 5. Recomendaciones para reforzar la formación del profesorado en transformación de conflictos

- Cambiar de enfoque, superando la prevención de la violencia y la gestión de conflictos a favor de un concepto y una práctica más amplios de transformación de conflictos no violentos y de convivencia pacífica
- Establecer leyes educativas que hagan explícito que la transformación de conflictos es una competencia clave, tanto del alumnado como del profesorado
- Sistematizar datos sobre conflictos y métodos de afrontamiento para que el efecto de la capacitación en transformación de conflictos pueda ser monitoreada y evaluada tanto a nivel escolar como estatal
- Reconocer de forma más consistente el papel del profesorado en la creación de entornos escolares cooperativos y constructivos, incluyendo planes de desarrollo personal bien definidos, planes de acción profesional y seguimiento, un apoyo gubernamental sostenido para la transformación de conflictos en los centros escolares, que posibilite la retención de docentes responsables de esta tarea y no solo por los logros académicos de sus estudiantes
- Considerar al alumnado como un actor clave, y facilitar espacios para que intervenga por sí mismo en los conflictos y reconozca, así, que es perfectamente capaz, a cualquier edad, de abordar sus propios conflictos
- Favorecer estrategias de intervención que se dirijan al mayor número posible de actores: no solo a un grupo seleccionado de mediadores entre iguales, sino a todo el alumnado; no solo a algunos miembros del cuerpo docente, sino a todo el personal del centro escolar
- Crear oportunidades para involucrar a toda la comunidad en el proceso de educación para la transformación de conflictos a fin de construir puentes entre la escuela y la comunidad
- Garantizar la formación suficiente del profesorado mediante cursos de formación inicial y continuada del profesorado en transformación de conflictos y convivencia: instaurando una asignatura obligatoria en todas las universidades que ofrecen grados y maestrías de educación (educación infantil, magisterio, pedagogía, máster de profesorado de secundaria y formación profesional en carreras relacionadas con la educación); ofreciendo cursos de formación continuada, preferiblemente dirigida a todo el personal de un mismo centro educativo, para fomentar que se introduzca la transformación de conflictos de forma estructural en el centro escolar; y difundiendo de manera pública la información sobre estos cursos (demanda, programas, número de cursos, duración) para posibilitar la evaluación de las políticas de formación inicial y continuada de transformación de conflictos

Fuente: Basado en Delvou *et al.*, 2018.

## CONCLUSIONES

El análisis comparativo de políticas ha permitido identificar algunas buenas prácticas de formación docente en los países estudiados. En primer lugar, destaca el hecho de que, en Suecia, el profesorado debe instruirse en gestión de conflictos desde la formación universitaria. Esta inclusión en los estudios iniciales, como en

la University of Umeå, no solo permite capacitar al mayor número de docentes, sino que institucionaliza el contenido de transformación de conflictos como un contenido esencial del saber docente y de las futuras competencias del alumnado para aprender a vivir juntos.

En segundo lugar, la regulación de que la oferta de cursos de formación continuada deba incluir, necesariamente, contenidos de transformación de conflictos, como sucede en Francia, también reconoce su carácter esencial de la práctica docente, aunque no se considere esencial para su preparación inicial.

Por último, destaca la recolección de datos sobre conflictos en los centros por parte del profesorado (Suecia, Italia), cuando esta se convierte en una forma de práctica reflexiva y, por tanto, de aprendizaje, o la evaluación externa de programas implementados en las escuelas a largo plazo para obtener aprendizajes de la práctica (Croacia, Suecia).

De la reflexión acerca de las prácticas de estos países en formación docente en convivencia y transformación de conflictos, se concluyen cuatro observaciones: tal formación docente es imprescindible, pero insuficiente, incoherente e instrumental y, por ello, merece ser reforzada, reestructurada y reconceptualizada.

**Imprescindible.** De las tasas de incidencias de acoso escolar (10-11% de alumnado victimizado por acoso y 14% por ciberacoso en los últimos dos meses) y de violencia física en las aulas (11% de alumnado que participa en peleas en doce meses), a las que se podría añadir otras formas de violencia cultural y estructural, se desprende que es imprescindible tomar medidas al respecto. Si bien es poco probable que la formación docente resuelva todo el problema por sí sola, también es imprescindible que las personas que están más cerca de estos actos, y en especial el profesorado, esté capacitado para intervenir.

**Insuficiente.** La formación docente en transformación de conflictos que se imparte no se aplica de forma sistemática ni siquiera en aquellos países en que, como en Suecia y en Francia, está regulada por ley en la formación inicial o continuada. Para garantizar que esta formación de profesorado sea efectiva, además, sería necesario garantizar otras medidas, también actualmente insuficientes: destinar mayores recursos para la formación continuada del profesorado, recoger y analizar mejor información, cualitativa y cuantitativa, sobre cómo y cuánto aplica el profesorado estos aprendizajes en el aula y hasta qué punto mejora eso la convivencia y las competencias del alumnado para aprender a vivir en el aula y el mundo. Esto permitiría revisar las políticas de convivencia con base en necesidades –y evidencias– reales de aula.

**Incoherente.** Ligado a la reflexión anterior, hemos identificado una incoherencia considerable en los enfoques de las políticas educativas de formación de profesorado. Estas son cortoplacistas y no se mantienen en el tiempo, alternan diferentes enfoques (turnan aproximaciones positivas y negativas al conflicto y varían por completo el planteamiento en función de la alternancia partidista de los gobiernos), no dan seguimiento real del impacto y carecen de medios. También, hemos observado una incoherencia entre lo que está regulado por ley y la realidad, y hemos reconocido situaciones que ni siquiera la regulación legal garantiza que se ofrezca como contenido (España, Suecia, Francia); en cambio, hemos constatado la existencia de muy buenas prácticas al margen de las regulaciones de las políticas educativas.

Instrumental. Se sigue priorizando la formación de profesorado como una manera para que la docencia pueda darse en condiciones de baja interrupción, por encima de un abordaje positivo del conflicto, cuando este surja entre actores de la comunidad educativa. Sin embargo, no se está promoviendo lo suficiente el enfoque de aprender a vivir juntos. Se reserva el aprendizaje del conflicto a espacios informales y puntuales cuando nacen estos (conflicto espontáneo como oportunidad educativa), pero no se planifican los espacios educativos para que se convierta en un aprendizaje consolidado por parte del alumnado.

Además de impulsar medidas para reducir las incidencias en las escuelas y promover un clima de mejor convivencia en ellas, es imprescindible formar en contenidos relacionados con el conflicto, la diversidad y la democracia. La importancia de incorporarlos en el currículo ya ha sido sostenida por Delors (1996) o Morin (1999) en documentos clásicos del mundo educativo desde hace más de dos décadas, pero siguen pendientes de ser integrados al currículo. Es necesario que el aprender a vivir juntos sea considerado un contenido curricular y desplegado como tal por etapas y áreas educativas. Tanto el argumento práctico –reducir el acoso y la violencia escolar y mejorar el clima de convivencia– como el formativo requieren una capacitación del profesorado específica en contenidos, habilidades y actitudes de transformación de conflictos.

Por ello, y para dar respuesta a las cuatro características apuntadas sobre la formación docente, este artículo se permite resumir las recomendaciones con apuntes en tres direcciones: refuerzo, reestructuración y reconceptualización. Sería conveniente reforzar la oferta de formación docente en transformación de conflictos, preferentemente desde la formación inicial, pero complementada, a la vez, con una formación continuada que garantice la aplicación de los aprendizajes en el aula (a través de la investigación-acción, la práctica reflexiva, el acompañamiento en el aula, observación por pares) desde una diversidad metodológica. A la vez, es necesario reestructurar las políticas educativas para hacerlas más coherentes y asumibles: con objetivos realizables y evaluables de los cuales se pueda sacar lecciones para futuras reformulaciones de políticas educativas.

Finalmente, y en referencia a la reconceptualización, cabe seguir repensando el objetivo de la convivencia escolar, en la actualidad muy centrado en el clima escolar, pero no tanto en su potencial formativo (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). El valioso corpus conceptual existente en las intersecciones de la educación para la paz, la educación democrática y de derechos humanos, y la educación intercultural todavía no ha sido incorporado de manera suficiente en los currículos, y sería importante reconocerlo como un contenido relevante de la educación actual.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbeito, C., Delvou, M., Ćosić, I., Fernandes, J., Hakwoort, I., Hennebo, M., Kostainen, A., Kruhonja, K., Passerini, E. & Renoux, C. (2018). *Advocacy for non-violent conflict transformation education: State of the art in five European countries and at the European level*. Educate Project.
- Burton, J. W. (1966). Conflict as a function of change. En A. de Reuck & J. Kinght (eds.). *Conflict and society* (pp. 370-401). A Ciba Foundation Volume. Londres: Churchill.



- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona, España: Escola de Cultura de Pau-Universidad de Barcelona.
- Comisión Europea (2018). *Commission staff working document accompanying the document: Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning*. Brussels. <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- Consejo de Europa (2016a). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe.
- Consejo de Europa (2016b). *Action plan on building inclusive societies*. CM documents. <http://www.theewc.org/Content/Library/COE-Steering-documents/Recommendations/Action-Plan-on-Building-Inclusive-Societies-2016-2019>
- Cremin, H. & Bevington, T. (2017). *Positive peace in schools. Tackling conflict and creating a cultura of peace in the classroom*. Nueva York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315304236>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (pp. 91-103). Madrid, España: Santillana/Unesco.
- Delvou, M., Barbeito, C., Hakwoort, I., Kostianen, A., Kruhonja, K., Passerini, E. & Renoux, C. (2018). Documento de posición EduCATE ¡El profesorado es clave! Educate Project.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Ministerio de Educación. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estudio-estatal-sobre-la-convivencia-escolar-en-la-educacion-secundaria-obligatoria/educacionsecundaria-socializacion/13567>
- Eurydice (2021). National Education Systems. Bruselas: Comisión Europea.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fisher, R. y Ury, W. (1991). *Obtenga el sí. El arte de negociar sin ceder*. CECSA.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika: Bakeaz-Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, vol. 7, núm. 3.
- Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children (2020). *Global report 2019: Progress towards ending corporal punishment of children*. Londres: GIEACPC. <http://endcorporalpunishment.org/wp-content/uploads/global/Global-report-2019.pdf>
- Hakwoort, I., Kostianen, A., Passerini, E., Barbeito, C., Čosić, I., Delvou, M., Hennebo, M. & Renoux, C. (2018). *Teacher & conflict: Where are we? State of the Art Report on Teacher training on non violent conflict transformation in Europe*. Educate Project.
- Inchley, J. et al. (eds.) (2020a). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report (vol. 1). Key findings*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

- Inchley, J. et al. (eds.) (2020b). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report* (vol. 2). Key data. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools. A review of the research. *Review of Educational Research*, vol. 66, núm. 4, pp. 459-506.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (p. 66). Association For Supervision and Curriculum Development.
- Lederach, J. P. (2003). *The Little book of conflict transformation*. Intercourse, PA: Good Books.
- Massip, C., Barbeito, C., Egea, A. & Flores, M. (2018). *Competències per transformar el món. Cap a una educació crítica i per a la justícia global a l'escola*. Graó.
- Maternowska, M. C., Potts, A. & Fry, D. (2016). *The multi-country study on the drivers of violence affecting children: A cross-country snapshot of findings*. Florencia, Italia: Unicef Office of Research. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MCSDVAC\\_revised12072017.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MCSDVAC_revised12072017.pdf)
- MECD (2016). Plan Estratégico de Convivencia Escolar (2016-2020). Madrid. <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:e411c039-2274-4533-a302-23bc196d4420/plan-estrategico-convivencia-escolar.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2015). Décret Socle commun de connaissances, de compétences et de culture n°2015-372 du 31-3-2015 – J.O. du 2-4-2015. [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87834#socle\\_commun](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834#socle_commun)
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- OCDE (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. París. <http://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>
- OCDE (2013). Croatia. Country Profile. [http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/activities/countries/docs/country\\_profile\\_cambodia.pdf](http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/activities/countries/docs/country_profile_cambodia.pdf)
- OCDE (2005). *Definition and selection of key competences. Executive summary*. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Pregrad, J. (2015). Stop violence among children –Program Handbook. *Therapy*. Zagreb: unicef. [http://unicef.hr/wp-content/uploads/2016/01/SVAC\\_handbook\\_web\\_100dpi1.pdf](http://unicef.hr/wp-content/uploads/2016/01/SVAC_handbook_web_100dpi1.pdf)
- Richardson, D. & Fen Hui, C. (2016). Ending the torment: Tackling bullying from the schoolyard to cyberspace. Nueva York: United Nations. <https://www.unicef.org/media/66536/file/Ending-the-torment.pdf>
- Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Aldea editores.
- Rosenwald, F. (2020). *Enquête nationale 2018 de climat scolaire et de victimation auprès des lycéens: le point de vue des élèves internes*. París: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.

- Sidrerà, F., Rostan, C., Agell, S., Serrat, E., Perpiñà, G., Collell, J., Ortiz, R., Mora, I. y Amadó, A. (2019). *Bullying i cyberbullying a l'educació primària a Catalunya*. Barcelona: Fundació Barça. <https://fundacio.fcbarcelona.cat/documents/30157/0/Bullying+i+Ciberbullying+a+l%27Educacio+Primaria+a+Catalunya.pdf/4cf45134-4302-a915-aa0c-1244002934a3?t=1588083178701>
- Thapa, E., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, vol. 83, núm. 3, pp. 357-385.
- Unesco (2017). *Consolidated report on the implementation of the 1974 recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Online report (39 C/25). <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002597/259734e.pdf>
- Unicef (2018). *Una lección diaria. Acabar con la violencia en las escuelas. #ENDViolence*. Nueva York. [https://www.unicef.org/spanish/publications/files/An\\_Everyday\\_Lesson-ENDviolence\\_in\\_Schools\\_Sp.pdf](https://www.unicef.org/spanish/publications/files/An_Everyday_Lesson-ENDviolence_in_Schools_Sp.pdf)

# Proyecto 1, 2, 3 por la Barranca. Nos quitamos la capa y la pusimos de mantel

## *1, 2, 3 for the Ravine Project. Capes off to the ground*

SOFIA DEVEAUX DURÁN\*

CYNTHIA ELENA LÓPEZ VALENZUELA\*\*

Este es un ejercicio de sistematización de la experiencia del proyecto 1, 2, 3 por la Barranca, a partir del cual se conformó el grupo de Ecoguardas de Tarango, con niños y niñas de las colonias periurbanas El Ruedo y la Milagrosa, aledañas a la barranca de Tarango (área de valor ambiental al poniente de la Ciudad de México). El objetivo era generar experiencias situadas en las realidades de la barranca que permitieran a niños y niñas reconfigurar su relación con el espacio y entorno, humano y no humano, con base en un paradigma de cuidado. En este documento se identifican cinco prácticas que, desde el enfoque ecocéntrico, fueron clave en esta intervención: sentir, investigar, documentar, hacer y celebrar. Se hizo también un acercamiento teórico para situar esta experiencia ante tendencias y debates teóricos contemporáneos que ponen en cuestión paradigmas dominantes que relegan lo político-ecológico, lo educativo y la sensibilidad de las experiencias a un segundo término. Las reflexiones plasmadas en este texto son, en parte, alimentadas por la experiencia particular de confinamiento ante la pandemia generada por la COVID-19.

*This is an exercise in systematizing the experience of the project 1, 2, 3 for the ravine, from which the group of Ecoguardas de Tarango was formed, with boys and girls from the peri-urban colonies El Ruedo and La Milagrosa, at the barranca de Tarango (Area of Environmental Value in the west of Mexico City). The project aimed to generate experiences located in the realities of the ravine that would allow the children to reconfigure their relationship with the space and environment, human and non-human, under a paradigm of care. This document identifies five practices that from the ecocentric approach were key in this intervention: Feel, investigate, document, do, and celebrate. A theoretical approach is also made to place this experience in the face of contemporary theoretical trends and debates that call into question dominant paradigms that relegate the political-ecological, the educational and the sensitivity of the experiences to a second term. We close the document by recognizing how the reflections embodied in this text are partly fueled by the experience of confinement generated by COVID-19 pandemic.*

### **Palabras clave:**

cultura ambiental, intraacción, barranca de Tarango, cultura del cuidado, niñez urbana, enfoque ecocéntrico

### **Keywords:**

environmental culture, intra-action, barranca de Tarango, culture of care, urban children, ecocentric focus

**Recibido:** 18 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 2 de septiembre de 2021 | **Publicado:** 29 de septiembre de 2021

**Cómo citar:** Deveaux Durán, S. y López Valenzuela, C. E. (2021). Proyecto 1, 2, 3 por la Barranca. Nos quitamos la capa y la pusimos de mantel. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1262. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-013)

\*Maestra en Estudios Culturales por la Universidad de Manchester y bailarina. Cofundadora y directora de Estudio Abierto, AC. Ha participado en el proyecto 1, 2, 3 por la Barranca desde su inicio hasta la fecha y es parte del mariposario La Pupa, ubicado en la barranca de Tarango, Ciudad de México, que busca el cuidado de la naturaleza y la transformación. Líneas de investigación: promoción de diversos procesos comunitarios para el cambio cultural que involucran la memoria, el cuerpo, las narrativas locales y las artes. Correo electrónico: sofia@estudioabierto.mx/Facebook: sofia.deveaux.7, @estudioabiertoac

\*\*Maestra en Educación por la Universidad de Monash. Realiza estudios de doctorado en el Instituto de Estudios Críticos. Coordinadora de Educación y Cultura en la Fundación Haciendas del Mundo Maya. Cofacilitadora en el proyecto 1, 2, 3 por la Barranca y coordinadora de educación con la iniciativa de Ríos Tarango, AC, y Ectágono. Miembro de Common Worlds Research Collective como investigadora independiente desde el cual participa en el proceso de sistematización de esta experiencia. Líneas de investigación: educación comunitaria y las infancias críticas. Correo electrónico: cynthia.lopez.val@gmail.com/Twitter: @cynthialopval



Foto: Estudio Abierto, AC.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo tiene la intención de recapitular y dar sentido a las experiencias vividas durante los primeros dos años del proyecto 1, 2, 3 por la Barranca, realizado en las colonias El Ruedo y La Milagrosa, alcaldía Álvaro Obregón, en la Ciudad de México. El objetivo general es regenerar la microcuenca de Tarango para hacerla un espacio vivo, limpio y accesible, además de potenciar su vocación comunitaria y ecológica mediante la promoción de la intraacción entre la barranca y sus comunidades aledañas y la formación de niños y jóvenes como agentes de cambio.

La narración parte de la perspectiva de las integrantes del grupo promotor que buscan transmitir el proceso íntimo que ha implicado quitarse la capa de héroes y heroínas para ponerla de mantel y sentarse sobre/con ella a un mismo nivel.

Sistematizar es una herramienta pedagógica de la educación popular que nace de la necesidad de recordar historias de luchas, procesos transformadores y movimientos sociales en América Latina. El significado original de la palabra recordar es “volver a pasar por el corazón”. Por ello, sistematizar es una parada para pensarse, para hacer memoria colectiva autocrítica, para contarse lo vivido y buscar mejorar la práctica a partir de la identificación de nuevos conocimientos, saberes y sentires. Como lo expresa Reygadas (2018), impulsor de la sistematización de experiencias en México, sistematizar es una herramienta pedagógica porque busca “pensar y hacer articuladamente. Pensar lo que se hace y hacer lo que se piensa, en una espiral permanente de praxis”.

Jara (2002) la define como “aquella interpretación crítica de una experiencia que, a partir del ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (p. 37). Así, la sistematización de experiencias sirve para:

- Documentar los conocimientos y saberes de muchas personas que han vivido procesos de formación e incidencia en sus comunidades.
- Generar nuevos conocimientos o ideas para la práctica futura.

Esperamos que este ejercicio sirva de base para los próximos años de trabajo en la barranca de Tarango y en otros territorios y nos permita compartir el camino andado con las personas que se integran a nuestro proyecto y nuestros aprendizajes a otros grupos y colectivos que quieran detonar cambios en la cultura ambiental de sus comunidades.

Este ejercicio de remembranza y ordenamiento de la experiencia vivida se divide en cuatro secciones. La primera narra, desde la perspectiva de las promotoras, lo que fue ocurriendo en el trabajo en las colonias, los logros y las dificultades encontradas en el proceso. Es la más descriptiva y, de alguna manera, registra la historia desde el punto de vista de las acciones, lo ocurrido. Al escribirlo, identificamos cinco tipos de prácticas que estuvieron siempre presentes y que no queremos que se pierdan en nuestras experiencias futuras, pues han articulado cambios en las narrativas, en la cultura ambiental y en las acciones colectivas de estas comunidades.

La segunda sección contiene las líneas teóricas que enmarcan esta experiencia y describe el movimiento conceptual por el que transitamos o desde donde mirábamos

y tomábamos decisiones pedagógicas, éticas y políticas, y los principios a los que hemos llegado en nuestra praxis. Para dar sentido a las cinco prácticas identificadas en la primera sección, nos enfocamos en tres líneas conceptuales: la ruptura de la dicotomía humanidad-naturaleza, la manera en que se traduce en propuestas pedagógicas desde la educación ambiental, y la descolonización de los sentidos como medio para sensibilizar nuestros cuerpos.

La tercera describe, con brevedad, el momento en el que escribimos esta sistematización –la cuarentena de la COVID-19–, por qué nos ha parecido relevante contarlo, y de qué modo se relaciona con la experiencia y la teoría que la ha enmarcado, referente a la relación entre seres vivos humanos y no humanos. Finalmente, la cuarta sección es un cierre que sintetiza y comparte nuestros aprendizajes para otros proyectos de cultura y regeneración ambiental, creación de espacios comunitarios y de juego, y aquellos que involucren la participación de niñas y niños en ello.

## **LA EXPERIENCIA**

De la primera vez que caminamos por la barranca, en 2018, recordamos la sensación de refugio fresco, respiro y asombro por estar a tan solo un paso de la abrumadora mancha urbana. Había un río sucio, pero vivo, sonante, cuevas, aves, un bosque denso y zarzamoras. Estábamos en una grieta verde de 270 hectáreas que la ciudad le perdonó al destino.

Tarango es la única de las 37 barrancas que existen al poniente de la Ciudad de México que ha sobrevivido al crecimiento imparable de la urbanización. En 2009 fue declarada un área de valor ambiental por la Secretaría de Medio Ambiente local; así se le protegió de actividades antropogénicas y se promovió la restauración y preservación de sus características biofísicas y paisajísticas; por lo tanto, se contribuyó a la calidad ambiental de la urbe.

Las barrancas y los ríos han tomado un papel en particular importante en los últimos años debido a la crisis del agua en la ciudad, puesto que son espacios cruciales para alimentar los mantos acuíferos, los cuales sustentan casi el 60% del abasto de agua de la megalópolis (Isla Urbana, 2013).

Esta isla verde en el mar de concreto está delimitada –como si la hubieran protegido– por dos ríos vivos: el Puerta Grande y el Puente Colorado. Alrededor de ella, colindando con los afluentes, viven cerca de 60,000 personas distribuidas en 29 colonias. Como muchas barrancas de la ciudad, Tarango inició su urbanización de forma acelerada y no planificada en los años setenta. En consecuencia, es una zona marginada que carece de espacios públicos, centros comunitarios, parques y oferta cultural, recreativa y deportiva para su población. Por su situación de exclusión, existe una elevada deserción escolar y rezago educativo en niñas, niños y adolescentes (NNyA). Aunado a esto, en años recientes se comenzó a vivir una preocupante presencia de grupos del crimen organizado que se acercan como opción económica a esta población.

Ante esto, las NNyA de Tarango tienen fuertemente restringido el acceso a sus derechos a la educación, la cultura y a espacios públicos seguros en los que puedan jugar y crear comunidad. Por su contaminación, la barranca no se considera un espacio de convivencia disponible, y los ríos están afectados de manera seria por

basura y drenajes irregulares, reflejo de la ruptura en la relación entre la comunidad humana y la naturaleza.

Sin embargo, este daño es aún reversible y su regeneración socioambiental representa una oportunidad en múltiples dimensiones (comunitarias y ambientales), tanto para las colonias aledañas como para la Cuenca de México.

### *El proyecto*

Con esto en mente, iniciamos el trabajo; imaginamos que, si limpiábamos la barranca y construíamos una nueva cultura ambiental en la comunidad, con las NNyA como actores centrales, estaríamos contribuyendo a la solución de varios de los problemas identificados en el diagnóstico inicial: la contaminación, la falta de espacios públicos y la ausencia de actividades lúdicas y formativas para ellos. Decidimos empezar en las colonias más cercanas al manantial, donde nace el agua en el monte, para ir limpiando el río de arriba abajo, con la corriente, no contra ella, y trabajando con las NNyA desde el principio, porque mostraron gran interés en la barranca, apertura hacia el proyecto, nos abrieron las puertas de la zona y le dieron esperanza al proyecto.

Estas colonias son El Ruedo y La Milagrosa, que están divididas/conectadas por una microbarranca, con un puente sobre ella como la principal vía de comunicación. Día y noche las personas lo cruzan caminando, en bicicleta o moto, como flotando sobre la naturaleza, pero sin adentrarse en ella. La relación entre estas dos comunidades había tenido sus propias dificultades y el espacio entre ellas, ese verde de allá abajo, se había convertido en un gran vertedero de basura.

Nuestra primera actividad en este territorio fue el curso de verano en 2018. El objetivo era formar niñas y niños “ecoguardas” que cuidaran su barranca y promovieran en sus hogares un mejor manejo de los residuos. El eje temático del programa era el agua y su cuidado. Al inicio, el enfoque partió de un entendimiento de educación ambiental centrada en la creencia de que, como humanos, podemos actuar sobre el mundo para mejorarlo: enseñar a los ecoguardas a tener una mejor relación con su barranca y que la salvaran de un mayor deterioro. Las capas de superhéroes estaban bien puestas, y poco a poco se fueron transformando. El resultado fueron 30 ecoguardas graduados, comprometidos, y un proceso muy divertido de aprendizaje.

Cuando terminó el curso, nos dimos cuenta de que no se trataba de enseñar ideas que ya habían escuchado antes en sus escuelas, en los medios, los libros y las redes. Todos saben que hay que cuidar el agua, que la basura va en el bote y que no debemos maltratar a los animales. Sin embargo, todo eso está en la mente, son ideas que no necesariamente se incorporan y, por lo tanto, no se practican. Lo que empezamos a desear fue una nueva forma de sentir y cohabitar –no de razonar– la barranca con los otros sistemas vivos. Uno de los días más especiales, significativos y presentes del curso de verano fue el último, en el que hicimos un convivio en la barranca. Recordamos ir subiendo por la pendiente boscosa con un recipiente de ceviche en la mochila mientras un vecino subía un anafre y un comal gigante para hacer carne. Luego alguien organizó un juego de beisbol con ramas que encontramos.

Constatamos que los vecinos y vecinas tenían una relación con la barranca que estuvo rota mucho tiempo y que pueden hacer mucho más que nosotros por ella,



que apenas la estamos conociendo, y que no somos ni queremos ser los actores centrales que controlan el proyecto. También recordamos lo imponente y raro de ese lugar que te permitía nadar en una laguna en medio de la ciudad, en comunidad. Ahí creemos que se nos cayó la capa y la pusimos de mantel para agradecerle a la barranca y celebrar de manera colectiva su belleza viva.

A partir de ese momento cambió por completo la manera en la que entendíamos nuestra función y relación con la barranca y la comunidad. Empezamos a darnos cuenta de que entramos a la barranca para cuidarla, pero que, en ese quehacer, era ella la que nos cobijaba a nosotros. En alguna reunión se trajo a la mesa el concepto de intraacción (Barad, 2007) para explorar la afectación mutua que existe entre ambos entes cuando coexisten en un espacio. Sin buscar comprender el concepto a fondo en ese momento, fue una idea que se mantuvo latente para guiar las relaciones que fueron emergiendo.

A través de la praxis del cuidado, nos movimos de paradigma, de uno antropocéntrico a uno ecocéntrico, lo cual implicó varios giros esenciales en nuestra percepción y experiencia de la naturaleza:

- La barranca pasó de ser un “objeto de cuidado” a un “ente vivo y complejo” del que formamos parte.
- Pasamos de la idea de “salvarla” –unidireccional– a “salvarnos” mutuamente –intraccional.
- Los ecoguardas dejamos de estar al centro, de ser una especie de “héroes” y “heroínas”, y empezamos a escucharla con mucha más atención para “aprender” con y no sobre ella.

Dimos continuidad al grupo de ecoguardas con “Los viernes de niñ@s”, sesiones mensuales en las que retomábamos las conversaciones y nos reuníamos a jugar, aprender y explorar la barranca juntos y juntas. Un año después, en 2019, abrimos el segundo curso de verano, con 40 niñas y niños, con el tema central de la barranca y los sentidos, en el que exploramos la relación con la naturaleza desde otro lugar: el cuerpo.



Curso de verano 2019. ¿Cómo nos gustaría que fuera la barranca en el futuro? Los dibujos que se realizaron en esta actividad son usados para la consulta del diseño participativo del espacio de recreación ecológica 2020; este espacio era identificado anteriormente como “basurero”. Foto: Estudio Abierto, AC.

Desde este enfoque, buscamos promover experiencias que permitan replantear la relación actual que los niños y las niñas están construyendo en/con el mundo natural. Diseñamos actividades que partieran de la noción de la intraacción, en las cuales

experimentamos el ser parte de la naturaleza y que esa interdependencia nos ayuda, divierte, relaja y mejora nuestra forma de estar en el mundo, en nuestras relaciones interpersonales y hacia otros sistemas vivos.

Utilizamos metodologías participativas y nutridas por las prácticas narrativas, que detonan procesos de reflexión y documentación colectiva para construir relatos alternativos que crean agencia. Las prácticas de este segundo momento del proceso, desde el enfoque ecocéntrico, fueron sentir, investigar, documentar, hacer y celebrar. En ellas se activan el cuerpo, la curiosidad, la comunicación, la participación y la comunidad, respectivamente.

### *Prácticas del proceso de formación*

#### 1. Sentir/cuerpo

El primer elemento presente en los encuentros con las niñas y los niños era simple: dejarnos afectar por la barranca. El cuerpo es el medio, los sentidos se agudizan y se persigue la contemplación y la escucha del entorno. Es como ponernos oídos de poeta para percibir y admirar los millones de movimientos y relaciones que acontecen en la naturaleza, fuera de los muros de cemento. Como si quisiéramos escribir haikús, participar de la sacralidad que se expresa en las formas sutiles de la vida, cultivamos los sentidos y la cortesía de entrar en el mundo con respeto.

Algunas de las actividades sensibles que han ocurrido en este camino son las meditaciones; el registro sonoro del río y otras aguas de la colonia; observación de orugas y sus plantas hospederas; caminatas en silencio y fotografías de las especies de plantas y animales con los que conviven en sus casas, calles y la barranca. De alguna manera, esto también se hizo al percibir la contaminación a través de nuestros sentidos: caminar sobre las montañas de basura durante las limpiezas, recorrer el río sin tocar el agua, descubrir hongos que crecen sobre los juguetes olvidados y pasar a través de los olores que produce el drenaje de las casas.

Finalmente, para anclar la contemplación, empezamos a cerrar las sesiones con ofrendas, con creaciones colectivas que, de manera sencilla, expresan gratitud; por ejemplo, cada quien pone al centro un elemento que le haya gustado mucho o llamado la atención del entorno, y con flores, palos, hojas, piedras y objetos encontrados formamos una escultura.

Una muy especial fue cuando construimos la barranca-ser como un cuerpo geológico al que los ecoguardas animaron:

La barranca es una gigante de basura y árboles que no quiere ser vista, su voz es el sonido del agua, y en su río encontramos muchos juguetes, pero los peces quieren volver a vivir en él.

#### 2. Investigar/curiosidad

Desde la escucha surgen también nuevas preguntas, que, como diría White (2016), desde las prácticas narrativas nos ayudan a movernos de lo conocido y familiar a lo desconocido que posibilitan otras formas de ser. En la investigación se activa la

curiosidad por el mundo y las conversaciones con otras personas. La investigación es también un pretexto para conversar.

Algunas de las actividades investigativas que han realizado las niñas y los niños son entrevistas a vecinos adultos sobre sus plantas y usos medicinales y alimenticios; la arqueología de la basura extraída del río; la recuperación de la microhistoria de sus colonias y familias; y la colección y análisis de agua de distintos orígenes en la zona.

Con ellas han profundizado la comprensión de su entorno, su historia y la riqueza ambiental y cultural que tiene el territorio, y han habilitado relatos de esperanza y orgullo sobre la barranca y sus habitantes, comúnmente relegadas a un segundo plano, y opacadas por discursos de imposibilidad, como que “la barranca nunca va a estar limpia”, que “la gente es muy cochina y no va a cambiar”, que “los de la otra colonia son los que más tiran”, que “hay niños y adolescentes malos”. Estas actividades de investigación también permitieron posibilidades de experimentar distintas maneras de devenir al entrevistar, al documentar, al elaborar carteles, entre otras, que dan libertad para explorar las potencialidades que albergan en cada uno de ellos o ellas.



Curso de verano 2019. La historia de las cosas: cada equipo escogió un objeto/residuos sacado del río que le llamó la atención e imaginó como llegó ahí. ¿Cómo se hizo?, ¿cómo se usó? y ¿cómo llegó al río? Foto: Estudio Abierto, AC.

### 3. Documentar /comunicación

En el proyecto han participado, en formas y grados diferentes, casi todas las niñas y los niños de estas dos colonias, pero la comunidad es mucho más grande que este grupo. Documentar y difundir los imaginarios emergentes, los deseos, ideas y decisiones del grupo respecto a su espacio comunitario y ambiental es de suma relevancia para tener efectos tangibles en el entorno. Con ello, los nuevos relatos pueden engrosarse, expandirse, mantenerse en el tiempo y viajar a otros lugares. Documentar nos permite comunicar, compartir y darle fuerza a las posibilidades que se abren con la nueva forma en la que nos relacionamos corporal y simbólicamente con la barranca. Durante las sesiones, las cámaras y celulares tomaron un rol importante en este sentido. En un acto de confianza, las niñas y los niños pedían prestado el

celular para grabar las actividades o las caminatas por la barranca. En este sentido, se creó un vehículo que nos ayudó a mirar la experiencia desde sus ojos y escuchar cómo fueron dando sentido a las experiencias:

Estamos en el cerro, vamos a la laguna, esta es la barranca de Tarango... [la barranca] es el signo de la colonia donde yo vivo, es lo que nos une, es lo que siempre hablamos... hay que seguir grabando, nos puede servir de algo (A., 9 años).

Asimismo, al recibir una donación de libretas y libros, tomamos la decisión de entregar una de estas libretas a cada participante para transformarla en su “eco-diario”. Dedicamos una sesión a hablar sobre las distintas ideas que se podrían registrar en relación con la barranca y a personalizar cada uno su libreta para dar este sentido de pertenencia.

Algunas actividades documentales que hemos realizado son dibujos y videos de sus sueños y deseos para la barranca, murales, intervenciones en el puente de colores, y un río pintado que baja por las escaleras infinitas de estas colonias. Todos estos visibilizan el sentir y la propuesta de futuro del grupo de ecoguardas e influyen en las acciones de los adultos. La siguiente foto es un mural con un mensaje simple y claro:



Los niños y los niñas queremos una barranca limpia para jugar. Curso de verano 2019. Mural pintado por niños y niñas. Foto: Estudio Abierto, AC.

#### 4. Hacer/participación

Para materializar los sueños colectivos, basados en las nuevas relaciones de las niñas y los niños con la barranca, es necesaria la participación, la planificación y la realización de acciones como limpiar la barranca de residuos sólidos, dejar de tirar la basura en ella y tener una mejor gestión de los residuos en los hogares (reducir, reutilizar, reciclar).

Para ello, la etapa anterior fue necesaria, pues visibiliza los porqués de las acciones emprendidas, socializa la apuesta común y los cambios colectivos imaginados. La convocatoria y la participación se da en múltiples escalas, en las tiendas, los hogares y a través de faenas una vez al mes, a las que, además, se han sumado voluntarios, organizaciones, empresas y gobiernos locales. A un año de iniciar las limpiezas de la barranca, se han extraído 117 toneladas de basura y hay una zona de la barranca limpia y lista para la habilitación de un espacio seguro de juego. Más

importante aún es el cambio cultural, que ha permitido que el 40% de los vecinos de la zona hayan participado en actividades de organización o trabajo comunitario; el 90% de los hogares lleva ahora la basura al camión y el 70% reciclan o separan la basura (30% más que al inicio del proyecto) (Estudio Abierto, 2019).

## 5. Celebrar/comunidad

Por último, ha sido muy importante para la activación de la comunidad el celebrar lo andado. Cuando creamos relatos alternativos, visiones de futuro y acciones para construirlas, es esencial crear momentos que permitan hacer conciencia de los logros, aprendizajes y avances. Dado que las visiones de futuro son, por lo general, ambiciosas y alcanzables en el largo plazo, la percepción de que no se están logrando es común. Por ello, darnos cuenta de los pasos dados hacia su realización es fundamental para mantener las historias de orgullo y posibilidad elevadas, en lo alto, flotando como papalotes que nos jalan hacia la acción colectiva e individual con la claridad de que estas contribuyen al cambio deseado.

En esta dirección hemos hecho picnics en la laguna, recorridos familiares por el bosque, salidas a museos y proyectos inspiradores, y la Feria del Río, en la que se han proyectado videos de la experiencia y los logros, hay concursos de arte y premios de elementos ambientales, se danza, se come y se disfruta sin una agenda estricta. Al inicio del proyecto hicimos planeaciones de las sesiones siguiendo un formato establecido; sin embargo, poco a poco fueron perdiendo su relevancia en la práctica cotidiana. Al relacionarlo con los contextos escolares, se resalta la importancia de la apertura hacia la improvisación y la creatividad de docentes y educadores para la transformación de espacios cotidianos de acuerdo con el análisis de las relaciones que se van generando en cada experiencia.

Las cinco prácticas aquí propuestas no buscan ser una receta para ser implementada paso por paso, sino abonar a elementos guías para documentar las experiencias que se pongan en práctica y contextualizarlas a las distintas realidades. Son puntos de referencia para profundizar en las conversaciones y reflexiones colegiales para compartir puntos de vista, intenciones, asombros y preocupaciones que nos permitan seguir tejiendo como colectivo la trayectoria de los proyectos que se desarrollan.



Curso de verano 2019. Picnic de convivencia. Foto: Estudio Abierto, AC.

## LA TEORÍA

El proyecto representa un ejercicio de trabajo interdisciplinario que parte de la experiencia y formación de cada participante; comunicación, educación, sociología, veterinaria, biología, por mencionar algunos. Más que partir de la teoría, la experiencia se basó en una postura ética expresada en un compromiso compartido de escucha y participación colectiva, tanto de las personas, equipo de facilitación y vecinos/as como de la barranca. Desde cada una de nuestras áreas, hicimos referencia a ideas y conceptos que fueron sumando a las posturas que se iban formando, pero, de alguna manera, siempre se mantuvieron al margen de la formalidad.

Es ahora, cuando iniciamos este proceso de sistematización de la experiencia, que nos vemos en la necesidad de situar la experiencia ante tendencias y debates teóricos contemporáneos para fortalecer nuestras herramientas conceptuales y enfrentar los paradigmas dominantes que relegan lo político-ecológico y el cuerpo de los procesos educativos. Este ejercicio nos permite repensar la práctica para visibilizar las posibilidades que nos ayuden a crear trayectorias hacia territorios desconocidos. Desde una postura crítica de la educación, identificamos tres líneas conceptuales clave que enmarcan la experiencia: la ruptura de la dicotomía humano-naturaleza, la educación ambiental como experiencia-vivida y la decolonización de los sentidos.

### *Ruptura de la dicotomía humano-naturaleza*

Desde las distintas disciplinas, coincidimos en una postura crítica ante el antropoceno –el entendimiento de la vida centrada en el humano– para evidenciar cómo las acciones humanas han impactado en el debilitamiento y la destrucción de los ecosistemas y los entornos naturales (Ramos, 2020; Stanford, 2020; Taylor, 2017). Actualmente, vivimos en la época en que existe el mayor número de personas “educadas”;

sin embargo, los límites planetarios y sociales están desbordados. Profundizar en el concepto de “relaciones humanas” es clave para resignificar distintas maneras de conjugar las potencialidades individuales y que, a su vez, son afectadas por el otro (Deleuze y Guattari, 2002). Esto implica también ampliar la noción del otro –otra– para reconocer a lo más-que-humano: el entorno natural, las fuerzas, las historias, y más. Reconocemos que esta noción de convivencia entre comunidades humanas y no humanas ha estado presente en la cosmología de pueblos originarios en nuestro país y Latinoamérica; por ejemplo, en los pueblos macehuales, en la sierra norte de Puebla, se entiende el territorio como un espacio de ensamblaje de comunidades vivas, donde mantiene una relación entre las comunidades humanas, con las comunidades del monte y las comunidades del agua, que permanecen en un estado de intercambio permanente (comunicación personal).

Siguiendo esta línea de pensamiento, nos parece clave cuestionar la identidad de los humanos como “héroes” que trabajan para sanar la Tierra, y empezar a pensarlos como “una criatura más de la Tierra”, que trabajan con ella para sanarse mutuamente. Esta posibilidad surge mediante encuentros y compromisos que se crean con el lugar, tal cual es, sin romanticismos, sino reconociendo los daños y las afectaciones que hay en el contexto como parte de la experiencia (Taylor, 2017).

En el libro *Meeting the Universe Halfway (Encontrar el Universo a medio camino)*, la física y feminista Karen Barad (2007) propone un término que denomina intra-acción para nombrar la singularidad de estas relaciones y hacer diferencia con el término interacción:

Intra-acción significa la *constitución mutua de agencias entrelazadas*. En contraste con la usual “interacción” que asume que hay agencias individuales separadas que preceden la interacción, la noción de intra-acción reconoce que hay agencias distintivas que no preceden, pero en lugar, emergen a través de su intra-acción, las agencias “distintivas” son solo distintivas en un sentido relacional, no en lo absoluto, ya que, las agencias son sólo distintivas en relación con su entrelazamiento mutuo; no existen como elementos individuales (p. 33).

Es una idea con mucha complejidad que pone en juego la reconceptualización de la ontología de conceptos como tiempo, espacio, materia, agencia, subjetividad, performatividad, entre otros; sin embargo, el traerlo a la mesa es una propuesta que resuena con nuestras intenciones en el sentido de que se reconocen las potencialidades únicas y bidireccionales que emergen de los encuentros cotidianos al visitar la barranca.

Se vuelve entonces necesario no solo el reconocimiento del potencial de lo no humano, sino, incluso, de los mismos humanos en sus distintas etapas del ciclo de vida: las niñas y los niños; es decir, el reconocimiento de disposición y curiosidad por formar parte del entorno que existe en este periodo de vida y emerge de un entendimiento de mundos entrelazados. Ante esta situación, como comunidad es una obligación ética y moral el reconocer la capacidad de involucrarse críticamente con el entorno y escuchar en forma intencional sus experiencias más allá de los errores gramaticales y de ortografía en su discurso. Reconocer que sus experiencias de vida también están entretejidas en un contexto geopolítico de desarrollo urbano (Duhn, Malone & Tesar, 2017).

Cada día es más evidente la necesidad de repensar de modo colectivo los paradigmas educativos actuales de manera que nos permitan enfrentar la inminencia de los

retos ecológicos y culturales que encontramos en cada uno de nuestros contextos. La educación escolarizada promueve, en general, la separación entre sujeto-objeto que lleva la acción del aprender el mundo “desde afuera”, y fomenta subjetividades que se entienden como seres alejados o ajenos a los ecosistemas de los que forman parte. Al vivir ante una lógica capitalista, en la cual el sistema económico se sobrepone al sistema social y ambiental (Stanford, 2020), se alienta una idea de la educación basada en relaciones de competencia por encima de relaciones que alienten la libertad, la democracia y la solidaridad necesarias para generar transformaciones en los contextos sociales y culturales desde la colectividad.

### *De la educación ambiental a la experiencia-vivida*

Reconociendo que los seres humanos somos complejos, que, a la vez, creamos más complejidad en cada encuentro con el mundo exterior, se requiere promover pedagogías que potencialicen el poder y la agencia de las niñas y los niños. Esto se hace evidente en contextos periurbanos, donde se vuelve, incluso, una posibilidad de supervivencia más allá de ser solo una idea romántica de la educación. La experiencia de aproximación pedagógica fue alejándose de una experiencia de educación ambiental y más, y se dirigió hacia la construcción colectiva e intergeneracional de un estilo de vida con la barranca.

En este sentido, el Colectivo de Investigación de los Mundos Comunes (Common Worlds Research Collective, 2016) fue un referente para abordar las temáticas aquí presentadas en el campo de la pedagogía y los estudios de la infancia. Desde el colectivo, más que una propuesta de educación ambiental, se promueve una reconfiguración del rol actual de la educación y la enseñanza para reimaginar de modo radical y reaprender nuestro lugar y agencia en el mundo; es una resistencia “al alcance ubicuo de la división naturaleza-cultura” (Taylor, 2017, p. 1447). Una educación que invita a la experimentación y aprendizaje colectivo para cuestionar las posturas de una educación ambiental gerencial que sustentan las pedagogías actuales: “¿Cómo podemos reconceptualizar nuestro lugar, agencia y aprendizaje en un mundo que ha sido antropogénicamente alterado e inseparablemente natural y culturalmente entrelazado? ¿Cómo puede tal reconceptualización informar nuevos modos de pedagogía ambiental que burlen las trampas que nos hacen regresar a la narrativa de los humanos al rescate?” (Taylor, 2017, p. 1454).

La noción de “mundos comunes” hace referencia a reconocer que vivimos en espacios activos e inclusivos, mundos más-que-humanos, y lleva, entonces, la experiencia educativa a una experiencia de vida, en la que se reposiciona a la niñez y el aprendizaje como mundos en constante movimiento y dentro de una serie de encuentros, en los cuales lo que se busca es entender lo que ya está sucediendo: aprendiendo con y no sobre o a favor de.

Al pensar en el espacio físico, y asumir la propuesta pedagógica de los mundos comunes, emergen nuevas posibilidades para explorar las relaciones humano-naturaleza, y se retan los límites preestablecidos dentro de los contextos urbanos (Duhn, Malone & Tesar, 2017). La barranca ya no es solo un basurero, un espacio ajeno a las personas, sino que se devela una serie de potencialidades de aprendizaje para explorar las relaciones de vida ya existentes dentro de ella, y se admite



el papel del humano como parte de esta dinámica. El sentido de la educación ya no es explicar conceptos como biodiversidad y contaminación; más bien promover las condiciones para vivirlos y entendernos como parte de estos. Se pasa de una lógica individual a un reconocimiento de la afectación colectiva, que surge de la singularidad albergada en la curiosidad e ímpetu por conocer el entorno como un medio de relación de las niñas y los niños. Y ¿qué pasa cuando se empiezan a vivir los conceptos? Se recuerda el cuerpo.

### *Descolonización de los sentidos*

Los procesos colonizadores, que hoy siguen presentes a través de dinámicas de poder que llevan a la imposición de ciertos saberes por encima de otros, tienen un impacto en la manera de relacionarnos con el espacio y los otros. Estos saberes no son únicamente saberes desde una perspectiva epistemológica, sino también en la forma en que se constituyen los sentidos (Mignolo, 2011). Así, el término sentipensar nos recuerda que el conocimiento no solo surge del intelecto, sino que se ponen en juego el corazón y los sentimientos. En los procesos de conexión con el territorio, esta noción toma un mayor sentido:

Sentipensar con el territorio implica pensar desde el corazón y desde la mente, o co-razonar, como bien lo enuncian colegas de Chiapas inspirados en la experiencia zapatista; es la forma en que las comunidades territorializadas han aprendido el arte de vivir. Este es un llamado, pues, a que la lectora o el lector sentipiense con los territorios, culturas y conocimientos de sus pueblos —con sus ontologías—, más que con los conocimientos des-contextualizados que subyacen a las nociones de “desarrollo”, “crecimiento” y, hasta, “economía” (Escobar, 2014, p. 14).

Es entonces cuando se pone atención no solo a las ideas y experiencias de las NNyA, sino a sus sueños y anhelos; sus deseos por vivir y también por con-vivir con el entorno y las personas de su alrededor (Boff, 2002). Se abre la puerta a cosmovisiones olvidadas y se juega con la noción del tiempo, en la cual, a través de las intervenciones artísticas y ejercicios de narrativa en espacios públicos con NNyA, se llega al corazón de los adultos en la comunidad para recordar y compartir historias poderosas de relaciones con el espacio en su niñez para traerlas a la mesa del presente. Este deja de pensarse de manera lineal para reconocer las complejas relaciones entre el pasado, presente y futuro en un único momento.

De este modo, los momentos de celebración toman otro sentido y se convierten en momentos para compartir historias y de apropiación colectiva de la narrativa del lugar que se está construyendo. Se borran las barreras que nos posicionan en una retórica de “buenos” contra “malos” (Taylor, 2017) para reconocer las luchas individuales como parte de la experiencia de vida y construir “dispositivos colectivos correspondientes a una nueva subjetividad, de tal manera que ella [misma] desee la mutación [social]” (Guattari y Rolnik, 1984, p. 214).

## **NOSOTRAS Y EL MOMENTO EN EL QUE ESTAMOS**

Queremos compartir que escribimos este artículo en medio de la cuarentena por la COVID-19, entre abril y junio de 2020. Cynthia vivió la experiencia en Mérida y

Sofía, en la Ciudad de México. Nos parece importante hacer esta breve anotación sobre el momento en el que gestamos esta reflexión, pues está relacionada con los temas ya mencionados.

En primer lugar, tuvimos tiempo para hacerlo –la idea de escribir y sistematizar nuestra experiencia en la barranca llevaba en el tintero casi un año– y es en esta pausa mundial que pudimos parar y reflexionar sobre lo vivido.

En segundo lugar, hemos presenciado un resurgimiento de la vida no humana en todos los rincones del planeta. Se han visto todo tipo de animales silvestres andando en medio de avenidas, playas y parques. La capacidad regenerativa de la Tierra ha sido muy evidente y somos conscientes de que la especie humana tiene tomados espacios que sin nuestra presencia están más sanos en su conjunto. Es un golpe duro para nuestros egos antropocéntricos.

En tercer lugar, la suma de las dos anteriores nos ha permitido escuchar más a la naturaleza. El tiempo de quietud y el resurgimiento de especies animales en las ciudades nos ha puesto sobre charola de plata la oportunidad de contemplar la naturaleza desde nuestras ventanas y jardines. Sofía empezó a observar a los pájaros que habitan cerca de su edificio y distingue (por primera vez en su vida) especies, sexos y cantos de distintas aves que habitan el ecosistema urbano. Cynthia descubrió que abejas meliponas habitan su jardín; nunca las había visto. Pájaros y abejas siempre han estado ahí; solo no habíamos tenido tiempo de verlos. Lo que hace evidente cómo nuestra experiencia de vida actual ha invisibilizado estos mundos como parte de nuestro cotidiano.

En cuarto lugar, la escuela a distancia está poniendo de cabeza el paradigma educativo que ha privilegiado la escuela por sobre todos los otros espacios de aprendizaje, es decir, el mundo. En este despertar de las alternativas a la educación (y no la educación alternativa), nuestro proyecto cobra otro sentido. La barranca ha sido el aula y no hemos aprendido sobre ella, sino de y en ella. Como alternativa a la educación, el proyecto pone en cuestión también el sistema de certificación que, aunque en el discurso es un mecanismo para la igualdad, solo profundiza la desigualdad (Esteva, 2015).

Las niñas y los niños de la barranca tienen un fuerte “rezago educativo” –según una noción de calidad definida principalmente por estándares y metas establecidos por organismos internacionales/occidentales (como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)–, y algunos de ellos que están en edad escolar nunca han ido a la escuela. Sin embargo, el proyecto ha sido una oportunidad de aprendizaje que no busca acreditar el saber, sino construir una forma de vida.

Esteva (2015) expone muy bien que las alternativas a la educación se practican a través del cuidado, no de la enseñanza, así como aprenden los bebés de las madres: caminando, sintiendo, comiendo, escuchando. Una reconceptualización del rol cívico-político de las niñas y los niños en los proyectos urbanos, que son ellas y ellos también parte de los retos sociales y ambientales a los que nos enfrentamos hoy (Duhn, Malone & Tesar, 2017), y preguntarnos cómo es que, desde la educación, se les puede hacer parte de la conversación para la construcción de futuros posibles.

Por último, observamos que este momento pone en evidencia nuestra naturaleza como seres vivos. La fragilidad de la vida ante la amenaza del contagio y la posible muerte nos recuerda que nuestro sistema-cuerpo pertenece y juega un rol en el sistema planetario y está en relación con todos los otros seres vivos. En palabras de Segato (2020):

Pensarlo así no nos resulta fácil, porque estamos dentro de la lógica cartesiana de sujeto-objeto, de cabeza-cuerpo. [...] La cosificación y externalización de la vida es nuestro mal. Occidente se enfrenta así con lo que constituye la dificultad suprema del mundo colonial-moderno, porque la meta por excelencia del proyecto histórico eurocéntrico es la dominación, cosificación y control de la vida. Gran lección le da este minúsculo ser al Occidente.

Con todo lo anterior, queremos seguir por el camino que hemos iniciado, y esperamos pronto juntos entender los modos que cobrará la cotidianidad en la “nueva normalidad”. Nuestro reto es desarrollar la capacidad de estar en un mundo incierto, en el que la naturaleza se muestra optimista, regenerada, deseada, extrañada, y un lugar entrañable para transitar por las cinco prácticas de nuestro modelo: sentir, investigar, hacer, documentar y celebrar. En otras palabras, un oasis para resistir y ensayar otras formas de estar en sociedad.



Laguna Chocolate. Barranca de Tarango. Foto: Estudio Abierto, AC.

## CONCLUSIONES/APRENDIZAJES EN EL CAMINO

En su conjunto, las cinco prácticas –sentir, investigar, documentar, hacer y celebrar– han sido clave para promover nuevos imaginarios y reclamar los espacios públicos como espacios de intraacción multiespecies. Es importante señalar que estas cinco prácticas no fueron en ningún momento una cajita por palomear ni elementos que tenían que estar presentes con la misma intensidad en todas las sesiones, sino que,

como equipo facilitador del proceso, implica desarrollar colectivamente una sensibilidad de escucha de las experiencias humanas y no humanas participantes para identificar las conexiones e historias que se están creando y valen la pena hacer visibles. La invitación a la comunidad educativa es, entonces, no adoptar estas prácticas como un método de trabajo; más bien que la experiencia pueda ser una referencia para repensar las relaciones e historias en cada uno de sus contextos y realidades.

“1, 2, 3 por la Barranca” es el nombre del proyecto, que hace alusión a que, de pronto, este espacio verde, aparentemente escondido por años tras las calles y muros, se hizo visible. Cobró otro sentido y lugar en el imaginario, la memoria reciente de niñas y niños, y en sus planes de futuro. Hoy, este “nuevo” lugar se percibe y se cuida, y las niñas tienen la oportunidad de explorarlo por primera vez y de jugar y aprender de/en él, ya que dejó de ser percibido como un lugar inseguro, sucio e insalubre. El foco se movió de la basura y la contaminación “irremediable” a la naturaleza y la posibilidad de disfrutarla.

En una zona urbana tan concurrida donde los niños y las niñas tenían un espacio limitado para jugar, la barranca y el río representan la libertad de moverse, relacionarse, hacer, apoyarse mutuamente, crear sus propias aventuras e historias sobre el lugar. En este andar, estos son algunos de los aprendizajes que hemos tenido:

- Las niñas y los niños ecoguardas fueron el motor del cambio local; son buenos soñadores y voceros para llamar a la acción. Su participación proactiva, crítica y propositiva fue clave para su constitución como agentes de cambio que toman decisiones de manera colectiva sobre su comunidad, su futuro y sus espacios.
- No se trata de afectar lo menos posible a la barranca para buscar la sustentabilidad, sino de dejarnos afectar lo más posible por ella para tener una mejor experiencia de lo cotidiano. Nos ayuda a “saber estar”.
- La experiencia de convivir en y con la barranca detona experiencias para construir identidades colectivas que refuerzan una postura de naturaleza cultura a partir de experiencias de aprendizaje que parten de las relaciones y el cuerpo.
- Continuar con las limpiezas cuando casi todos los vecinos se rindieron porque unos pocos volvieron a tirar basura fue otro gran acierto. Le llamamos “necedad positiva”, a la que al final, incluso, esos pocos se sumaron.
- Las violencias que se viven en estas zonas periurbanas son múltiples, e incorporar el respeto y cuidado en las dinámicas del grupo y hacia todas las formas de vida es una semilla hacia la prevención de las violencias en el mediano y largo plazo.
- Dado que no tenemos superpoderes ni grandes recursos económicos, lo que ha hecho posible alcanzar los resultados actuales ha sido poner atención en opciones estratégicas para la solución de problemáticas sentidas, permitir que el entorno reaccione, y apoyar aquello con lo que estamos de acuerdo; por ejemplo, la feria del río, la construcción de una cancha con tequio y las limpiezas más grandes se hicieron con relativamente poca intervención nuestra, y nos acoplamos de manera natural a aquello que surgió del trabajo inicial. Los resultados que fuimos alcanzando con muy pocos recursos y

mucha participación al principio atrajeron la atención de gobiernos y apoyos institucionales que nos ayudaron a crecer el proyecto en el tiempo.

- Para lograr la sostenibilidad de las acciones, nos hace falta formar un grupo local de facilitadoras y facilitadores que pueda dar continuidad al trabajo con generaciones futuras y reste dependencia de la comunidad hacia nuestro colectivo.

- Un cambio cultural que no hemos tocado y que percibimos como relevante y pendiente es el de un consumo responsable. Observamos que, para lograr limpiar y convertir un tiradero en un espacio de recreación ecológica, nos hemos centrado en dos de las tres “R”: reusar y reciclar, pero es indispensable promover también el reducir para tener un impacto más profundo en el ámbito de residuos sólidos de la comunidad.

- Finalmente, es importante buscar incidir en las políticas públicas de cultura ambiental y hacer alianzas con gobiernos locales, las alcaldías y la Secretaría de Medio Ambiente de la Ciudad de México para llegar a muchas más comunidades y barrancas sin la necesidad de intervenir como colectivo en cada una, dados los recursos y las capacidades limitados que tenemos frente a la dimensión del problema.

### *Nota de agradecimiento*

En todo este proceso, como mencionamos, participaron un enorme número de personas, colectivos e instituciones públicas y privadas, y no queremos dejar de agradecerles profundamente a cada una de ellas por su contribución. En el grupo promotor participamos en el diseño y trabajo del programa de Ecoguardas: Sofía Deveaux, Cynthia López, Natalia Deveaux, Kenia Corona, Emiliano Cruz y Wendy Aguilar.

Agradecemos de manera particular y con mucho cariño a las niñas y los niños ecoguardas, y a las vecinas y vecinos que participaron en las limpiezas y en todas las actividades comunitarias, en particular a Lucía Morales, Silvina Bautista y Martín Rocha, por la coordinación.

Los colectivos y organizaciones que nos articulamos en las distintas líneas de acción fuimos: Estudio Abierto, AC (diseño de la intervención social, vinculación y organización comunitaria); La Pupa, Sarape Social y Ectágono (actividades de ecoguardas); Enchúleme el Río, AJUVES, Ríos Tarango, Secretaría de Medio Ambiente de la Ciudad de México y Alcaldía Álvaro Obregón (limpiezas del río y la barranca); y los socios financiadores fueron Rotoplás, Secretaría de Cultura de la Ciudad de México y donantes individuales.

Finalmente, agradecemos a todas las voluntarias y voluntarios de la Universidad del Claustro de Sor Juana y la Universidad Iberoamericana por sumarse a múltiples actividades, su energía fue vital para el proceso.



Limpeza de la Barranca. Trabajo en grupo. Foto: Estudio Abierto, AC.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway*. Londres: Duke University Press.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid: Trotta.
- Common World Childhoods Research Collective (2016). Common World Childhoods Research Collective Website. [www.commonworlds.net](http://www.commonworlds.net).
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España: Pre-textos.
- Duhn, I., Malone, K. & Tesar, M. (2017). Troubling the intersections of urban/nature/childhood in environmental education. *Environmental Education Research*, vol. 23, núm. 10, pp. 1357-1368. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1390884>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín, Colombia: UNAULA.
- Esteva, G. (2015). *De la educación alternativa a las alternativas a la educación*. [https://www.youtube.com/watch?v=NTi\\_Ws6MzDk](https://www.youtube.com/watch?v=NTi_Ws6MzDk)
- Isla Urbana (2013). H2O MX. México.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (1984). *Micropolíticas. Cartografías del deseo*. España: Traficantes de Sueños.
- Mignolo, W. D. (2011). Aisthesis decolonial. *Calle 14 Revista de investigación en el Campo del Arte*, vol. 4, núm. 4.
- Ramos, J. G. (2020). Sentipensar la sustentabilidad: decolonialidad y afectos en el pensamiento latinoamericano reciente. *A Contracorriente: Revista de Estudios Latinoamericanos*, vol. 2, núm.17, pp. 114-127. <https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/2023/3364>
- Reygadas, R. (2018). Entrevista en el marco del proyecto Comunidad de Aprendizaje e Incidencia (CAI). ADECO Acciones para el Desarrollo Comunitario. México. <https://www.youtube.com/watch?v=njBu4E9EZ0Y&t=173s>
- Segato, R. (2020). Coronavirus: todos somos mortales. Del significativo vacío a la naturaleza abierta de la historia. *Lobo Suelto*. <http://lobosuelto.com/todos-somos-mortales-segato/>
- Stanford, C. (2020). *The Regenerative Life*. EUA.
- Taylor, A. (2017) Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene, *Environmental Education Research*, vol. 10, núm. 23, pp. 1448-1461. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325452>
- White, M. (2016). *Mapas de la práctica narrativa*. México y Chile: Casa Tonalá-Colectivo de Prácticas Narrativas-Pranas.

# Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación

## *A School Convivencia (peaceful coexistence) Model. A framework for public policy, education, and research*

CECILIA FIERRO-EVANS\*

PATRICIA CARBAJAL-PADILLA\*\*

Este trabajo reporta el proceso de análisis documental realizado para responder la solicitud de la Secretaría de Educación de Guanajuato (México) de elaborar un modelo para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar. El análisis de documentos de política pública, a la luz de la teoría de convivencia, permitió poner en diálogo dos enfoques distintos: uno sobre prevención de la violencia, que desemboca finalmente en el control de comportamientos antisociales, y otro de convivencia, orientado a la creación de ambientes enriquecedores y desarrollo de capacidades. Fue relevante identificar principios de fondo compartidos y nociones equivalentes desde ambas perspectivas. Asimismo, se observaron algunas divergencias, vacíos e inconsistencias que fueron atendidos. El modelo propuesto desplazó la violencia como eje de la política pública para situar la convivencia como núcleo principal de atención. Recuperando aportaciones de la sociología, la filosofía, la teoría de conflictos en escuelas, la pedagogía y la gestión escolar, el modelo de convivencia resultante propone tres niveles de intervención: contención, resolución de conflictos y transformación de prácticas pedagógicas y de gestión orientadas hacia la inclusión, la equidad y la participación. El modelo representa un dispositivo accesible para analizar políticas públicas, elaborar autodiagnósticos escolares y diseñar propuestas de formación en convivencia o llevar a cabo investigaciones.

### **Palabras clave:**

convivencia escolar, violencia escolar, políticas públicas, formación, investigación

**Recibido:** 22 de diciembre de 2020| **Aceptado para su publicación:** 24 de agosto de 2021|

**Publicado:** 10 de septiembre de 2021

**Cómo citar:** Fierro-Evans, M. C. y Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1242. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011)



*This paper describes the process of documentary analysis to meet the request of the Ministry of Education of Guanajuato (Mexico) to develop a Model to Address, Prevent and Eradicate School Violence. The analysis of public policy documents, in the light of the theory of Convivencia (peaceful coexistence), allowed for a dialogue between two different approaches: One on violence prevention, which ultimately leads to the control of antisocial behaviors, and another on Convivencia, more oriented to the creation of nurturing environments and capacity building. It was relevant to identify shared basic principles and equivalent notions from both perspectives. We also observed some divergences, gaps and inconsistencies that were addressed. The proposed Model shifted the focus of public policy from school violence to convivencia as the focus of attention. Based on contributions from sociology, philosophy, conflict theory in schools, pedagogy and school organization, the resulting Convivencia Model proposes three levels of intervention: Containment, Conflict Resolution and Transformation of Pedagogical and Organizational Practices oriented towards inclusion, equity, and participation. The model represents an accessible resource for analyzing public policies, elaborating school self-diagnoses, designing convivencia training proposals or conducting research.*

**Keywords:**

*convivencia (peaceful coexistence), school violence, public policies*

\* Doctora en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por el DIE-CINVESTAV-IPN. Académica numeraria de Universidad Iberoamericana León, adscrita al Departamento de Investigación y Posgrado. Líneas de investigación: prácticas docentes, formación de docentes en ejercicio, gestión, ética de la escuela y convivencia escolar. Correo electrónico: [cecilia.fierro@iberoleon.mx](mailto:cecilia.fierro@iberoleon.mx)/<https://orcid.org/0000-0002-9644-7637>

\*\* Doctora en Estudios Curriculares y Desarrollo Docente con especialidad en Educación Comparada Internacional por el Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. Actualmente, se desempeña como consultora independiente y coordinadora del Seminario de Investigación en Convivencia Escolar de la Universidad Iberoamericana León. Líneas de investigación: educación para la paz y los derechos humanos, educación en valores, violencia y convivencia escolar. Correo electrónico: [patricia.carbajalp2019@gmail.com](mailto:patricia.carbajalp2019@gmail.com)/<https://orcid.org/0000-0002-3231-4456>



## INTRODUCCIÓN

**E**l aumento de la violencia social y la manera en que se ha publicitado en los medios de comunicación han dado lugar a una creciente preocupación en el sector educativo, así como en las familias, a propósito de lo que acontece en las escuelas. De esta manera, el tema de “seguridad escolar” ha estado presente en la conversación de la vida diaria de las escuelas.

Las políticas públicas en materia de prevención de violencia y convivencia han tratado de dar respuesta a esta problemática. Sin embargo, los paradigmas con los que se han abordado han sido objeto de debate. De acuerdo con Magendzo, Toledo y Gutiérrez (2013), en temas de política pública referida a seguridad se ha dado un fenómeno de superposición de dos enfoques no solamente distintos, sino que responden a paradigmas antagónicos. El paradigma de seguridad pública pone el acento sobre el control y la sanción, mientras que el de seguridad humana refiere a la necesidad de crear las condiciones para establecer una convivencia escolar democrática, que respete los derechos humanos de los miembros de la comunidad educativa.

Diversos sectores, tanto académicos como de la sociedad civil, han manifestado distintas preocupaciones a propósito de las orientaciones predominantes de la política pública, como hemos discutido en otro espacio (Fierro, 2017), y que podemos resumir como sigue:

- Una deliberada confusión de términos para referirse a convivencia y violencia parece estar detrás de discursos que, luego de invocar la construcción de una cultura de paz, se decantan por una lógica punitiva, la cual es, en última instancia, la que orientará la operación cotidiana de las escuelas. En consecuencia, la lógica “dura” se impone sobre la “blanda”; es decir, las orientaciones formativas quedan relegadas en la actuación de docentes y directivos, toda vez que la aplicación u omisión de sanciones afecta su trayectoria laboral.
- Estas orientaciones de políticas han tenido como consecuencia no prevista el violar o limitar los derechos humanos al criminalizar las diferencias sociales, estigmatizar, segregar y discriminar a grupos de estudiantes, los cuales son las principales víctimas de la violencia.
- La forma en que opera el conjunto de protocolos y reglamentos derivados de políticas públicas enfocadas en la seguridad y prevención del crimen ha tenido el efecto de recargar aún más las tareas administrativas de docentes y directivos al tener que registrar todos los comportamientos antisociales en bitácoras, además de los procesos de seguimiento de cada caso, todo lo cual va en detrimento de su dedicación y tiempo para el quehacer educativo.
- De cara a la formación para la ciudadanía, los enfoques de convivencia basados en la seguridad escolar reducen de modo muy significativo las oportunidades para desarrollar capacidades democráticas en los estudiantes, ya que destacan la subordinación y el temor a la autoridad.
- El seguimiento de protocolos que judicializan los conflictos escolares establece *per se* una dinámica de desconfianza en la relación entre alumnos,

docentes y padres de familia, lo cual atenta de manera inevitable y grave contra el vínculo pedagógico, que es la unidad básica de los procesos del aprender y convivir en las escuelas.

Este reconocimiento de consecuencias no deseadas destaca la importancia de explorar otro tipo de estrategias que recuperen el conocimiento acumulado en distintos contextos, de ahí que la investigación represente una interlocución válida que pueda aportar solidez en la formulación de nuevas propuestas de intervención.

Tomando como base un concepto de convivencia que responda más a la línea de seguridad humana, a la vez que considere las preocupaciones de seguridad escolar que están presentes en la perspectiva de prevención de violencia, entendemos la convivencia como los procesos y los resultados de los esfuerzos por construir una paz duradera en las escuelas, a través de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas, y que atiendan de manera dialógica los conflictos (Fierro y Carbajal, 2019). Este concepto comprende los elementos principales que recuperamos de la teoría de convivencia.

Nuestro artículo tiene el propósito de reportar el proceso de investigación documental realizado para atender la solicitud recibida de parte de la Coordinación Transversal para la Convivencia y la Cultura de la Paz, de la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG), para desarrollar la propuesta teórica Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar (Carbajal y Fierro, 2020), el cual fue aprobado por el Consejo Estatal para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia en el Estado de Guanajuato, el 10 de julio de 2020.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO: ¿POSICIONES ENCONTRADAS?**

Las políticas públicas de convivencia en México fueron formuladas en sus inicios desde un enfoque de seguridad pública. El Programa Escuela Segura nació en 2007 como parte de la Estrategia Nacional de Prevención del Delito y Combate a la Delincuencia, con el lema “Limpiemos México”. Concebido como parte de una estrategia de seguridad y de combate al crimen organizado, este programa arrancó a partir de un conjunto de lineamientos, los cuales, de acuerdo con el Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina, pueden definirse como “de carácter restringido”, esto es, orientados a prevenir la violencia y a establecer la seguridad a través de imponer el control, la vigilancia y la aplicación de sanciones (PREAL, 2003).

Así, con distintos matices y énfasis según los periodos de gobierno, la perspectiva de prevención de violencia ha permeado las políticas de convivencia escolar establecidas en México en los últimos años, cuestión que ha dado lugar a críticas desde la academia y otros sectores (Zurita, 2013; Landeros y Chávez, 2015; Chávez-Romo *et al.*, 2016; Carbajal, 2016; Morales y López, 2019).

El punto central de tensión entre investigadores y políticas de convivencia refiere la manera de posicionarse, ya sea desde la seguridad pública, o bien, desde la seguridad humana (Magendzo, Toledo y Gutiérrez, 2013). En este sentido, el gran desafío para la formulación de políticas de convivencia radica en la necesidad de identificar núcleos de comprensión de la problemática en común entre investigadores y

tomadores de decisión para lograr arribar a propuestas aceptables desde ambas perspectivas. La necesidad de generar respuestas más adecuadas frente a una problemática que desborda muchas veces las capacidades de actuación de las escuelas se presenta como el núcleo de interés compartido.

El argumento principal que sostenemos en este trabajo, derivado de la experiencia que se analiza, es que es posible llegar a acuerdos entre una perspectiva de prevención de la violencia y de convivencia, a partir de la identificación de coincidencias y del diálogo sobre las divergencias entre ambas perspectivas.

## **CONSTRUYENDO PUENTES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E INVESTIGACIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR**

Para la elaboración del modelo de convivencia, retomamos los siguientes documentos de política pública:

- Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia (2013-2014), elaborado por la Dirección General de Política Criminal y Prevención del Delito, adscrita a la Subsecretaría de Prevención de la Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Guanajuato. Por instrucciones de la Secretaría de Educación de Guanajuato, este documento fue tomado como referencia para la elaboración del modelo de convivencia, ya que en él se establece “un marco teórico sobre la violencia en el ámbito escolar, que permita proponer líneas de acción para la prevención, atención y erradicación de la violencia en los planteles escolares” (p. 5).
- Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios (Gobierno del Estado de Guanajuato, 2013), cuyo objetivo es “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 1º), para lo cual “se implementará el modelo para la prevención, atención y erradicación de la violencia escolar elaborado por el Consejo Estatal para Prevenir, Atender y Erradicar la Violencia en el Estado de Guanajuato, en los términos que dispone esa ley” (artículo 2º, último párrafo).
- Reglamento Escolar para una Convivencia en Paz del Estado de Guanajuato (2014), que integra “la estrategia fundamental a implementarse por la Secretaría de Educación de Guanajuato, la cual se orienta esencialmente a la prevención de la violencia escolar a través de emisión de disposiciones de orden y disciplina establecidas” en dicho reglamento (p. 3).
- Programa Nacional de Convivencia Escolar. Protocolos para la detección, prevención y actuación en situaciones de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación inicial y básica para el estado de Guanajuato, de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017). En este programa también se presentan los factores de riesgo y los factores de protección “que disponen y pueden prevenir que una alumna o alumno resulte receptor [de algún tipo de violencia], o bien trascienda a generador, en la escuela” (p. 19).

En los siguientes apartados presentaremos los momentos principales en el proceso de elaboración del Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar.

## **PRIMER MOMENTO: IDENTIFICAR ELEMENTOS COINCIDENTES ENTRE LOS DOCUMENTOS DE POLÍTICA PÚBLICA Y LA TEORÍA DE CONVIVENCIA**

Este momento consistió en un análisis en profundidad de los documentos de política pública con el objeto de encontrar puntos de coincidencia entre estos y la teoría de convivencia escolar. A continuación, presentamos el detalle del análisis realizado alrededor de las grandes narrativas compartidas entre la política pública y la investigación: principios básicos compartidos y factores de protección como proceso de formación.

### *Principios básicos compartidos*

El gran paraguas que permitió establecer el diálogo entre los documentos de política pública y los aportes desde la investigación en convivencia fue la referencia a los derechos humanos como plataforma de formación y acción para la construcción de una cultura de paz en el ámbito escolar que permita atender, prevenir y erradicar la violencia. Esta perspectiva está claramente expresada en el Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia (2013-2014), en el Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2017), en la Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios (2013), así como en el reglamento (2014) que se desprende de esa ley. Esto implica que los cuatro documentos hacen hincapié en ciertos principios comunes: el respeto a la dignidad humana, el respeto a los derechos humanos, la no discriminación, la solidaridad, la cohesión social, la libertad, la justicia y el reconocimiento de la diversidad, entre otros.

En relación con el Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia (2013-2014), destacamos el siguiente párrafo:

Las intervenciones deben estar orientadas a detonar un proceso de reconstrucción de la solidaridad, reeducar en derechos humanos, fomentar la no discriminación, la *no violencia*, la cultura de paz, la resolución pacífica de los conflictos, la negociación asistida, la cultura de la legalidad y el fortalecimiento de la cultura ciudadana (deberes y derechos), esto a partir de intereses u objetivos compartidos en la comunidad, para lograr la reconstrucción o rehabilitación de un tejido social más virtuoso y cohesionado (p. 58).

El Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2017) señala lo siguiente:

El Estado de Guanajuato tiene la obligación de prevenir la violencia en el ámbito escolar y en cada uno de sus espacios de intervención, debe promover, respetar y garantizar los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes que asisten a las escuelas de Educación Básica en nuestra entidad. [...] Es por ello que se requiere generar ambientes escolares de paz, a través de la práctica de la confianza y el respeto a los derechos humanos, así como la creación de comunidades escolares capaces de promover la cohesión social, limitando e inhibiendo las conductas violentas, donde la discriminación, en cualquiera de sus manifestaciones, sea erradicada (SEP, 2017, p. 5).

En lo referente a la Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios (2013), tenemos lo siguiente:

Artículo 2º, apartado 1. Son fines de la presente Ley: Establecer los principios y criterios que, desde la perspectiva de una cultura de paz y protección de los derechos humanos, orienten el diseño e instrumentación de políticas públicas para prevenir, atender y erradicar la violencia en el entorno escolar.

Por su parte, el Reglamento Escolar para una Convivencia en la Paz del Estado de Guanajuato (2014) se orienta a la prevención de la violencia escolar a través de “emisión de disposiciones de orden y disciplina” que promuevan:

... el respeto a los derechos fundamentales del ser humano, la adopción de vivencias valores, actitudes, comportamientos y modos de vida, que tienen por objeto reafirmar y perfeccionar la educación que se imparte en el seno familiar, a fin de que, los educandos, desarrollen y fortalezcan relaciones interpersonales y mutuas basadas en el respeto de la persona, su dignidad, sus ideas y creencias, así como en la libertad, justicia, lealtad y responsabilidad (p. 3).

Como observamos, hay una coincidencia fundamental en cuanto a los principios básicos para referir a las condiciones que permiten construir la convivencia. Ahora bien, el esfuerzo por comprender la lógica de la política pública desde la óptica de prevención de la violencia nos llevó también a identificar, en dos documentos fundamentales –el Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia (2013-2014) y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2017)–, los llamados “factores de protección contra la violencia” como un elemento central de la prevención.

#### *Factores de protección como proceso de formación*

Un segundo aspecto de coincidencia entre los documentos de política pública revisados y la teoría de convivencia son los “factores de protección”. Por estos se entiende aquellas situaciones y habilidades que mitigan la violencia en las escuelas (SEP, 2017, p. 23). En estos documentos encontramos una amplia gama de elementos, no necesariamente articulados entre sí, que, de manera general, aluden a dos aspectos formativos centrales: los factores de protección individuales y los factores de protección sociales.

Los primeros destacan el desarrollo de la conciencia y la valoración de sí mismo a través la formación en habilidades socioemocionales que promueven el autocontrol, la autogestión (lograr metas venciendo obstáculos) y la asertividad, así como en las habilidades necesarias para abordar los conflictos de una manera constructiva (SEP, 2017). Por su parte, los segundos aluden, entre otros aspectos, a la capacidad de desarrollar relaciones comunitarias en el aula y la escuela basadas en la colaboración y la igualdad entre compañeros, y a la importancia de generar oportunidades para el progreso académico de todos los estudiantes, que les ofrezca horizontes de vida prometedores (SEP, 2017).

En específico, el Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia (2013-2014) refiere a la importancia de promover “el desarrollo social y emocional de las personas”, lo que les permitirá a los alumnos “desarrollar todo su potencial” (p. 67). En este sentido, destaca la necesidad de generar experiencias

en los estudiantes que posibiliten tanto el crecimiento educativo como el progreso académico (p. 48). Asimismo, anima la participación de todos los integrantes de la comunidad escolar en la toma de decisiones en asuntos de interés colectivo, “abogando por la resolución de conflictos por vías no violentas, tales como el diálogo y la negociación” (p. 58).

Respecto a la dimensión social de los factores de protección, el Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2017) señala la necesidad de desarrollar en los alumnos capacidades para mantener relaciones positivas en el entorno escolar:

Se necesita de la habilidad de trabajar bien con los demás, de acompañar, de crear un ambiente fuerte, colaborativo y efectivo, lo que permite a las niñas, niños y adolescentes establecer relaciones satisfactorias con otras personas en igualdad. En esta dimensión destacan dos indicadores; el de habilidades sociales y la resolución de conflictos (SEP, 2017, p. 24).

El énfasis en la importancia de los factores de protección como un elemento clave de formación tanto personal como colectiva es un asunto muy relevante de coincidencia entre la teoría de convivencia y los documentos de política pública, lo que aportó los cimientos para desarrollar un modelo teórico que vinculara las nociones que provienen de ambas fuentes.

## **SEGUNDO MOMENTO: IDENTIFICAR NOCIONES EQUIVALENTES**

El segundo momento consistió en el esfuerzo por encontrar equivalencias entre la teoría de convivencia escolar, entendida como la construcción de una paz duradera, y los “factores de prevención contra la violencia.” Si bien dichos factores tienen una especial relevancia en los dos documentos seminales de política pública mencionados, estos tienden a ser definidos de manera ambigua. Mientras que el Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia (2013-2014) hace hincapié en la importancia de controlar los factores de riesgo con el objeto de evitar conductas antisociales (p. 45), el Programa Nacional de Convivencia Escolar (SEP, 2017) se refiere al “ámbito de la prevención y detección” en los siguientes términos:

Los procedimientos aplicables en los centros educativos para evitar, detener y disminuir el daño de conductas violentas y su impacto es atendiendo entre otros, al interés superior de la niñez, a los principios de debida diligencia y pro persona, garantizando el derecho a tener una vida libre de toda forma de violencia y a la integridad personal, con el fin de lograr las mejores condiciones de bienestar y el libre desarrollo de la personalidad de las niñas, niños y adolescentes de la comunidad educativa, que permitan la convivencia armónica, pacífica e inclusiva (SEP, 2017, p. 14).

De manera más específica, en ambos documentos los factores de prevención se conceptualizan, en gran medida, en función de los factores de protección (abordados en el segmento anterior). Según el Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia (2013-2014), “los programas preventivos buscan favorecer y apoyar los factores de protección” (p. 52). De manera similar, el Programa Nacional de Convivencia Escolar menciona lo siguiente: “Una estrategia de prevención implica la promoción de factores protectores que posibilitan el desarrollo de la dimensión personal y social, los valores éticos y morales” (SEP, 2007, p. 23).

En el análisis de ambos documentos encontramos que los factores de prevención siguen los lineamientos propuestos por la Organización Mundial de la Salud (OMS), los cuales se clasifican en tres niveles: prevención primaria, secundaria y terciaria.

La prevención primaria refiere la creación de condiciones para evitar que se produzca algún factor que genere violencia. Se enfoca en “la construcción de ambientes de inclusión, igualdad, democracia, respeto, promoción de la tolerancia, creación y operación de redes de apoyo, así como la erradicación de prejuicios, estereotipos y cualquier tipo de discriminación” (SEP, 2017, p. 5).

La prevención secundaria se orienta a la identificación de situaciones de riesgo. Se toma como referencia lo señalado en el artículo 22, fracción II, del Reglamento Escolar para una Convivencia en la Paz del Estado de Guanajuato, el cual estipula lo siguiente: “Compete al director, supervisor o jefe de sector y es aquella destinada a personas y grupos en donde se detecta el riesgo de convertirse en receptores o generadores de la violencia mediante la aplicación de medidas y acciones que tienden a evitar el surgimiento de posibles conflictos” (SEP, 2017, p. 6).

La prevención terciaria tiene que ver con la atención de situaciones en las cuales la violencia ya se hizo presente. Se hace mención del artículo 22, fracción III, del citado reglamento escolar: “Compete a las autoridades establecidas en la Ley y es aquella centrada en las personas que han sido receptoras o generadoras de la violencia, enfocándose en acciones para prevenir y erradicar la reincidencia, en el caso de las generaciones y la reproducción en el caso de los receptores” (SEP, 2017, p. 6).

En esta clasificación observamos cómo se transita de la prevención primaria basada en la construcción de ambientes de inclusión, igualdad y democracia (entre otros), la cual responde a una concepción de prevención más cercana a la idea de seguridad humana, hacia la prevención secundaria y terciaria, que se centran en identificar y atender las conductas violentas de los estudiantes. Estas últimas se acercan más al concepto de seguridad pública.

Para fines de la elaboración del modelo de convivencia, nos dimos a la tarea de reorganizar y equilibrar tanto los tres tipos de prevención antes mencionados como otros elementos incluidos en los factores protección previamente identificados en las coincidencias, y los integramos en tres niveles: atención, prevención y erradicación de la violencia escolar.

Así, en el primer nivel, al que llamamos “Atender la violencia escolar,” incluimos la prevención secundaria y la prevención terciaria. En el segundo nivel, “Prevenir la violencia escolar”, incorporamos los factores de protección que implicaban el desarrollo de habilidades socioafectivas y comunicativas, las cuales apoyan el fomento de capacidades para un manejo de conflictos por medios no violentos.

Finalmente, en el tercer nivel, “Erradicar la violencia escolar,” integramos la prevención primaria y los factores de protección que aluden a la construcción de ambientes de inclusión, igualdad, democracia, respeto, promoción de la tolerancia, creación y operación de redes de apoyo, así como la erradicación de prejuicios, estereotipos y cualquier tipo de discriminación.

El aporte en esta etapa de la investigación fue proponer tres categorías que ordenaran la gran cantidad de principios estipulados en los documentos oficiales, de



manera que quedara claramente establecida la diferencia entre un nivel amplio de atención que se orienta a construir las condiciones o ambientes a partir de prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas. Un segundo nivel que recupera los factores de protección entendidos como elementos formativos. Y un tercer nivel que considera la aplicación de reglamentos y protocolos orientados a atender aquellos comportamientos que hayan escalado a violencia.

El resultado de este ejercicio nos permitió definir la estructura o esqueleto del modelo de convivencia en tres niveles de intervención (ver tabla 1).

Tabla 1. Equivalencia entre modelo OMS, SEG y teoría de convivencia

Lineamientos propuestos por la OMS	Niveles de actuación solicitados por SEG en el modelo	Teoría de convivencia
Prevención primaria	Erradicación	Transformación de prácticas pedagógicas y de gestión
Prevención secundaria	Prevención	Resolución de conflictos
Prevención terciaria	Atención	Contención

Esta articulación la expresamos en la figura 1, que refleja los niveles de intervención del modelo.



Figura 1. Niveles de intervención del modelo de convivencia

En resumen, el ejercicio de identificación de nociones equivalentes fue un paso fundamental en el proceso de diálogo entre la teoría de convivencia y los documentos de política pública. Como señalamos, incluyó la organización de un conjunto de elementos dispersos y de distinto alcance pedagógico en tres núcleos de intervención. Con esta medida, intentamos evitar el riesgo de atomizar las acciones propuestas en los documentos de política pública, lo que podría confundir a autoridades y docentes respecto de la importancia y alcance de unas y otras.

### **TERCER MOMENTO: IDENTIFICACIÓN DE VACÍOS, INCONSISTENCIAS O DISCREPANCIAS**

El análisis de los documentos de política pública fue tomando un giro más detallado conforme se definieron los tres niveles de intervención del modelo solicitado para la atención, prevención y erradicación de la violencia escolar. También fue posible identificar principios compartidos y equivalencias, y fuimos observando algunos vacíos existentes, inconsistencias y discrepancias, incluso, de cara a la teoría de convivencia escolar entendida como paz duradera.

#### *Vacíos*

El vacío más importante identificado en el nivel de contención (atención) es el relativo a la escasa consideración de sanciones que tengan claramente un enfoque formativo. En los casos de situaciones de violencia, la investigación considera necesaria la intervención de la autoridad para frenar las conductas agresivas de los alumnos con el objeto de evitar que causen daño a otras personas o a sí mismos. Sin embargo, dicha intervención debe privilegiar el aspecto formativo sobre el coercitivo.

En este sentido, observamos que el Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia (2013-2014) pone un especial acento en tres mecanismos de control: la elaboración de protocolos de atención ante situaciones de violencia que se puedan dar en la escuela; la elaboración de reglamentos que permitan la intervención rápida tanto en situaciones de interrupción (consideradas como formas leves de violencia) para así impedir conductas violentas de mayor gravedad; y el incremento de la vigilancia de los alumnos en espacios comunes con participación del personal docente a fin de evitar áreas en las que puedan darse situaciones de violencia.

Como veremos más adelante, parte de nuestra función fue tender hacia un balance entre los elementos que promueven el control de los comportamientos de los estudiantes y los elementos pedagógicos mencionados en los principios básicos compartidos, los cuales dan un claro sustento a la generación de propuestas formativas que complementen las medidas disciplinarias ya establecidas.

En este sentido, cabe señalar que las sanciones llamadas “formativas” en el reglamento escolar citado presentan limitaciones en su concepción y, además, tienden a desembocar tarde o temprano en la suspensión y la expulsión, sea debido a la reincidencia en la comisión de faltas menores, o bien, a faltas más graves. Veamos algunos ejemplos:

Artículo 84. ... En caso de reincidencia en la falta cometida, el educando realizará alguna actividad educativa formativa adicional, asignada por el director y relacionada con la falta cometida:

IV. Servicio en 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 no ponga en riesgo su integridad física;

V. Separación temporal de la actividad escolar o clase: de uno a cinco días, sujeto al desempeño de una actividad con enfoque pedagógico que se le asigne y a la orientación y 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 Estatal y Nacional. En este supuesto, la Secretaría, mediante las Delegaciones Regionales de Educación, ofertará a los padres o representantes educativos, las diversas alternativas escolares disponibles para que el educando continúe recibiendo el servicio público de educación (Reglamento Escolar para una Convivencia en la Paz en el Estado de Guanajuato, p. 40).

Llama la atención que, si bien este reglamento presenta la alternativa de “un servicio en favor de la comunidad educativa” como una actividad formativa, existe el riesgo de que ese servicio esté totalmente desvinculado de la falta cometida y, además, envía el mensaje de que acciones tan importantes como es un servicio a la comunidad sean catalogadas como castigo (Fierro *et al.*, 2019).

En consecuencia, el vacío a ser atendido en este aspecto tiene que ver con ofrecer oportunidades a los estudiantes de reflexionar acerca de las consecuencias de sus acciones, así como de participar en la reparación del daño cometido e implicarse en acciones prosociales en favor de sus compañeros y la comunidad.

En el segundo nivel de resolución de conflictos (prevención) ubicamos los elementos formativos mencionados en los documentos de política pública como factores de protección, por ejemplo, el desarrollo de habilidades socioafectivas y comunicativas, así como de capacidades para un manejo no violento de los conflictos (Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios, 2013; Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia, 2013-2014; SEP, 2017).

En este nivel de prevención podemos identificar líneas claramente establecidas desde la política educativa. Tal es el caso de la nueva asignatura de Desarrollo socioemocional y la consideración de incorporar procesos de mediación escolar. Sin embargo, esta última intervención queda disminuida, ya que el Reglamento Escolar para una Convivencia en la Paz en el Estado de Guanajuato (2014) especifica algunas restricciones:

Art. 62. Sólo pueden ser objeto de mediación y conciliación los conflictos que no constituyan violencia escolar en los términos de la ley y su reglamento (p. 33).

Artículo 65. El mediador o conciliador escolar que colabore en la resolución de conflictos podrá ser un miembro del personal de apoyo, docente y directivo, padre de familia o cualquier integrante de la comunidad educativa designado, previa y expresamente, por el Organismo Escolar con la salvedad de que un educando no podrá fungir como conciliador escolar en un conflicto (pp. 34-35).

Artículo 77. Si un educando o miembro de la comunidad educativa es reincidente en una conducta generadora de conflicto, se aplicarán las medidas disciplinarias a que se refiere este Reglamento y demás disposiciones normativas, sin que éste tenga derecho la mediación y conciliación escolar (p. 37).

En las referencias citadas hay tres cuestiones importantes que resultan sumamente críticas desde el punto de vista de la convivencia. La primera es negar la posibilidad de mediación en situaciones definidas como violencia escolar. Si bien algunos investigadores tienen reservas en recomendar la mediación en casos de acoso en los que existe un desequilibrio de poder entre los estudiantes involucrados, la evidencia muestra que un proceso de mediación conducido de manera adecuada es una

alternativa muy efectiva tanto para sensibilizar al generador de violencia acerca del daño causado a la víctima como para desarrollar las capacidades necesarias en el receptor de violencia para contrarrestar la agresión (Bickmore, 2016). Se requiere, por tanto, reconsiderar ese criterio.

El segundo problema es que los mediadores o conciliadores son elegidos por la autoridad y no por las partes en conflicto, lo que puede restar eficacia a su actuación como mediadores. La tercera cuestión es la no consideración de los estudiantes como posibles mediadores, ya que la investigación internacional ha mostrado con consistencia que la mediación entre pares es muy efectiva en la disminución de incidentes de violencia (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009; Villanueva, Usó y Adrián 2013.). Esta omisión es un tema que debe revisarse.

En este sentido, nuestra recomendación frente a los vacíos antes señalados consideró integrar dos grandes líneas más de intervención en este nivel, que son la mediación entre pares y los círculos de paz:

- La mediación entre pares es una estrategia que consiste en que los mismos estudiantes participan como mediadores entre sus compañeros. Los estudiantes-mediadores son capacitados en las habilidades necesarias para ejercer ese rol: promueven la escucha activa y la toma de perspectiva entre los compañeros involucrados en un conflicto y los apoyan a que ellos mismos propongan alternativas para resolverlo. Estos programas de mediación entre pares han tenido resultados muy positivos en diversos países. La investigación muestra que los niveles de indisciplina y violencia se reducen significativamente y que, además, mejoran los resultados académicos de los estudiantes involucrados (Jones, 2004).

- Los círculos de paz son una estrategia pedagógica orientada a facilitar el desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas de todos los estudiantes de un grupo-clase para un manejo constructivo de los conflictos. Se basan en una forma de resolución colectiva de conflictos observada en pueblos originarios de distintos países del mundo, en donde se parte de la idea de que toda la comunidad se ve afectada cuando alguien entra en conflicto (Pranis, Stewart & Wedge, 2003).

Una de las características principales de esta intervención formativa es su enfoque restaurativo, el cual consiste en reconocer que el estudiante que ha cometido una falta es miembro de una comunidad educativa, y que los miembros de esa misma comunidad le brindarán apoyo para que pueda comprender el daño que ha causado a los demás. Este enfoque considera que los comportamientos inadecuados no son únicamente faltas a un reglamento, sino que estos tienen consecuencias negativas en las relaciones interpersonales dentro del grupo, por lo que es importante hacer conscientes a los estudiantes de la necesidad de reparar el daño causado, así como de restaurar las relaciones entre los compañeros y reintegrar a la comunidad de aula o de la escuela a quienes han sufrido y ejercido violencia (Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina, 2013). El enfoque restaurativo ha mostrado tener un índice

de reincidencia significativamente menor en comparación con el enfoque punitivo, que tiende a excluir a los infractores (Bickmore, 2016 ).

En síntesis, el proceso de análisis de documentos permitió observar asuntos relevantes que no estaban siendo considerados, y que las narrativas tanto de los principios básicos compartidos como de los factores de protección justificaban su inclusión. De ahí que en los tres niveles del modelo de convivencia tomamos en cuenta tanto aspectos ya incluidos en los documentos de política como otros que provienen de aportes de la investigación y que complementan lo establecido.

#### *Discrepancias teóricas entre los documentos de política pública y la teoría de convivencia*

El análisis documental permitió, además de identificar vacíos, observar algunas inconsistencias o contradicciones dentro de los mismos documentos revisados, cuya clarificación estimamos indispensable para fines de la elaboración del modelo de convivencia. Presentamos las más relevantes:

- **Disrupciones como formas leves de violencia**

La discrepancia teórica más importante encontrada, y la cual da lugar a otras más, es la manera de interpretar la relación entre violencia y conflicto. Una de las más frecuentes confusiones que encontramos en los documentos revisados es la idea de que el conflicto es en sí mismo una expresión de violencia o que, de manera inevitable, conduce a ella. Esta aproximación al conflicto ignora el hecho de que en cualquier espacio de interacción humana se presentan situaciones en las cuales entran en oposición necesidades, intereses, percepciones o valores, sean personales o grupales (Parra, 2016). En consecuencia, se precisan herramientas para abordarlos de un modo constructivo, es decir, como una oportunidad formativa para las personas implicadas.

Esta confusión se presenta en el Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia (2013-2014), que define disrupciones como formas no “especialmente graves” de violencia y no como manifestaciones de conflicto en el aula. Veamos la definición de disrupción que se ofrece:

La palabra disrupción se toma de las ciencias físicas, un disruptor es un dispositivo que se utiliza para provocar un estallido. En el plantel escolar, ciertas actitudes de los alumnos provocan un estallido de conflictos en las aulas, aunque estos comportamientos, no constituyen en sí mismos formas de violencia especialmente graves, son actitudes que cada día son más frecuentes en los planteles educativos. La disrupción por acumulación puede llegar a hacer imposible las actividades académicas, generan problemas importantes entre alumnos y profesores, ya que pueden ser causa de resentimiento y estrés, y base de algunos conflictos (Barri, 2011, citado en el Modelo Escolar de Prevención de Violencia y Delincuencia, 2013-2014, pp.15-16).

De acuerdo con la literatura sobre disciplina y convivencia (Furlán y Spitzer, 2013), las disrupciones refieren a las conductas de los estudiantes que interrumpen las tareas de clase, así como las normas de trabajo en el aula: guardar silencio, poner atención, permanecer sentados en su lugar y otras. Hay consenso en distintos autores en considerar la disrupción como resultado de la falta de interés o de motivación de los estudiantes por los contenidos curriculares o las pedagogías para abordarlos (Curwin y Mendler, 2003; Furlán y Spitzer, 2013; Ianni, 2003). Sin embargo, en el

Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia (2013-2014) observamos una insistencia en equiparar las interrupciones con formas leves de violencia “llevadas a cabo por los alumnos, que van desde peleas, insultos, expresiones groseras, formas de desorden e indisciplina, exhibición de desmotivación, apatía, falta de cooperación, mala educación, insolencia, desobediencia, provocación, disposición hostil, amenazas, etc., mismas que afectan las normas de convivencia entre los miembros de la comunidad escolar y la tarea de los profesores” (p. 21).

Además de la confusión señalada en el sentido de equiparar la interrupción con la violencia, la cita anterior da cuenta de que asuntos de muy diversa índole son considerados como interrupciones. Algunos de ellos graves, como peleas y amenazas, otros relativos a la indisciplina, como la insolencia y la desobediencia; otros más que propiamente caben en la categoría de interrupción: el desorden y la falta de cooperación. La apatía y la falta de motivación están también aquí referidas, que son comportamientos que reflejan desinterés sin atender contra las normas ni la tarea, por lo cual reflejan más bien la necesidad de un fortalecimiento pedagógico de parte de los docentes, lo que podría redundar en un aumento de la motivación y el sentido de tareas escolares.

Una grave consecuencia de equiparar las interrupciones con violencias se expresa en la indicación de elaborar protocolos para atenderlas: “Elaboración de protocolos de intervención con padres y profesores que les capaciten para actuar ante las conductas disruptivas” (Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia, 2013-2014, p. 69).

Si los docentes que ya reportan un fuerte desgaste con la aplicación de protocolos en casos graves de violencia, o bien, delitos, tuviesen que seguir protocolos ante las incontables interrupciones que pueden darse en las aulas, quedaría literalmente anulada su tarea pedagógica a favor del control y la sanción de los estudiantes. Por lo demás, resulta impensable involucrar a madres y padres de familia en la tarea de apoyar a los docentes frente a las conductas disruptivas –más aún definidas con la amplitud con la que se hace– que se presentan en clase.

- Vincula la idea de comportamientos violentos de estudiantes con delitos

Una consecuencia más que se desprende de la confusión entre conflicto y violencia consiste en vincular, de manera general, los comportamientos antisociales de los estudiantes con acciones que pueden desembocar en hechos delictivos. En este rubro, como en los anteriores, es constante la tendencia de nombrar y clasificar los comportamientos de los estudiantes en categorías que corresponden a acciones de mayor gravedad y mezclan, además, asuntos de diversa índole. Por ejemplo, en el rubro de “Lesiones” se incluyen comportamientos que van “desde golpes y empujones, hasta la utilización de armas punzocortantes y de fuego” (Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia, 2013-2014, p. 23). Esta cita presenta en la misma categoría faltas leves (como son los empujones), faltas graves (como golpes) y también delitos (por ejemplo, la utilización de armas punzocortantes y de fuego). Por ello, se hace necesario distinguir tres niveles de faltas: leves, graves y delitos.

La confusión anterior tiene graves consecuencias al momento de formular reglamentos escolares y se expresará en la falta de correspondencia y proporcionalidad al establecer la relación entre faltas y sanciones, como se señaló en un estudio sobre reglamentos escolares de nivel básico (Landeros y Chávez, 2015), así como en el análisis de reglamentos escolares de media superior (Fierro *et al.*, 2019). Así, “un empujón”, que incluso podría ser por accidente, puede ser catalogado y sancionado, de acuerdo con estos lineamientos, como una falta grave o aun como un delito, debido a la incorrecta definición y clasificación de las faltas: “La importancia de revisar la correspondencia y la proporcionalidad entre faltas y sanciones se debe a que dichos aspectos implican establecer un trato justo a los estudiantes, que les permite asumir que sus acciones tienen consecuencias, pero que éstas se relacionan estrechamente con el tipo y la gravedad de la falta cometida” (Fierro *et al.*, 2019, p. 59).

En síntesis, la discrepancia teórica fundamental que identificamos es una visión sobre los estudiantes y los conflictos que se presentan en el espacio escolar, como antesala cuasinecesaria de violencia escolar. Cualquier confrontación hacia la autoridad se aprecia como amenaza y, por tanto, como violencia (Kaplan, 2020). Esta visión se contrapone con una perspectiva que reconoce el conflicto como inherente a las relaciones humanas intergeneracionales y como oportunidad para desarrollar capacidades para la vida compartida.

Hasta aquí el proceso seguido en el análisis de los documentos de política, el cual consistió, principalmente, en recuperar y potenciar las coincidencias derivadas de las narrativas compartidas, así como las nociones equivalentes. Fue también relevante aprovechar el reconocimiento de omisiones en los documentos revisados, además de elaborar la argumentación teórica alrededor de las discrepancias identificadas en los propios documentos revisados, con vistas a llegar a acuerdos que permitieran subsanarlas.

De todo ello surge la propuesta de un modelo de convivencia que a continuación presentamos.

#### **CUARTO MOMENTO: ELABORACIÓN DEL MODELO DE CONVIVENCIA PARA ATENDER, PREVENIR Y ERRADICAR LA VIOLENCIA ESCOLAR**

Una de las consecuencias más importantes del proceso de análisis de documentos de política pública fue la posibilidad de modificar el centro de atención de un modelo para la atención, prevención y erradicación de la violencia escolar a favor de un modelo de convivencia. Esta formulación representa el más importante desplazamiento teórico resultado de este proceso, lo cual supone sostener que construir la convivencia es en sí misma la estrategia más robusta para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar.

El resultado de este proceso de análisis es un modelo teórico, estructurado en tres niveles de análisis e intervención para la construcción de una cultura de paz en las escuelas:

- El primer nivel, llamado de contención, conocido en los documentos de política pública como atender la violencia escolar, refiere a la respuesta inmediata de parte de la autoridad ante las situaciones que alteran la convivencia.

▪El segundo se denomina resolución de los conflictos y corresponde al de prevenir la violencia en las escuelas. Se orienta a promover el desarrollo de capacidades y habilidades para enfrentar, de manera constructiva, los conflictos inherentes a la vida escolar.

▪El tercero, corresponde al de transformar las prácticas pedagógicas y de gestión, el cual sienta las bases para la construcción de una paz duradera en las escuelas, de ahí que equivale a erradicar la violencia en el espacio escolar mediante la aplicación de prácticas de inclusión, equidad y participación.

Los espacios o ámbitos de intervención que prevé el modelo son también tres: pedagógico-curricular, que corresponde al trabajo del aula, por lo cual refiere las prácticas docentes y el trabajo con el grupo de clase; organizativo-administrativo, que tiene que ver con las prácticas directivas y docentes involucradas en los procesos de gestión institucional; y sociocomunitario, que considera la participación de padres y madres de familia, así como de otros miembros e instancias comunitarias que apoyan la labor de la escuela en favor del aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

#### *Concepto de convivencia y su base teórica*

El modelo se basa en un concepto de convivencia entendida como los procesos y resultados de los esfuerzos por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto (Fierro y Carbajal, 2019). Este concepto retoma los aportes de diversas líneas teóricas:

- Desde la sociología, el “triángulo de las violencias”, de Johan Galtung (1988), plantea que la violencia directa es la que se hace visible a través de los comportamientos de personas o grupos que causan daño o que cometen actos de destrucción contra otras personas o bienes; sin embargo, sostiene que detrás de la violencia visible y directa frecuentemente hay una violencia estructural, cuya característica fundamental es la desigualdad, la cual se reproduce generación tras generación. La violencia cultural, por su parte, es el conjunto de creencias, valores y actitudes que legitiman la violencia directa y la estructural. En otras palabras, la violencia cultural hace que el racismo, el sexismo y la homofobia, entre otros, así como el uso de la violencia hacia determinados grupos de personas, se vean como aceptables o racionales (Galtung, 1990, 2013).

Galtung (1969), reflexionando sobre este fenómeno, propuso también los conceptos de paz negativa o efímera y paz positiva o duradera para ayudar a comprender distintas formas de hacer frente a la violencia directa, a la violencia estructural y a la violencia cultural. El concepto de paz negativa alude a los esfuerzos por promover la ausencia de violencia directa, o alguna de sus manifestaciones –se trate de agresiones físicas o verbales o de las distintas formas de abuso físico o psicológico–, pero sin atender las causas que la generan. En cambio, la paz positiva implica no solo contener la violencia directa, sino también eliminar la violencia estructural, así como cuestionar y erradicar la violencia cultural. Sin embargo, construir la paz duradera no significa que desaparecen los conflictos, que son inherentes a la vida escolar y social en general, sino que se abordan de una manera constructiva.



- Desde la teoría de conflictos, proponemos una clara distinción entre conflicto y violencia. Por conflicto entendemos todas aquellas situaciones en las que se presenta oposición en las percepciones, intereses, necesidades o valores entre las personas, grupos o Estados en relación con un objeto o idea en disputa (Parra, 2016). Cuando los conflictos se abordan adecuadamente, es posible llegar a una resolución no violenta de ellos. Sin embargo, cuando se enfrentan de una manera inadecuada, tarde o temprano darán lugar a formas de violencia directa. El manejo constructivo de los conflictos, que atienda las causas profundas que los originan, puede llevar a la transformación de las relaciones sociales, así como a la convivencia entendida como la construcción de una paz duradera.

Un aporte importante desde esta perspectiva proviene de Kathy Bickmore (2011), investigadora que ha enfocado su atención al análisis de los conflictos escolares, lo que le permitió identificar distintos modos de abordarlos, cada uno de los cuales ofrece mayores o menores oportunidades para construir una paz duradera en las escuelas. Los niveles que propone son *peace keeping*, *peace making* y *peace buiding*, los cuales renombramos, para fines del modelo de convivencia, como contención, resolución de conflictos y transformación de prácticas pedagógicas y de gestión, respectivamente.

- Desde la filosofía, Nancy Fraser (2003) aporta a la perspectiva sociológica de Galtung, al proponer tres dimensiones para el análisis y la construcción de la justicia social en sociedades contemporáneas:

- Reconocimiento: constituye la dimensión cultural de la justicia social.
- Redistribución: refiere la dimensión económica de la justicia social.
- Representación: esta dimensión política de la justicia social.

Esta perspectiva tridimensional de la justicia social permite examinar de una manera profunda distintos aspectos de la violencia estructural y la violencia cultural, con la finalidad de encontrar alternativas que lleven a la construcción de una paz duradera, es decir, a la construcción de una convivencia justa como forma de vida.

- Desde la pedagogía, Carbajal (2018, 2016) retoma tanto los aportes de Galtung (1969) y los conceptos de paz efímera y paz duradera como los niveles de intervención que propone Bickmore (2011) en el manejo de los conflictos escolares. Asimismo, de Fraser (2003) recupera el modelo tridimensional de la justicia social y lo adapta para orientar las prácticas pedagógicas en el aula con vistas a construir la convivencia, entendida como paz duradera. Las dimensiones de Fraser son replanteadas por Carbajal como inclusión (reconocimiento), equidad (redistribución) y participación (representación).

Tabla 2. Adaptación a la educación del modelo tridimensional de justicia social para la construcción de la convivencia, entendida como paz duradera

Dimensión de la justicia social	Aspecto de la justicia que privilegia	Adaptación a la educación
Cultural	Reconocimiento: implica la valoración de las diversas identidades y necesidades básicas de las personas, así como la toma de conciencia de que ciertos individuos o grupos son o han sido consistentemente considerados como inferiores, excluidos o simplemente invisibles	Inclusión: se orienta a reconocer las diversas necesidades e identidades de los estudiantes con el propósito de crear comunidad en el grupo de clase
Económica	Redistribución: alude al acceso y distribución equitativa de recursos y de bienes, y genera estrategias de atención que permitan reducir las brechas en el estatus socioeconómico de los sujetos derivadas de la violencia estructural	Equidad: se orienta a crear oportunidades de acceso al conocimiento como un recurso indispensable en las sociedades contemporáneas a partir de la construcción del andamiaje necesario para asegurar que cada uno de los estudiantes –especialmente quienes enfrentan mayor rezago académico– puedan aprender
Política	Representación: refiere a las oportunidades que los individuos y grupos tienen para expresar sus propias voces y perspectivas para ser escuchados y participar en términos equitativos en procesos de toma de decisiones sobre asuntos que les conciernen	Participación: se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les conciernen a nivel individual y colectivo, así como en los procesos de resolución de conflictos

Fuente: Adaptación de Carbajal, 2018, 2016.

• Finalmente, desde la perspectiva de la gestión, asumimos que las prácticas docentes y escolares están enraizadas tanto institucional como socioculturalmente; es decir, están condicionadas por el espacio social específico que es la escuela y por un momento histórico particular; por valores, significados, tradiciones y costumbres de la propia escuela, así como por el entorno local. Los estilos y prácticas pedagógicas y de gestión de directivos y docentes, de manera preponderante, son elementos que configuran procesos que pueden apuntar, o no, al aprender a vivir juntos.

En consecuencia, es posible plantear que la gestión escolar y sus ámbitos, es decir, los distintos espacios de la vida compartida en la escuela, referidos a lo pedagógico-curricular, lo organizativo-administrativo y lo sociocomunitario, son la unidad de análisis adecuada para reflexionar la contribución que cada escuela está haciendo en su día a día para construir la convivencia, y centrar la atención, la observación y la evaluación en las prácticas pedagógicas y organizativas (Hirmas y Carranza, 2009; Fierro y Tapia, 2013; Fierro *et al.*, 2013). Esto significa que es posible plantearlas también como objetos de transformación, esto es, como prácticas que pueden ser intervenidas en función de que contribuyen a construir la convivencia, el aprender a vivir juntos.

El ámbito pedagógico-curricular remite a las prácticas docentes tanto en su manejo de aspectos didácticos como organizativos y relacionales, relativos a la planeación, desarrollo curricular y prácticas de enseñanza orientadas a propiciar la construcción de aprendizajes –tanto de orden disciplinar como formativos para la vida– por parte de los estudiantes. El ámbito organizativo-administrativo refiere a las prácticas directivas y docentes involucradas en los procesos de gestión institucional para la construcción de un proyecto educativo escolar. El ámbito sociocomunitario, a las prácticas y procesos de la gestión directiva y de los docentes, orientados a establecer vínculos con los padres de familia, con la

comunidad externa en que se sitúa la escuela y con otras dependencias e instancias de apoyo al trabajo de la escuela (Fierro y Tapia, 2013).

Recapitulando lo expuesto hasta aquí, integramos los elementos anteriores en un modelo teórico que permita, de manera efectiva, orientar las acciones tanto en el nivel de política pública como de formación y actuación en las escuelas con base en criterios que reduzcan no solo los niveles de violencia, sino construir la convivencia, entendida como una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar (ver figura 2).



Figura 2. Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar. Fuente: Carbajal y Fierro (2020).

Este modelo teórico no se plantea únicamente como una herramienta para fines de política pública, sino también como un recurso que puede ser utilizado en las escuelas para analizar sus propios procesos en el sentido de diagnosticar y hacer propuestas; así también, puede orientar procesos de formación de agentes educativos y apoyar el desarrollo de proyectos de intervención o investigación.

## DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

El proceso de análisis reportado hasta aquí partió de una premisa: la diferencia esencial entre un modelo de prevención de violencia y uno de convivencia radica en que el enfoque de prevención de violencia, a pesar de que considera los principios y factores de protección que deben orientar las relaciones humanas en la escuela, en última instancia los relega a favor de la formulación de reglamentos y protocolos orientados al control de comportamientos antisociales.

En contraste, un modelo de convivencia se ocupa de ofrecer un marco amplio para el desarrollo de propuestas que permitan operacionalizar los principios básicos y los factores de protección mencionados en los documentos de política pública, a través

de prácticas pedagógicas y de gestión que van permeando la vida entera de la escuela. Sostenemos que se va más allá del control de los comportamientos antisociales al promover la construcción de ambientes positivos de relación humana, en cuyo seno se desarrollan capacidades basadas en la aceptación de la diferencia del otro como un ejercicio de inclusión y pluralidad; en el abordaje de los conflictos de una manera constructiva, partiendo de la idea de que, además de inevitables en las relaciones humanas, no necesariamente desembocan en violencia. Asimismo, en asumir la solidaridad y el ejercicio de la colaboración como un principio básico de relación no únicamente a nivel interpersonal, sino también en las tareas académicas, con el objeto de que cada uno de los alumnos tenga la oportunidad de tener éxito en sus estudios. Todas estas habilidades serán puestas en juego no solo en el espacio escolar, sino en los distintos ámbitos de la vida social de los miembros de la comunidad escolar.

En síntesis, el Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar pretende ofrecer un dispositivo tanto de orden teórico como metodológico, dirigido a distintos actores del sistema educativo. De cara a la política pública, ofrece una herramienta para visualizar, de manera rápida, dónde están siendo colocados los programas y recursos orientados a mejorar la convivencia en las escuelas. Permite hacer un diagnóstico efectivo para contrastar necesidades frente a acciones en curso.

Como herramienta formativa dirigida a directivos y docentes, el modelo de convivencia ofrece la posibilidad de ampliar la mirada al reconocer que las acciones pedagógicas que están llevando a cabo para apoyar los aprendizajes de sus estudiantes, o animar su participación en las actividades de aula y la escuela, contribuyen a construir convivencia.

Finalmente, el modelo puede orientar también tareas de investigación de procesos y prácticas de convivencia, así como el seguimiento de proyectos de intervención y mejora en las escuelas.

La experiencia de investigación documental reportada en este artículo muestra, en última instancia, un esfuerzo orientado a poner en diálogo dos perspectivas distintas: una sobre la prevención de la violencia, enfocada en la seguridad pública y la otra sobre convivencia escolar, basada en la noción de seguridad humana, las cuales, a simple vista, podrían parecer como antagónicas. Sin embargo, al analizarlas en profundidad, fue posible identificar coincidencias de fondo que permitieron construir esta propuesta.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bickmore, K. (2016). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿las medidas “contra el bullying” obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 37-71. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3404>
- Bickmore, K. (2011). Keeping, making, and building peace in school. *Social Education*, vol. 75, núm. 1, pp. 40-44. [https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se\\_75011140.pdf](https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_75011140.pdf)
- Carbajal, P. (2018). *Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classrooms. Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence*. Tesis doctoral. Ontario Institute for Studies in Education, Universidad de Toronto. <http://hdl.handle.net/1807/89835>

- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (eds.). *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). México: UNAM/SUIVE.
- Carbajal, P. y Fierro, C. (2020). *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar*. México: Universidad Iberoamericana-León/Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Chávez-Romo, C., Gómez-Nashiky, A., Ochoa-Cervantes, A. y Zurita-Rivera, U. (2016). La Política Nacional de Convivencia Escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica. *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, vol. 14, núm. 1, pp. 2-13. <https://doi.org/10.22458/rpys.v14i1.1483>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Primer encuentro para la réplica en innovación social. La mediación, el secreto para prevenir la violencia escolar* (pp. 21-25). Chile: CEPAL/UNICEF/OREALC-Unesco/Ministerio de Educación de Chile.
- Curwin, R. y Mendler, A. (2003) *Disciplina con dignidad*. Guadalajara: ITESO.
- Fierro, C. (2017). Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Diálogos Magistrales* (pp.127-147). San Luis Potosí: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fierro, C., Carbajal, P., Fortoul, B. y Pedroza, P. (2019). *Análisis de reglamentos escolares en educación media superior*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1D253.pdf>
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez, M.C. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 103-124. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3407>
- Fierro, C. y Tapia, G. (2013). Hacia un concepto de convivencia escolar. En A. Furlán y T. Spitzer (coords.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* (pp. 74-87). México: COMIE/ANUIES.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-14. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486/982>
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, Recognition and Participation. En N. Fraser y A. Honneth. *Redistribution or recognition? A political philosophical exchange* (pp. 7-109). London, New York: Verso.
- Furlán, A. y Spitzer, T. (coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: COMIE/ANUIES. Estados del Conocimiento
- Galtung, J. (2013). Conflict transformation by peaceful means (the transcend method). En J. Galtung y D. Fischer. *Johan Galtung, pioneer of peace research* (pp. 59-70). Heidelberg, Nueva York, Dordrecht, Londres: Springer.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, vol. 27, núm. 3, pp. 291-305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Galtung, J. (1988). *Sobre la paz*. Barcelona: Ed. Fontamara.

- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, vol. 6, núm. 3, pp. 167-191. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Gobierno del Estado de Guanajuato (2014). Reglamento escolar para una convivencia en la paz en el estado de Guanajuato <http://www.udec.edu.mx/Circulares-Documentos/ReglamentoEscolarConvivenciaEstado.pdf>
- Gobierno del Estado de Guanajuato (2013). Ley para una Convivencia Libre de Violencia en el Entorno Escolar para el Estado de Guanajuato y sus Municipios. [egob.guanajuato.gob.mx:8088/files/FRAC\\_1/LEY\\_LOCAL/LEY\\_PARA\\_UNA\\_CONVIVENCIA\\_LIBRE\\_DE\\_VIOLENCIA\\_EN\\_EL\\_ENTORNO\\_ESCOLAR\\_PARA\\_EL\\_ESTADO\\_DE\\_GUANAJUATO\\_Y\\_SUS\\_MUNICIPIOS\\_JUL\\_2013.pdf](http://egob.guanajuato.gob.mx:8088/files/FRAC_1/LEY_LOCAL/LEY_PARA_UNA_CONVIVENCIA_LIBRE_DE_VIOLENCIA_EN_EL_ENTORNO_ESCOLAR_PARA_EL_ESTADO_DE_GUANAJUATO_Y_SUS_MUNICIPIOS_JUL_2013.pdf)
- Gobierno del Estado de Guanajuato (2013-2014). Modelo Escolar de Prevención de la Violencia y la Delincuencia. Subsecretaría de Prevención, Dirección General de Política Criminal y Prevención del Delito, Secretaría de Seguridad Pública del Estado de Guanajuato. <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/AConvivir/Paginas/dctos/Protocolo/ModeloEscolarPrevencionViolenciaDelincuencia.pdf>
- Hirnas, C. y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos. Santiago, Chile: OREALC/Unesco.
- Ianni, N. (2003) La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, número 2, agosto-septiembre. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Jones, T. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, vol. 22, núm.1-2, pp. 233-267. <http://dx.doi.org/10.1002/crq.100>
- Kaplan, C. (2020). Violencias y emotividades en contextos escolares. Una relación de imbricación. En A. Furlán y N. E. Ochoa (coords.). *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas* (pp. 211-223). Rosario: Homo Sapiens.
- Landeros L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México: Instituto Nacional de la Evaluación de la Educación. <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/232/P1C232.pdf>
- Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (Nº20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 377-391. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Morales, M. y López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 2, núm. 5, pp. 1-28. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Parra, L. (2016). Transformación creativa de los conflictos. En V. Ocejo y A. P. Hernández (coords.). *Derechos humanos y educación para la paz*. México: Universidad Iberoamericana, AC.
- Pranis, K., Stewart, B. & Wedge, M. (2003). *Peacemaking circles. From conflict to community*. EUA: Living Justice Press.
- PREAL (2003). *Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas*. Serie Prevención de la Violencia Escolar, vol. 1, núm. 1. Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2013). Orígenes de los programas de mediación escolar: distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anales de Psicología*, vol. 29, núm. 2, pp. 385-392. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.132601>
- SEP (2017). *Programa Nacional de Convivencia Escolar. Protocolos para la detección, prevención y actuación en situaciones de abuso sexual infantil, acoso escolar y maltrato en las escuelas de educación inicial y básica para el estado de Guanajuato*. México. [http://www.seg.guanajuato.gob.mx/AConvivir/Paginas/dctos/Protocolo/Protocolo\\_Guanajuato.pdf](http://www.seg.guanajuato.gob.mx/AConvivir/Paginas/dctos/Protocolo/Protocolo_Guanajuato.pdf)
- Villanueva-Badenes, L., Usó-Guiral, I. y Adrián-Serrano, J. E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, vol. 31, pp. 165-171. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/319>
- Zurita-Rivera, U. (2013). Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En A. Furlan y T. C. Spitzer Schwartz (coord. gral.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002 -2011* (pp. 457-520). México: COMIE/ANUIES.

# Enseñar español en la escuela primaria: autoconfrontación y análisis de la práctica

## *Teaching Spanish in primary school: Self-confrontation and analysis of practice*

BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ\*

El objetivo del trabajo es analizar la práctica de una profesora al enseñar español en una escuela primaria rural mexicana a partir de procesos de autoconfrontación simple. Como herramienta metodológica, esta autoconfrontación permite generar reflexiones desde la propia acción mediante el diálogo y la observación de grabaciones de clase. Con base en las dimensiones para el estudio del trabajo propuestas por el interaccionismo sociodiscursivo, se analizan las relaciones entre el trabajo prescrito, real y representado que la profesora verbaliza en las autoconfrontaciones. Los resultados muestran que las reflexiones giran en torno a cómo relacionar el trabajo prescrito en el currículo con las condiciones reales de su aula. Además, revelan que las perspectivas de la práctica se orientan a mejorar lo observado en las clases. Las conclusiones destacan los retos y las posibilidades de la autoconfrontación al estudio empírico de las prácticas docentes.

*The objective of the present work is to analyze the teaching practice of a teacher when teaching Spanish in a rural Mexican primary school based on simple self-confrontation processes. As a methodological tool, simple self-confrontation allows to produce reflections from one's own action, and through dialogue and observation of class recordings. From the dimensions proposed by socio-discursive interactionism, for the study of work, the relationships between prescribed, real and represented work that the teacher verbalizes during self-confrontations are analyzed. Results show that reflections verbalized by the teacher address the way of linking prescribed work in the program with real conditions in her classroom. Furthermore, they reveal that the prospective of her practice aim to an improvement of what was observed during classes. The conclusion addresses more generally the challenges and possibilities of self-confrontation to the empirical study of teaching practices.*

### **Palabras clave:**

enseñanza de la lengua materna, análisis de la práctica, práctica docente, estudio del trabajo, enseñanza del español

### **Keywords:**

teaching the mother tongue, analysis of practice, teaching practice, work study, teaching Spanish

**Recibido:** 11 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 17 de junio de 2021 |

**Publicado:** 15 de julio de 2021

**Cómo citar:** Rodríguez Hernández, B. A. (2021). Enseñar español en la escuela primaria: autoconfrontación y análisis de la práctica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1258. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-005](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-005)

\* Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Coordinadora de la licenciatura en Psicopedagogía de la misma universidad. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Líneas de investigación: didáctica de las lenguas y formación docente. Correo electrónico: araceli.rodriguez@uaslp.mx/<https://orcid.org/0000-0001-8876-7502>





## INTRODUCCIÓN

Según la perspectiva tecnocrática para el estudio de la práctica docente, la función del profesor se reduce a la ejecución de tareas y ejercicios de enseñanza prescritos, por lo que su actividad y pensamiento no son reconocidos ni considerados como objetos de análisis (Pérez-Gómez y Gimeno, 1988). Desde hace casi cuatro décadas, investigaciones encabezadas por Jackson (1968), Schön (1987) y Stenhouse (1982) plantearon un cambio conceptual en la forma de concebir al maestro, que consistió en definirlo como sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, construye creencias y crea rutinas propias de su desarrollo profesional (Pérez-Gómez y Gimeno, 1988; Serrano, 2010). En consecuencia, el enfoque epistémico para estudiar las prácticas docentes se amplió y los trabajos comenzaron a centrarse en el pensamiento del profesorado, lo que derivó en nuevos métodos de investigación.

Desafortunadamente, las investigaciones que estudian el pensamiento del profesor no forman un cuerpo sistemático y acumulativo de conocimientos sobre el tema (Serrano, 2010). Un ejemplo de lo anterior son las diferentes maneras de acercarse a este y referirlo: creencias, decisiones, saberes, teorías implícitas, representaciones y trabajo representado, por mencionar algunas. Como antítesis de esta diversidad, y a nuestro juicio, los objetos de investigación parecen orientarse hacia el pensamiento del profesor a partir de su discurso (el *decir* de los maestros sobre su práctica), por un lado, y a partir de la acción (las interacciones de clase y el aula como espacio de investigación), por otro. A continuación, presentamos los trabajos que se ubican en alguno de estos grupos.

Las investigaciones que estudian el pensamiento del profesor desde el discurso utilizan entrevistas, cuestionarios, autoinformes y escalas Likert como técnicas para explorar el decir de los maestros, y se orientan por enfoques epistemológicos como la psicología piagetiana, la teoría de la mente y las teorías cognitivas (Contreras, 2008). Como parte de los objetos de estudio, exploran las creencias acerca del aprendizaje (Badiola y Ruiz, 2013; Serrano, 2010) y el currículo (Contreras, 2008), las teorías implícitas sobre la alfabetización inicial (Añorve, 2013) y el conocimiento teórico sobre la enseñanza de contenidos disciplinares como el español (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2014; Rodríguez y Clemente, 2013; Rodríguez, 2017). En conjunto, los resultados de estos trabajos aportan a la conceptualización de los maestros como sujetos sociales que no solo ejecutan acciones, sino que construyen y reconstruyen significados sobre lo que hacen.

Respecto a las finalidades de las investigaciones, algunas estudian el pensamiento del profesor como un fin en sí mismo; es decir, con la intención de profundizar en lo que piensan los maestros sobre temáticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, otras, de este mismo grupo, abordan ese pensamiento para contribuir a la comprensión de las prácticas docentes. Estas últimas han mostrado que hablar sobre la práctica no siempre la describe; algunas veces es más una defensa o racionalización de ella. Montes, Caballero y Miranda (2017) proponen estudiar la concreción de la práctica, porque ahí convergen la planeación y la reflexión, lo que brinda mejores insumos para analizar el trabajo de los maestros.

Las investigaciones ubicadas en el segundo grupo estudian el pensamiento del profesor a partir de la acción observada en el aula. Para recuperar las acciones de los docentes, utilizan estrategias metodológicas como el visionado de clases, la evocación y el recuerdo. Estas estrategias desencadenan procesos de toma de conciencia que se traducen en verbalizaciones explícitas sobre la actividad para reflexionar sobre ella (Ruiz-Bikandi y Camps, 2007; Ruiz-Bikandi, 2007; Plazaola y Ruiz, 2012; Plazaola, Ruiz e Iriondo, 2018; Goigoux, 2010; Edelstein, 2011). Para estos trabajos, el pensamiento del profesor es un medio para conseguir un fin mayor: comprender las prácticas docentes.

Ahora bien, una finalidad que subyace al estudio de las prácticas es la formación del profesorado. Los trabajos que se orientan hacia dicha finalidad (Ruiz-Bikandi, 2007; Ruiz-Bikandi y Camps, 2007; Plazaola y Ruiz, 2012; Plazaola, Ruiz e Iriondo, 2018; Goigoux, 2010; Esteve, Caradell y Farró, 2012; Edelstein, 2011) comparten una premisa: la reflexión después de la acción modela la acción futura de los profesores (Esteve, Carandell y Farró, 2012), lo que puede incidir positivamente en la mejora de sus prácticas.

Como parte de los trabajos de la red Hiprest (Formación del Profesorado para la Enseñanza de las Lenguas en el País Vasco), diferentes investigaciones utilizan la autoconfrontación dentro de los modelos formativos de docentes, que pone en primer plano la actividad de enseñanza (Ruiz-Bikandi, 2007; Plazaola y Ruiz, 2012; Plazaola, Ruiz e Iriondo, 2018); es decir, el profesor observa las imágenes de su práctica para analizarla a partir del diálogo con un agente externo. Las investigaciones al respecto muestran que esta herramienta metodológica ayuda a reflexionar sobre las prácticas sin el peso de la actividad y a través del diálogo con otros.

Como parte de los trabajos desarrollados en Ginebra, Goigoux (2001) retoma los aportes de la ergonomía y la teoría de la actividad para utilizar el visionado de clases en el estudio de las prácticas de profesores con experiencia. La intención de estos trabajos es esclarecer el saber práctico del experto para compartirlo con profesores más jóvenes mediante instrumentos didácticos que los ayuden a orientar sus decisiones didácticas.

En resumen, las investigaciones referidas en este último grupo sostienen que el profesional se forma pensando desde su práctica: revisando lo que hace, preguntándose sobre ello y cuestionando el proceso de adquisición de aprendizajes de sus estudiantes (Ruiz-Bikandi y Camps, 2007). No obstante, también plantean una discusión en torno al método. Para autores como Bronckart (2007), la reflexión por sí sola no produce desarrollo, por lo que, para incidir en la acción futura de los docentes, se requieren mecanismos cuidadosos que acompañen el visionado de las imágenes y desencadenen procesos de análisis que sobrepasen la autocontemplación y defensa de las prácticas.

Situando la discusión en el contexto mexicano, los profesores de educación básica cuentan con escasos espacios para reflexionar a partir de sus prácticas. Las jornadas de trabajo en las escuelas públicas se restringen a la estancia frente a grupo. De este modo, el trabajo y el salario del maestro no prevén la reflexión sobre las clases. Estas condiciones laborales se intensifican cuando los profesores trabajan en contextos rurales. En estas localidades hay menos maestros en las escuelas y las condiciones geográficas en que se ubican los centros hacen que las distancias entre estos y los hogares de los profesores sean largas y las rutas de acceso, escasas. Ambas carac-

terísticas hacen que las condiciones institucionales que podrían incentivar el trabajo colaborativo para reflexionar la práctica se desdibujen todavía más que en las escuelas urbanas. Aunado a ello, las realidades docentes en contextos rurales han sido escasamente consideradas en la investigación educativa en México (Rebolledo y Torres, 2019).

Estas condiciones en que trabajan los profesores mexicanos repercuten en al menos dos áreas. La primera y más obvia es el trabajo entre pares. Los profesores no cuentan con espacios formales integrados a la jornada laboral para discutir con sus colegas sobre sus prácticas, de ahí que las posibilidades de pensar en forma colaborativa sobre lo que se hace y cómo se hace son reducidas. La segunda está relacionada con el conocimiento de la práctica docente como objeto de estudio; esto es, el aula se convierte en una realidad de difícil acceso para el investigador, quien recupera las acciones que observa, pero difícilmente accede al pensamiento del profesor acerca de lo realizado.

Teniendo en cuenta estas carencias, este trabajo pretende aportar evidencias al campo de conocimiento de las prácticas docentes al retomar el pensamiento del profesor a partir de la observación y el diálogo sobre su práctica. El objetivo es analizar la práctica docente de una profesora al enseñar español en una escuela primaria rural mexicana desde procesos de autoconfrontación simple para generar la reflexión con base en su propia acción. Para lograrlo, recurrimos a un enfoque de investigación didáctica orientado al estudio del trabajo del profesor o profesora en el marco de las mediaciones entre los alumnos y un contenido específico, en este caso, la lengua.

El propósito esencial de nuestro estudio es comprender la práctica de la profesora tomando en cuenta sus reflexiones sobre lo realizado para profundizar en el análisis de la enseñanza del español en contextos rurales. Estas reflexiones pueden ocasionar efectos positivos en el trabajo de la docente, que no son parte de los objetivos de investigación y, por lo tanto, no se consideran para el análisis.

## **REFERENTES TEÓRICOS PARA ANALIZAR LA PRÁCTICA**

La unidad de análisis de este trabajo se circunscribe a las relaciones entre el profesor y un grupo de alumnos acerca de un saber específico: la lengua. Para profundizar en ello, retomamos el interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD) como perspectiva teórica enfocada en la didáctica de las lenguas (Bronckart, 2007, 2013; Riestra, 2008, 2014). El ISD analiza el lenguaje, el pensamiento y la actividad humana a partir de los postulados teóricos de la psicología del desarrollo desde los aportes de Vigotsky y la lingüística, desde autores como Saussure, Voloshinov y Coseriu.

Una de las áreas de investigación del ISD es el trabajo docente. Bronckart (2007) define la enseñanza como el verdadero trabajo del profesor; por ello, en este texto hablamos del trabajo del profesor para referirnos a sus prácticas de enseñanza. El ISD retoma los aportes de la teoría de la actividad (Leontiev, 1984) en dos sentidos: para conceptualizar el trabajo docente y definir las consignas de enseñanza en cuanto forma de acceder a lo que sucede en el aula.

### *El trabajo docente desde el ISD*

El trabajo es una actividad gobernada por motivaciones, finalidades y normas colec-

tivas mediatizadas por el lenguaje. En el trabajo del profesor, estas tres se encuentran estrechamente relacionadas con los objetos de saber movilizados en cada clase. De ahí que el ISD se trate de un enfoque de investigación didáctica centrado en la enseñanza de las lenguas en espacios escolares.

Para estudiar el trabajo del profesor, el ISD propone tres dimensiones: trabajo prescrito, trabajo real y trabajo representado (Bronckart, 2007). La primera refiere a la prescripción de lo que debería ser y está registrada en los documentos que orientan la actividad de enseñanza. Esta dimensión se plasma por escrito y es posible acceder a ella a través de la lectura de los documentos. En el caso de México, el trabajo prescrito se encuentra en los materiales oficiales que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) proporciona de forma gratuita a profesores y alumnos de primaria. Las planificaciones de clase que realizan los profesores pueden retomar el material oficial, o no.

El trabajo real, por su parte, es la actividad del profesor en el aula, es decir, lo que se realiza en clase, que se observa en las interacciones entre el maestro y los estudiantes. Por su carácter eminentemente oral, es posible acceder a este a través de la grabación y transcripción de las interacciones de clase.

Por último, el trabajo representado es lo que está implícito en las acciones del profesor y que solo él conoce. Las formas de acceder a este trabajo pueden ser las entrevistas semiestructuradas (Riestra, 2008), o bien, el visionado de clases acompañado del diálogo con agentes externos (Goicoechea, Riestra y Vodnik, 2011).

En conjunto, las tres dimensiones propuestas por Bronckart (2007) recuperan la riqueza del trabajo docente a la luz de lo que se pretende hacer y desde la reflexión del profesor sobre sus propias acciones.

### *Las consignas de enseñanza en el análisis del trabajo docente*

Basada en el ISD y con fundamento en la teoría de la actividad, Riestra (2008) concibe las consignas como los enunciados elaborados por los docentes para comunicar a los alumnos qué hacer y cómo hacerlo. Las consignas y sus efectos se han estudiado con base en lo que los alumnos dicen o escriben durante la clase (Goicoechea, Riestra y Vodnik, 2011). Los resultados de estos trabajos se han utilizado con fines de formación docente en diferentes investigaciones emprendidas por el grupo de trabajo encabezado por Riestra en Argentina.

Riestra (2008, 2014) distingue entre consignas en sentido estricto y en sentido amplio. Las primeras son segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase (Riestra, 2014); se trata de instrucciones que brinda el profesor a los aprendices. Las consignas en sentido amplio, por su parte, son las producciones verbales de los profesores que encuadran y comentan las primeras (Riestra, 2014), porque las reformulan para interactuar con los alumnos. El estudio de las consignas permite acceder al trabajo real en cuanto actividad mediatizada por el lenguaje en las interacciones de clase. En esta investigación, el estudio de estos segmentos de actividad conforma el momento previo a la autoconfrontación, pues ayuda a la investigadora a orientar las preguntas y centrar el diálogo con la profesora.

### *La autoconfrontación simple*

La autoconfrontación es una herramienta para analizar la actividad del profesor (Goigoux, 2001, 2010) que permite acceder al trabajo representado. Se trata de un análisis *in situ* de las prácticas de enseñanza en las cuales el profesor se confronta con lo sucedido en su aula a partir del video y dialoga sobre ello con el investigador. Este proceso de diálogo ayuda a identificar los sentidos que atribuye el maestro a su trabajo y analizarlos para conocer sus intenciones y aprehender mejor su pericia profesional (Goigoux, 2001).

Durante la autoconfrontación, la voz del profesor observado permite conocer los problemas que enfrentó, cómo los solucionó y cómo se sitúa frente a la posibilidad de cambio que ofrece la reflexión sobre la acción observada en las imágenes. En este proceso, el papel del investigador es indispensable porque su función es sugerir los espacios para la reflexión y apoyar al profesor en la comprensión de lo observado. Sin la debida precaución metodológica, estos procesos de reflexión sobre la acción corren el riesgo de convertirse en lo que anticipa Bronckart (2007): una suerte de autocontemplación inútil.

## **MÉTODO**

La investigación se ubica en el paradigma cualitativo y retoma los aportes del enfoque interpretativo de la fenomenología en tanto busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 42). En específico, se trata de una profesora que, con base en el visionado de sus prácticas docentes, verbaliza su pensamiento a partir de la acción. En este marco de ideas, la pregunta que orientó el trabajo es ¿qué reflexiones, a partir de su práctica al enseñar español, expresa verbalmente una profesora de primaria?

Según Izcara (2014), la investigación cualitativa busca estudiar un número reducido de casos para comprender un hecho o fenómeno social. Para ello, el muestreo para la selección de los casos posee un carácter intencional. En esta investigación, los criterios de selección de la participante fueron: ser profesora de primaria, laborar en una zona rural y tener compromiso para participar en las diferentes etapas del trabajo.

### *Contexto*

La profesora participante estudió la licenciatura en Educación Primaria en una normal pública y, al momento de la recolección de datos, tenía dos años de servicio. La escuela en la que labora es su segunda adscripción y se ubica en una localidad perteneciente al municipio de Zaragoza, en el estado de San Luis Potosí, México. Previamente, trabajó en una institución de contexto rural alejada de la capital del estado, por lo que vivía en la localidad y viajaba cada quince días a su casa. La escuela actual está más cerca; por ello, puede ir y venir todos los días.

La localidad donde se sitúa la escuela tiene una población de 500 habitantes. De acuerdo con la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol, 2013), su índice de margi-

nación es de -0.52, lo que se traduce en un grado de marginación alto, y el índice de rezago social es bajo (Sedesol, 2013). La institución es una primaria de organización completa que, en el ciclo escolar 2019-2020, atendió una matrícula de 119 alumnos (59 mujeres y 60 hombres) distribuidos en seis grados. Dispone de seis docentes, uno por grado, y un director sin grupo, según datos del Sistema de Información y Gestión Educativa (2018). La profesora atiende el grupo de quinto, el cual se compone de 25 alumnos, 16 mujeres y 9 hombres.

### *Diseño de la investigación*

El diseño de la investigación se realizó en dos etapas denominadas A y B, que sucedían de forma casi simultánea. La A consistió en la recolección de datos en el aula; se hicieron grabaciones en audio y video de las clases de español, así como observaciones no participantes. Una observadora (distinta a la investigadora) permaneció dos meses en el aula. Las primeras dos semanas familiarizaron a los alumnos con la videocámara y la presencia del agente externo. La función de la observadora era encargarse del equipo de grabación (prenderlo, moverlo cuando fuera necesario, verificar que estuviera grabando y apagarlo), tomar notas de las actividades de la profesora –sobre todo de aquellas que podrían escapar del video– y consultar la planificación de la maestra para registrar los objetivos de enseñanza de las clases observadas.

En esta etapa se grabaron 22 sesiones de clase con una duración de entre 40 y 80 minutos cada una. En suma, se transcribieron 21 horas de grabación. El propósito de las transcripciones fue proporcionar un panorama completo de lo sucedido en clase y del trabajo prescrito para cada sesión. Para elaborarlas, primero se registraban los objetivos de enseñanza obtenidos de la planificación de la maestra y, luego, se transcribían las interacciones de clase.

La profesora efectuó sus planificaciones didácticas orientándose por los objetivos de enseñanza propuestos en el currículo. A partir de los materiales curriculares, obtenía los aprendizajes esperados y las prácticas sociales del lenguaje. Los primeros señalan lo que se espera que aprendan los estudiantes en determinado periodo durante el ciclo escolar, mientras que las segundas son modos de interacción con el lenguaje que enmarcan la producción e interpretación de textos orales y escritos (SEP, 2017).

En esta etapa también se realizó la preparación de la investigadora para las autoconfrontaciones. Antes de cada autoconfrontación, se leyeron las transcripciones de las clases grabadas en esa semana para identificar el objetivo de enseñanza (trabajo prescrito) y señalar las consignas en sentido estricto y amplio que estuvieran acompañadas de reacciones orales de los estudiantes: respuestas a ejercicios de clase, socialización de ejercicios en el grupo, dudas, preguntas o comentarios expresados a la maestra.

Posteriormente, se colocó la información en una tabla junto con la codificación de la transcripción (número de sesión y una referencia a la práctica social del lenguaje abordada) (ver tabla 1). Para la transcripción de las interacciones de clase, se utilizó el siguiente código: MA para las intervenciones de la maestra; las primeras dos iniciales del nombre para marcar las intervenciones de los estudiantes; comillas “xxx” para señalar los fragmentos de lectura en voz alta; puntos suspensivos xxx... para pausas largas; y paréntesis (xxx) para introducir señalamientos o aclaraciones.

Este momento previo a la etapa B contribuyó a elegir la sesión de clase para desarrollar cada autoconfrontación.

Tabla 1. Identificación de consignas en el trabajo real

Código de transcripción	Consigna en sentido estricto	Consigna en sentido amplio y reacciones de los estudiantes
S1_Refranes	Vas a leer uno de tus refranes que encontraste, pero que no sea tuyo, que te hayas quedado con uno que escribió tu compañero, y dame un ejemplo de una situación donde tú aplicarías ese refrán	<p>Al: ¿Cómo, maestra?</p> <p>MA: Me vas a leer tu refrán y me vas a decir una situación donde puedes aplicar ese refrán, ese refrán que no es tuyo, que es de alguno de tus compañeros con los que estuviste</p> <p>(Algunos niños comentan que el refrán que tienen es el que ellos mismos escribieron)</p> <p>MA: Bueno, como varios se quedaron con el suyo, no hay problema, lo importante es que vayas pensando... te voy a dar unos segunditos para que le pienses y luego lo compartas... Ahora sí, ¿quién ya lo tiene?</p> <p>Li: "Marrano que se duerme, buenas noches le quedan"</p> <p>MA: ¿Qué querrá decir ese refrán o en qué situación lo aplicarías tú, Lizet?</p> <p>Li: Como si a mí se me hubieran caído los dientes, entonces si yo me duermo me dejan dinero</p> <p>MA: Mmm, no, de hecho, déjame contarte que ese es un refrán que yo no había escuchado, vuélvelo a leer, por favor</p> <p>Li: "Marrano que se duerme, buenas noches le quedan"</p> <p>MA: La verdad no me suena..., yo creo que me lo voy a llevar de tarea, nunca lo había oído, ¿alguien ya lo había escuchado antes?</p>

En la etapa B de la investigación se llevaron a cabo las autoconfrontaciones entre la profesora y la investigadora. Estas se realizaron cada semana, excepto la semana cinco cuando se canceló a petición de la maestra. En total, fueron cinco autoconfrontaciones con una duración de entre 60 y 90 minutos cada una, que se organizaron en dos momentos. En el primero se invitó a la profesora a observar el video de la clase y elegir libremente sobre lo que quisiera hablar, ya fuera durante la observación del video o al final de este. En el segundo momento, la investigadora orientó la reflexión a partir de tres preguntas que pretendían explorar la dimensión del trabajo representado:

- Objetivos de enseñanza: ¿qué querías enseñar en esa clase?
- Efecto de la enseñanza en el aprendizaje: ¿qué crees que aprendieron los niños en esa clase?
- Prospectiva sobre la práctica: ¿cómo mejorarías la actividad?

En el desarrollo de las autoconfrontaciones estas preguntas se adaptaban a lo observado en cada clase con la intención de hacerlas más específicas para incentivar la reflexión de la profesora. La tabla 2 presenta la organización de lo efectuado en cada etapa.

Tabla 2. Actividades en cada etapa de la investigación

Semana	Actividades etapa A	Actividades etapa B
1	Familiarizar a los alumnos con el equipo y la observadora	No hubo
2		No hubo
3	Grabaciones de clases en audio y video Observaciones no participantes Transcripción de audios Análisis de transcripciones	Autoconfrontación 1
4		Autoconfrontación 2
5		Se canceló
6		Autoconfrontación 3
7		Autoconfrontación 4
8		Autoconfrontación 5

### *Procedimiento de análisis: autoconfrontaciones*

Optamos por un análisis de contenido en el que exploramos tanto las respuestas a las preguntas del segundo momento de la autoconfrontación (objetivos de enseñanza, efecto de la enseñanza en el aprendizaje y perspectiva de la práctica) como las verbalizaciones a partir de los intereses de la profesora.

Primero, transcribimos los audios de las autoconfrontaciones (410 minutos de grabación). Después, leímos las intervenciones de la profesora para identificar temáticas recurrentes que permitieran conocer su pensamiento sobre lo observado. Por último, sistematizamos la información en una tabla en la que colocamos las dimensiones del trabajo analizadas y presentamos una primera interpretación de los datos con base en las temáticas expresadas en las verbalizaciones de la maestra (ver tabla 3).

Además, incluimos codificaciones para el trabajo real (código de transcripción establecido en la etapa A) y el trabajo representado (por ejemplo, Aut\_1 refiere a la primera autoconfrontación; Aut\_2, a la segunda, y así sucesivamente). Para la transcripción, utilizamos corchetes [xxx] para marcar las intervenciones de la investigadora y MA, para las de la profesora.

Tabla 3. Sistematización de datos para el análisis

Dimensión del trabajo	Fuente	Material empírico
Trabajo prescrito	Práctica social del lenguaje	Analizar las características de las fábulas y refranes para establecer sus semejanzas y diferencias
	Objetivos de enseñanza	Identifica las características de fábulas y sus semejanzas y diferencias con los refranes  Comprende la función de las fábulas y refranes  Interpreta el significado de los refranes



Trabajo real	Consignas en sentido estricto, consignas en sentido amplio y reacciones orales de los alumnos	S6_Refranes. MA: Vas a inventar una fábula y el refrán que pensaste va a ser moraleja. Lo primero que tienes que hacer es pensar en tu refrán favorito, que te gusta y que lo puedes interpretar o entender y después te vas a inventar una historia que pueda..., que pueda contener el refrán (camina entre las filas revisando los trabajos de los alumnos). Algunos niños, de lo que he leído, metieron su refrán dentro de las fábulas y no está mal. Algunas veces pusieron que el personaje mencionaba el refrán como parte de su diálogo. Lo que vamos a hacer es que si tú hiciste eso vas a escribir aparte la moraleja, ¿de acuerdo?, aparte de tu..., al final
Trabajo representado	Verbalizaciones de la profesora en la autoconfrontación	Aut_2. En ninguna parte está escribir, pero en el libro la ponen como un producto... [Entonces, esa, la consigna de escribir una fábula a partir de un refrán, ¿la retomaste del libro?] Sí, en el libro lo marca como producto... Eso se me hizo raro, porque, pues..., no va mucho con el propósito. El propósito se queda hasta las diferencias, pero ya lo escrito está como extra, pero igual lo hice. [¿Cuándo te diste cuenta de que no venía en los aprendizajes esperados?] Cuando hice la planeación. [¿Y por qué lo integraste?] Ah pues porque venía en el libro, ese era el producto, ahí lo marca
Interpretación	Temáticas expresadas en las verbalizaciones	Reflexiona sobre lo prescrito en materiales oficiales

Posteriormente, a partir de un análisis inductivo de lo dicho por la profesora (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), las temáticas identificadas en cada autoconfrontación se agruparon en dimensiones y categorías de análisis.

Tabla 4. Dimensiones y categorías de análisis

Dimensiones	Categorías
Los sentidos de las prácticas observadas	Reflexiones sobre el trabajo prescrito en el currículo oficial Tensiones entre el trabajo prescrito y el trabajo real Incertidumbre frente al uso del currículo oficial como guía del trabajo prescrito
Las perspectivas sobre prácticas futuras	Selección de materiales de apoyo para la enseñanza Uso de modelos textuales reales Metarreflexión sobre la autoconfrontación

## REFLEXIONES QUE VERBALIZA LA PROFESORA SOBRE SU PROPIO TRABAJO AL ENSEÑAR ESPAÑOL

Los resultados se organizan en dos apartados conforme a cada una de las dimensiones de análisis. El primero da cuenta de las reflexiones de la profesora acerca de las prácticas observadas y pone especial atención en mostrar las tensiones que experimenta entre el trabajo prescrito y el real. El segundo presenta la perspectiva de la maestra sobre su propio trabajo al enseñar español. En conjunto, los dos apartados muestran las reflexiones de la profesora respecto a su propia acción visualizada en las imágenes en el marco de las dimensiones del trabajo del ISD.

### *Las reflexiones a partir de la práctica: tensiones entre el trabajo prescrito y el real*

La profesora organiza la planificación de clase con base en dos documentos curriculares: el programa de estudios y el libro de texto de español. Los fragmentos de las autoconfrontaciones que se presentan a continuación ilustran las dudas y momentos de incertidumbre ante esos documentos y, a su vez, identifican tensiones entre los trabajos prescrito, real y representado. Para contextualizar las verbalizaciones de la profesora, primero describimos de manera breve la clase observada y, después, mostramos el diálogo de la autoconfrontación.

En la clase observada (Aut\_2), los alumnos eligieron su refrán favorito y, luego, inventaron una fábula en la cual ese refrán era la moraleja. El trabajo en la clase se desarrolló individualmente y sin hacer preguntas a la profesora, pero cuando los niños y las niñas leyeron sus fábulas en voz alta, estas no cumplían con lo solicitado. Los textos tenían un refrán y algunas características de la fábula, pero no había moraleja. El refrán no era una enseñanza derivada del texto. La profesora recogió los escritos para revisarlos después de clase y finalizó la sesión.

Luego de observar el video, la maestra habló sobre lo que encontró en la revisión de los textos (una revisión ortográfica principalmente), pero no aludió a lo sucedido en la clase ni a la complejidad de la consigna de escritura que propuso. Ante ello, la investigadora preguntó: “¿Cómo podríamos valorar lo que pasó en esta clase?, ¿cuál era el propósito de la actividad?”. La respuesta de la maestra permite advertir sus reflexiones en torno al trabajo prescrito, porque reconoce las incongruencias entre el programa y el libro de texto; pese a ello, sigue la prescripción del libro porque representa el producto de la clase, es decir, el observable indicado en el trabajo prescrito al culminar un cierto periodo de enseñanza:

La práctica social del lenguaje es “analizar las características de las fábulas y refranes para establecer sus semejanzas y diferencias”. Los aprendizajes esperados nada más son: identifica las características de fábulas y sus semejanzas y diferencias con los refranes, y comprende la función de las fábulas y refranes, e interpreta el significado de los refranes. En ninguna parte está escribir, pero en el libro la ponen como un producto... [Entonces, esa, la consigna de escribir una fábula a partir de un refrán, ¿la retomaste del libro?] Sí, en el libro lo marca como producto... Eso se me hizo raro, porque, pues..., no va mucho con el propósito. El propósito se queda hasta las diferencias, pero ya lo escrito está como extra, pero igual lo hice. [¿Cuándo te diste cuenta de que no venía en los aprendizajes esperados?] Cuando hice la planeación. [¿Y por qué lo integraste?] Ah pues porque venía en el libro, ese era el producto, ahí lo marca (fragmento de Aut\_2).

En otro video (Aut\_4), los alumnos compartieron las respuestas a una lista de preguntas de investigación elaboradas previamente. Se trataba de presentar los avances en la producción de un texto expositivo. Después de ver la clase, la profesora consideró que eran buenas preguntas; sin embargo, expresó una preocupación relacionada con el logro de la práctica social del lenguaje prescrita para esa y las siguientes sesiones: ¿cómo ayudar a sus estudiantes a pasar de respuestas cortas a la escritura de un texto expositivo? Para ella, hay una brecha entre los avances y la prescripción del libro que no sabe cómo sortear. Menciona que, para lograr el aprendizaje esperado por el programa, debe apoyarlos con estrategias que complementen las del libro; no obstante, no tiene claro cómo hacerlo:

Me siento un poco confundida al momento de que checo sus preguntas... Son muy buenas sus preguntas, pero hoy que veo algunas, pues sus respuestas son muy directas.

Por ejemplo, cuánto pesa una ballena y ya ponen pues pesa esto. Entonces..., me causa conflicto pensar cómo ellos ya lo van a escribir, pero a manera de prosa... Eso ya va a estar complicado [O sea, ¿cómo pasar de una respuesta tan específica y corta a un texto expositivo?] Sí, sí. Bueno, aparte, el texto de por sí es complejo... Para uno podría ser complejo... De hecho, ahorita la siguiente sesión marca ver lo del uso de nexos. Entonces se supone que los nexos ya son para que armen su texto. Pero sí es complejo, no sé cómo pasar de esas preguntas tan concretas a que ya ellos pudieran describir (fragmento de Aut\_4).

Posteriormente, en la misma autoconfrontación, la investigadora preguntó: “¿Y qué modelo de texto expositivo les presenta el libro?”. La respuesta deja entrever que conoce bien los materiales prescritos de manera oficial y que hace diferentes aportes a lo que estos proponen. La maestra sabe que los ejemplos del libro de texto no son suficientes para acercar a sus alumnos al objetivo de enseñanza y que ellos solos, sin ayuda, con dificultad podrán acceder a otros modelos textuales. Su contribución al trabajo prescrito tiene la intención de poner en contacto a los estudiantes con diferentes modelos de un género que considera complejo. Ante la gran diversidad de géneros textuales que implica el tipo de discurso expositivo, se necesita claridad sobre el texto que va a enseñar:

En sí yo creo que el libro no marca un tipo de texto. Trae varios ejemplos, en el libro trae como unos cinco ejemplos, pero son textos muy cortitos de qué es un ciclón y también nada más de... descripción. Pero claro, que veas un ejemplo es muy poco ¿verdad?... He metido ya en mis sesiones, les puse un texto de los pingüinos, ese sí traía la imagen y hasta descripción de la imagen, título de la imagen que es algo que pues deben tener. Hoy leímos uno de los nidos y viene varios, este... Y ahí lo que quise que vieran que también los textos pueden tener subtítulos, porque ahí hablan de diferentes nidos de aves... También les llevé una enciclopedia, porque ayer vi lo de los índices. Entonces mi idea era llevarles uno, para que vean cómo se dividen. Me llevé una enciclopedia de Ciencias Naturales. Se las pasé, para que la observaran y la estuvieron viendo. Yo sé que unos se van a ir a buscar en internet la información y ahí quién sabe qué encuentren y el contexto hará que no tengan libros como estos en casa (fragmento de Aut\_4).

Al finalizar Aut\_2, la profesora expresó una preocupación surgida tanto del análisis de la clase como de lo realizado hasta ese momento para enseñar la práctica social del lenguaje en cuestión: elaborar anuncios publicitarios de productos y servicios de la comunidad para publicarlos. Ella identificó que el programa de estudios no menciona aprendizajes esperados relacionados con las figuras retóricas, por lo cual no incluyó actividades de enseñanza para ese contenido. Sin embargo, en el libro de texto aparece un recuadro de lectura en el que se nombran figuras retóricas; esto es, están en el material de los alumnos, pero no hay orientaciones didácticas para enseñarlas. La profesora manifiesta dudas sobre lo que debe hacer: ¿atreverse a enseñar lo que no viene indicado en el trabajo prescrito oficialmente? O bien, ¿seguir la prescripción y no retomar un contenido que podría ser relevante para el texto que se espera que escriban? Esto marca un posicionamiento al respecto sustentado en su “poca práctica”:

Me quedó duda en cuanto a lo que mencionan los aprendizajes esperados sobre una parte de las figuras retóricas. Obviamente yo sé que los anuncios incluyen alguna figura retórica, pero ayer que se los di, se los di muy así... superficial, y no lo voy a retomar de nuevo, pero el libro tampoco, no me lo marca. Yo sé que se puede hacer y que indiquemos qué tipo de recurso se está utilizando, pero a mí también se me hace complicado eso de... o sea, de enseñar fuera de lo que no está en el libro, ni en el programa, porque siento que a lo mejor yo sé que eso les está ayudando a los niños, pero también les estoy

complicando un tema que a lo mejor puede ser más simple para ellos. Me quedé como con la espinita y ahorita lo estaba pensando, porque para mí ya no lo tomaría, por mí están estas figuras retóricas (las del recuadro del libro de texto) y ya las incluyen a veces los anuncios (que elaboraron los niños), ya están ahí. Pero a lo mejor, al momento de revisar los productos (se refiere a los anuncios elaborados por los alumnos) va a salir que realmente se deben tocar y que yo no profundicé en ello. En eso es donde yo digo, pues, entonces ¿qué es lo más conveniente?, ¿lo tomo y desarrollo cada una (cada figura retórica)? A mi poca práctica, las figuras retóricas a veces es más fácil verlas en algún poema, que verlas en un anuncio (fragmento de Aut\_2).

### *Las perspectivas sobre sus prácticas: del trabajo real al trabajo proyectado a futuro*

En las sesiones de autoconfrontación también identificamos reflexiones que expresan posibilidades y alternativas de cambio para mejorar lo que advertimos en los videos.

En la clase observada (Aut\_1), la actividad de cierre fue armar dos figuras con las características de la fábula y el refrán: construir una estrella solo con las palabras que describieran a la primera y otra para explicar el segundo. En el desarrollo de la actividad, observamos que los alumnos tuvieron muchas dificultades para entender qué debían hacer y para decidir a qué texto pertenecían dos características: corto y autor. En el diálogo, la profesora detalló lo que había pasado, es decir, relató de nuevo lo visto en el video, pero no verbalizó reflexiones sobre ello. Después, a partir de la intervención de la investigadora, refirió por qué se habían confundido los niños y las niñas, lo cual le permitió hablar sobre el trabajo real de otras sesiones. Las dificultades relacionadas con el contenido están en función del conocimiento de los géneros textuales trabajados:

Mi idea era que con la estrellita que les puse en el inicio... En la hoja de trabajo... Traía fábula o refrán, entonces tenían que acomodar los piquitos de la fábula o el refrán, según sean sus características, para formar la estrella. [¿Y cómo les fue en ese ejercicio?] Les costó dos aspectos, esa la de "corto" la ponían... Venía para ponerse en refrán y esa la ponían en fábula y la otra, la del "autor" (ambas), fueron las dos que les costó más. [¿Por qué crees que pasó eso (poner "corto" como característica de la fábula)?] Porque... tal vez yo lo manejé como que era un texto corto. Recuerdo que en la sesión anterior reiteradamente mencioné que la fábula era un texto corto. [¿Y la idea de autor?] Tal vez porque fue algo que no se retomó mucho, tal vez, en el caso del refrán nada más mencionábamos que es algo que se repite de generación en generación, pero nunca se retomó si tienen autor o no (fragmento de Aut\_1).

En el video de la Aut\_3, los niños y las niñas buscaron definiciones de palabras en el diccionario. La maestra pidió encontrar el significado de las figuras retóricas: comparación, metáfora, analogía e hipérbole. Las definiciones contenían términos desconocidos, lo que complicó la tarea. Algunos niños tuvieron que ampliar la búsqueda a otras palabras y otros copiaban el significado, pero sin reflexionar sobre el sentido. Como cierre de la actividad, la maestra leyó otra definición: "Las figuras retóricas, también llamadas figuras literarias, representan una manera diferente de utilizar el lenguaje. La finalidad de estas figuras es crear un estilo comunicativo más original, más literario" (fragmento de Aut\_3). En el diálogo, la profesora compartió la intención de su clase en un afán de justificar lo sucedido: no tenía la pretensión de profundizar en los conceptos. Además, reconoció que podría mejorar la actividad para hacerla más significativa para los niños y las niñas:

Yo quería como presentárselos rápido, pero no en sí que los identificaran, aunque ahorita ya viendo todo ya se me ocurrieron otras cosas. Hubiera hecho tal vez algo diferente. [¿Cómo qué?] Tal vez como llevarles frases, eslogan o no sé y tal vez que ellos identificaran qué recurso retórico se estaba utilizando. Tal vez hubiera sido algo más interesante. [¿Qué crees que se logró con la búsqueda de las definiciones en el diccionario?] Pues algo muy vago porque, en sí, los niños sólo lo buscan y lo anotan, a lo mejor se les puede quedar el nombre, pero algo así como significativo, pues no en su totalidad (fragmento de Aut\_3).

Durante la misma autoconfrontación, la investigadora preguntó ¿qué valoración podía hacer de la definición que leyó a los niños? La maestra reflexionó sobre la pertinencia de definir un concepto usando términos desconocidos: “No sé si fue clara para ellos... Tal vez no del todo porque, para empezar, implícitamente están otros conceptos como lenguaje literal, figuras retóricas...” (fragmento de Aut\_3).

En la clase analizada en Aut\_4 no todos los niños y las niñas llevaron la tarea: un eslogan. Un tanto desconcertada, la maestra pidió a quienes sí lo presentaron que lo leyeran en voz alta. Después de la lectura, ella parecía todavía más confundida, así que escribió un eslogan en el pizarrón y subrayó una palabra (“Deja que tu bonito aroma hable bien de ti”). Posteriormente, les preguntó “¿qué función tiene la palabra subrayada?”. Las respuestas fueron incorrectas, por lo que terminó diciéndoles que se trataba de un adjetivo. Luego, consultaron el libro de texto para leer la definición de “adjetivos” y ver ejemplos de eslóganes que los contenían. En el diálogo, la maestra explicó que su expectativa era que estos llevaran adjetivos para que los identificaran grupalmente. Sin embargo, ninguno de los ejemplos leídos tenía adjetivo. Esto la obligó a cambiar la actividad que tenía planeada. La frase final de la profesora permite suponer que no se sentía a gusto con el cambio: “Es lo que uno hace en el momento”:

Yo creo que tuve que hacer eso porque no me imaginé que los (eslóganes) de tarea no iban a llevar todos (adjetivo)... y sí... es cierto, o sea, no todos los eslóganes usan adjetivos. [¿Y de dónde nació el interés por relacionar el adjetivo con el eslogan?] Me guié por el libro, el libro lo marca que vienen adjetivos en los eslóganes. En la clase pasada como que me centré más en adjetivos que en ver el uso de ellos en el eslogan. Y hoy cuando pasamos al uso de ellos en el eslogan, pues resultó que los eslóganes de los niños no llevaban adjetivos. Entonces inventé el eslogan y nos fuimos al libro, o sea, ya cuando uno está ahí (se refiere a la clase) es lo que uno hace en el momento, incluso en el momento uno no está pensando si es lo correcto, o no.

En la misma autoconfrontación, la investigadora preguntó cómo podría mejorarse la actividad. En su respuesta, la maestra propuso otra estrategia para abordar la función de los adjetivos en el eslogan. Sin la inmediatez de la práctica, en el espacio de reflexión que brinda la autoconfrontación, la profesora propone una alternativa para mejorar su trabajo: “[¿Cómo podrías mejorar la actividad?] Tal vez, para empezar, trabajar con más ejemplos de adjetivos, no directo en eslogan, sino en oraciones adjetivas” (fragmento\_Aut4).

## DISCUSIÓN

Basada en el interaccionismo sociodiscursivo, la investigación reportada identifica, desde procesos de autoconfrontación simple, las reflexiones verbalizadas por una profesora de primaria a partir de su práctica al enseñar español.

Desde la reflexión derivada de las imágenes de su propia práctica y el diálogo con la investigadora, la profesora comparte sus reflexiones en torno a los trayectos entre el trabajo prescrito en el currículo y el trabajo real. Por un lado, expresa que existe flexibilidad curricular, de la que pueden hacer uso los profesores, pero, por otro, verbaliza conflictos y preocupaciones derivados de la intención de seguir un modelo curricular lejano a sus estudiantes y con el que tampoco parece estar de acuerdo.

En el traslado de lo prescrito a lo efectivo, la profesora habla sobre momentos de incertidumbre frente a inconsistencias de los materiales oficiales, falta de claridad en lo que se espera que hagan los profesores y una brecha entre lo que su alumnado logra, o puede lograr, y lo que el trabajo prescrito espera que alcance. Tal como lo demuestran otras investigaciones que estudian las prácticas a partir del visionado de clases (Plazaola y Ruiz, 2012; Plazaola, Ruiz e Iriondo, 2018), los profesores experimentan contrastes entre la planeación de clase y lo que ocurre en el aula. Sin embargo, estos parecen acentuarse cuando se trata del trabajo prescrito impuesto por un currículo estándar como el mexicano.

Para reflexionar sobre el video, la profesora remite a clases que no se observaron, pero que ayudan a comprender las acciones efectuadas más allá del momento específico sobre el cual se dialoga. La verbalización de lo que pasa en esas clases permite identificar los aportes de la maestra al trabajo prescrito. Ella incluye actividades para acercar a los alumnos a lo esperado por el programa y, además, se anticipa, de cierto modo, a lo que establece el libro de texto.

En consonancia con los trabajos que estudian el pensamiento del profesor con base en la acción (Ruiz-Bikandi y Camps, 2007; Ruiz-Bikandi, 2007; Plazaola y Ruiz, 2012; Plazaola, Ruiz e Iriondo, 2018; Goigoux, 2010), esta investigación muestra las reflexiones de la profesora a partir de lo que hace y a la luz de los aprendizajes que pretende lograr. Lo anterior ayuda a que la profesora proyecte situaciones hipotéticas a futuro y describa la forma en que hubiera podido llevar a cabo las actividades o los cambios que podría hacer para mejorarlas. Esta visión crítica y prospectiva de su práctica es identificada como variaciones de la acción a nivel del trabajo próximo (Ruiz-Bikandi, 2007).

Montes, Caballero y Miranda (2017) proponen analizar la concreción de la práctica para profundizar en su estudio, porque ahí convergen planeación y reflexión. Sin embargo, para acceder a esta no es suficiente con estudiar la práctica. Desde un punto de vista metodológico, se trata de dos momentos diferentes que exigen herramientas y procedimientos distintos al investigador para alcanzar la descripción de lo sucedido como la reflexión a partir de la acción (Schön, 1987; Esteve, Carandell y Farró, 2012), y evitar la autocontemplación de las prácticas (Bronckart, 2007). En este trabajo, la etapa previa a la autoconfrontación permitió conocer con anticipación el trabajo prescrito y real, y brindó más insumos para orientar el diálogo con la maestra.

Las investigaciones que han retomado la autoconfrontación como dispositivo de formación docente destacan sus beneficios en tanto *insight* reflexivo (Plazaola y Ruiz, 2012; Plazaola, Ruiz e Iriondo, 2018). Sin embargo, en condiciones como en las que laboran los profesores de escuelas rurales en México, mostrar a otros el propio trabajo y verlo con una mirada crítica, ajena en cierto modo, no es una tarea sencilla ni inherente a la observación de las imágenes. Es un ejercicio que requiere práctica

y preparación para afinar las intervenciones del acompañante externo y motivar la reflexión sin perder el diálogo horizontal entre los participantes.

Finalmente, este trabajo utilizó una herramienta empleada en la formación docente con el objetivo de analizar la práctica. Como señalamos en un inicio, no planteamos expectativas de transformación al trabajo de la profesora. No obstante, cobra relevancia citar las palabras de ella al final de todas las autoconfrontaciones porque su reflexión parece orientada a modelar acciones futuras (Schön, 1987; Esteve, Candell y Farró, 2012):

Lo que uno vive en clase no es realmente una realidad sino hasta que uno se pone a pensar ¿qué realmente hicieron los alumnos? ¿Cómo actúo yo? Porque a veces, en el momento, uno no lo piensa y uno no lo hace tal cual está planeado. Si no hay esa reflexión de qué voy a cambiar no puede haber un aprendizaje ni en los niños ni en nosotros como docentes (fragmento de Aut\_5).

## CONCLUSIONES

El aporte de la investigación se orienta en dos sentidos: por un lado, muestra las reflexiones de una profesora al enseñar español, quien verbaliza sus preocupaciones sobre cómo conciliar el trabajo prescrito en el currículo con trabajo en el aula. La profesora no ha tenido acompañamiento pedagógico para pensar sobre su trabajo al enseñar español. A partir de su participación en esta investigación, reflexionó sobre lo que hizo en el aula y planteó alternativas para modificar su práctica docente. Por otro, el aporte se orienta al uso de la autoconfrontación simple como herramienta metodológica en el análisis de las prácticas docentes. La interacción entre la profesora e investigadora, en el marco del visionado de clases, ayudó a que la docente verbalizara lo representado de su trabajo, algo que únicamente ella conocía y, por lo tanto, solo ella podría revelar (Goicoechea, Riestra y Vodnik, 2011). Este resultado, derivado del procedimiento metodológico, contribuye al campo de conocimiento sobre las prácticas docentes porque permite conocer información que, a menudo, queda implícita en las acciones de los profesores observados y, por ende, escapa del análisis de las prácticas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Añorve, G. (2013). *Las teorías implícitas de los docentes normalistas sobre alfabetización inicial*. Presentado en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México.
- Badiola, N. y Ruiz, U. (2013). Las creencias sobre el aprendizaje de lenguas de futuros docentes. *Lenguaje y Textos*, núm. 37, pp. 63-71. [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/las\\_creencias\\_dobre\\_el\\_aprendizaje\\_de\\_lenguas\\_en\\_futuros\\_docentes\\_badiola\\_n.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/las_creencias_dobre_el_aprendizaje_de_lenguas_en_futuros_docentes_badiola_n.pdf)
- Bronckart, J. (2013). En las fronteras del interaccionismo socio-discursivo: aspectos lingüísticos, didácticos y psicológicos. En Riestra, Tapia y Goicoechea (eds.). *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas* (pp. 39-59). Bariloche: Ediciones GEI-SE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81364>
- Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Clemente, M., Ramírez, E. y Sánchez, M. (2014). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, vol. 22, núm. 3, pp. 313-328. <https://doi.org/10.1174/113564010804932175>
- Contreras, S. (2008). Qué piensan los profesores sobre sus clases: estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Revista Formación Universitaria*, vol. 1, núm. 3, pp. 3-11. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062008000300002>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Esteve, O., Carandell, Z. y Farró, L. (2012). La construcción guiada de conocimiento en la formación del profesorado: la función mediadora de la interacción desde los distintos niveles de andamiaje pedagógico. En *Actas del V Seminario. El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lengua*. España: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. <http://es.scribd.com/doc/190145262/V-Seminario#scribd>
- Goicoechea, M., Riestra, D. y Vodnik, V. (2011). Análisis del trabajo docente: las interacciones en las clases de lengua [CD]. En D. Riestra (comp.). *II Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas* (pp. 374-385). San Carlos de Bariloche, Patagonia Argentina: Ediciones Geise.
- Goigoux, R. (2010). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Presses Univ Blaise Pascal.
- Goigoux, R. (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture, en J. P. Bernié. *Apprentissage, développement et significations* (pp. 129-153). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, DF: McGraw-Hill.
- Izcara, S. (2014). *La praxis de la investigación cualitativa. Guía para elaborar tesis*. México: Plaza y Valdés.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas. Nueva introducción del autor*. Madrid: Paideia-Morata.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Montes, L., Caballero, T. y Miranda, M. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, núm. 25, pp. 197-229. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2529>
- Pérez-Gómez, Á. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor. De los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, núm. 42, pp. 37-63. <https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822201>
- Plazaola, I., Ruiz, U. e Iriondo, I. (2018). Análisis de la propia actividad en el practicum: una experiencia formativa. *Revista Complutense de Educación*, vol. 29, núm. 4, pp. 1169-1183. <https://doi.org/10.5209/RCED.54890>
- Plazaola, I. y Ruiz, U. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación, e U. Ruiz e I. Plazaola (eds.). *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. V Seminario* (pp. 201-214). España: Argitslpen Zerbitzua. <http://hdl.handle.net/10810/15256>
- Riestra, D. (2014). *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.



- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el Interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.
- Rodríguez, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Revista Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 18-36. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2017.156.58281>
- Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 16, núm 1, pp. 41-54. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179431>
- Ruiz-Bikandi, U. (2007). La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación. El discurso protector. *Cultura y Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 165-181. <https://doi.org/10.1174/113564007780961624>
- Ruiz-Bikandi, U. y Camps, A. (2007). Corrientes en investigación educativa y formación del profesorado: una visión de conjunto. *Cultura y Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 105-122. <https://doi.org/10.1174/113564007780961606>
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) (2013). *Catálogo de localidades*. Ciudad de México, México. <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=240550089>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México. [https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES\\_CLAVE\\_PARA\\_LA\\_EDUCACION\\_INTEGRAL.pdf](https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf)
- Serrano, R. (2010). Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, vol. 352, pp. 267-287. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_12.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_12.pdf)
- Sistema de Información y Gestión Educativa (2018). *Consulta de escuelas*. Ciudad de México: SEP. <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/escuelas.html>
- Stenhouse, L. (1982). The conduct, analysis and reporting of case study in educational research and evaluation. En R. McCormick (ed.). *Calling education to account* (pp. 261-73). Londres: Heinemann.
- Rebolledo, V. y Torres, R. (2019). *Estado del arte de la educación rural en México (2004-2014)*. México: Universidad Iberoamericana-Ciudad de México.

# Marginación educativa y violencia: una intervención de lectoescritura en telebachillerato

## *Educational marginalization and violence: A literacy intervention in a telebachillerato*

ESBEIDI YARET LARA REYES\*

ANTONIA OLIVIA JARVIO FERNÁNDEZ\*\*

Este trabajo presenta un proyecto de intervención para promover la lectura y la escritura en un telebachillerato ubicado en una comunidad con marginación y violencia; la metodología usada fue la investigación-acción participativa. El propósito era suscitar el interés mediante la lectura estética y la escritura creativa con textos de literatura universal y sobre la violencia, además de propiciar la reflexión y el diálogo para dejar de normalizar prácticas de violencia y comprender el fenómeno para orientar acciones. El grupo constó de 24 jóvenes de entre 14 y 16 años. La evaluación se realizó con encuestas –una inicial y una final–, bitácoras de observación participante y ejercicios de lectura y escritura. Los resultados revelan un evidente progreso en las prácticas de lectura y escritura, así como en la reflexión y el diálogo para la desnaturalización de la violencia. Sin embargo, se reafirma que las condiciones precarias de la institución educativa constituyen un obstáculo.

*This work presents an intervention to promote reading and writing in a high school located in a community with marginalization and violence. The participatory action research methodology was used. Interest was sought through aesthetic reading and creative writing, through universal literature texts and texts on violence. Likewise, promote reflection and dialogue to stop normalizing practices of violence and understand the phenomenon to guide actions. The group consisted of 24 young people between the ages of 14 and 16. The evaluation was carried out through surveys –an initial and a final one–, participant observation logs, as well as reading and writing exercises. The results reveal an evident progress in reading-writing practices, as well as in reflection and dialogue for the denaturalization of violence. However, it is reaffirmed that the precarious conditions in which the educational institution finds itself constitute an obstacle.*

**Palabras clave:**  
promoción de la lectura, lectura estética, escritura creativa, violencia, educación media superior

**Keywords:**  
promotion of reading, aesthetic reading, creative writing, violence, high school education

**Recibido:** 28 de enero de 2021 | **Aceptado para publicarse:** 5 de julio de 2021 |

**Publicado:** 24 de agosto de 2021

**Cómo citar:** Lara Reyes, E. Y. y Jarvio Fernández, A. O. (2021). Marginación educativa y violencia: una intervención de lectoescritura en telebachillerato. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1288. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-009)

\* Especialista en promoción de la lectura. Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: [esbeiditeray@gmail.com](mailto:esbeiditeray@gmail.com) / <https://orcid.org/0000-0002-4876-1306>

\*\* Doctora en Metodología y Líneas de Investigación en Biblioteconomía y Documentación por la Universidad de Salamanca, España. Investigadora del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana. Coordinadora de la Especialización en Promoción de la Lectura y del Programa Universitario de Formación de Lectores de la misma universidad. Líneas de investigación: profesionalización en promoción de la lectura, lectura digital, literacidad en la educación. Correo electrónico: [ojarvio@uv.mx](mailto:ojarvio@uv.mx) / <https://orcid.org/0000-0003-2350-0289>



## INTRODUCCIÓN

Leer y escribir son actividades imprescindibles para el buen desempeño escolar; su dominio requiere destrezas para la comprensión y el procesamiento de la información (Garrido, 2004; Cassany, 2006; Ramírez, 2019). La lectura y la escritura contribuyen a la apropiación del conocimiento y la obtención de aprendizajes significativos (Pérez, 2018). Su ejercicio favorece el desarrollo del lenguaje, la concentración, la memoria, el raciocinio, la personalidad, la sensibilidad y la intuición. Su importancia trasciende el ámbito académico, ya que permite contactar con el otro, participar en el mundo y construir maneras más reflexivas, profundas y humanas de ver la vida (Vázquez, 2003). “Mejorar la lectura nos muestra la diversidad del mundo y amplía nuestros horizontes. Mejorar la lectura nos ayuda a vivir mejor” (Garrido, 1998, p. 6).

Las prácticas de lectura y escritura son fundamentales en la educación media superior (EMS), ya que esta es la antesala de ingreso al nivel superior, en el que los jóvenes se enfrentan a procesos más complejos de aprendizaje. En el ámbito global, se establece que es en la EMS donde deben desarrollarse las habilidades y destrezas para localizar información, interpretar un texto y valorar su contenido, lo cual es imprescindible para una integración plena a un mundo en constante transformación (OCDE, 2006).

No obstante, son evidentes las dificultades académicas de estudiantes de bachillerato reportadas en diversos estudios (Grijalva, 2011; Weiss, 2012, 2018; Weiss *et al.*, 2017) y pruebas nacionales e internacionales, los cuales las relacionan con problemas socioculturales, de planeación académica, baja calidad en los aprendizajes y escasa formación de los profesores. Es común el reporte de que en la práctica en el aula se evidencian importantes deficiencias en la comprensión de textos, así como en las limitaciones de los profesores para revertir el problema (García, Arévalo y Hernández, 2018).

De acuerdo con Weiss (2018), la escuela para los jóvenes en esta etapa adquiere un importante valor como espacio de socialización, lo que conduce a procesos de subjetivación. Por otro lado, terminar la EMS no solo significa el pase automático para continuar los estudios superiores y llegar a ser profesional, sino que también es la posibilidad de contar con cierto prestigio social, obtener un trabajo formal y, específicamente para las mujeres, puede implicar “superar la condición de género” (Weiss, 2018, p. 6).

En los últimos años, en México, se decidió garantizar la obligatoriedad para que los jóvenes cursaran la EMS, lo que implicó acciones dirigidas hacia la cobertura y la calidad de la educación en este nivel. De lo anterior surge el telebachillerato comunitario.

Por otra parte, los estudios sobre abandono escolar revelan que sus causas son multifactoriales: económicas, académicas y personales, aunque destacan las de naturaleza escolar, al no tener el gusto, interés o competencias para la escuela, de acuerdo con el Programa Nacional de Juventud 2014-2018 (Sedesol, 2014). En este sentido, la no comprensión de textos y el requerimiento de destrezas para el uso de nuevos soportes de búsqueda de información originan la baja intensidad en los estudios y, por lo tanto, influyen en la deserción. Por ello, la lectura se constituye en uno de los elementos indispensables para el aprendizaje, la elaboración de textos escritos y la comunicación

del conocimiento (Pérez, 2018). De ahí la importancia de potenciar estas habilidades y desarrollar las inteligencias del educando y la competencia enciclopédica (bagaje) para alcanzar niveles avanzados en inferencias e intertextualidades (Montealegre, 2011), necesarios para las actividades académicas posteriores.

A pesar de todos los esfuerzos hechos en México para mejorar la lectura y la escritura, se reportan bajos índices de desempeño en estos rubros. En el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes 2018 se identificó que el 1% se desempeñó en los niveles más altos de competencia, frente al 35% que no obtuvo un nivel mínimo (OCDE, 2018). Asimismo, en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), un tercio de los estudiantes se ubicó en el nivel más bajo y nueve de cada 100 en el nivel IV, el más alto (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017a). Además, tanto el PLANEA como la Evaluación de la Oferta Educativa registraron que el nivel socioeconómico fue un predictor del rendimiento educativo y que los resultados más desfavorables se presentaron en los telebachilleratos, los telebachilleratos comunitarios y los planteles pertenecientes al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnico (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017b).

Sin duda, son muchos más los factores que intervienen para que el contexto mexicano sea desfavorable para el desarrollo de los jóvenes. A la mala calidad educativa y la consecuente deserción escolar, se agrega la insuficiencia de los presupuestos en universidades, lo que propicia la falta de oportunidades para que más jóvenes puedan integrarse a una carrera universitaria. Aunado a ello, los altos índices de pobreza, el desempleo y el consecuente desplazamiento territorial de miles de personas, el deterioro de las instancias de seguridad social, la creciente inseguridad, el demérito de la procuración de justicia, así como la corrupción gubernamental (Valenzuela, 2017), hacen que prevalezca un ambiente generalizado de vulnerabilidad que afecta en especial a los jóvenes.

Además del problema formativo de los jóvenes en México, hay otro de dimensiones sociales impactantes: el de la violencia, que se ha incrementado desde que el gobierno declaró la guerra contra el narcotráfico en 2006 (Rosen y Zepeda, 2015). Informes gubernamentales señalan que 2019 fue el año más violento en el último trienio (Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública, 2020) y en 2020, pese a los casi cien mil elementos desplegados de la Guardia Nacional y al confinamiento por la pandemia, los homicidios se mantuvieron igual según cifras de este organismo. El nivel de paz retrocedió un 4.3% y se consideró que la principal causa de muerte entre los jóvenes mexicanos era el homicidio (Institute for Economics & Peace, 2018).

Por otro lado, en la Encuesta de Jóvenes en México se reportó que seis de cada diez jóvenes han estado expuestos a situaciones de violencia, y que cuatro de cada diez han experimentado o atestiguado violencia entre pares, es decir, entre amigos, maltrato en la escuela o lugar de trabajo, agresiones en las redes sociales o por teléfono. Destaca que gran parte de ellos la justifica, ya que no pueden identificarla (Observatorio de la Juventud en Iberoamérica, 2019).

Con la tipificación de estos problemas, decidimos realizar un proyecto de intervención con estudiantes que cursan la EMS en la modalidad de telebachillerato, que son centros que se instalan en comunidades rurales, zonas urbanas periféricas y semiurbanas, donde hasta hace poco no se ofrecía este nivel educativo. Este subsistema se

basa en los programas de la Dirección General del Bachillerato; los profesores –de tres a seis por escuela– son solo facilitadores encargados de acompañar al estudiante, y deben mostrarse sensibles ante los códigos del contexto que los rodea. Para su labor, utilizan una guía didáctica y el video educativo, diseñados y actualizados, periódicamente, para las 43 materias que se imparten durante seis semestres.

Por medio de textos literarios que tratan el tema de la violencia, se buscó incentivar la expresión, la reflexión y el diálogo para desnaturalizar y comprender el fenómeno de la violencia, que se asume como una manifestación social sistematizada y estructural, la cual produce automatismo, invisibilidad e inercia en los sujetos. Esta problemática suele centrarse en la violencia moral y no en la física, ya que la primera se caracteriza por su legitimación a través de la costumbre –la cual preserva los sistemas de estatus que controlan la permanencia de las jerarquías en otros órdenes (racial, étnico, entre otros)–. Asimismo, utiliza mecanismos como la diseminación masiva o “naturalización”, es decir, que se acepta como parte de los comportamientos normales, el arraigo a valores religiosos o familiares que la justifican, y el desconocimiento o falta de identificación de la conducta, lo que impide visualizarla y accionar contra ella; esto provoca que permanezca durante largos periodos (Segato, 2003).

El proyecto que aquí presentamos atendió a un grupo de 24 jóvenes de entre los 14 y 16 años de la comunidad rural Mahuixtlán, ubicada en el centro de Veracruz, México. Tiene un grado medio de marginación (Sedesol, 2010) y las actividades, en su mayoría, están relacionadas con la producción de caña. El trabajo de intervención se guio por el método de investigación-acción participativa que, de acuerdo con Sigalat *et al.* (2019), permite la integración de saberes, conocimientos y aprendizajes de los participantes para la acción transformadora.

## **PARA ACERCAR A LOS JÓVENES A LEER Y A ESCRIBIR**

Diversas investigaciones señalan el valor de la motivación en el proceso lector (Guthrie, Wigfield & Perencevich, 2004; Guthrie *et al.*, 2006; Wigfield & Wagner, 2005; Garbe, 2005; Gabbian y Orlando, 2018), sin dejar de considerar que la praxis de la lectura requiere contextos de apoyo (Garbe, 2005; Garrido, 2012). En la adolescencia se debe fortalecer el vínculo con los libros atendiendo gustos, necesidades, emociones, y utilizando expresiones culturales diversas, así como manifestaciones artísticas ligadas a la lectura. Dado el gran uso de los dispositivos electrónicos en esta etapa, es imprescindible su manejo para acercarlos a propuestas de lectura que les interesen y disfruten, como literatura de aventuras o de ciencia ficción. Proveerles de material de lectura, promover la asistencia a librerías y bibliotecas, acercarlos a actos relacionados con los libros... De acuerdo con las características de nuestro trabajo, consideramos utilizar la lectura estética y la escritura creativa a fin de suscitar un mayor interés.

La lectura estética es aquella que no es unidireccional, puesto que prevé el desarrollo o el fortalecimiento de las experiencias estéticas enfocadas en los sentidos y las sensibilidades; es decir, se apuesta por el pensamiento estético, basado en la creatividad y la imaginación, lo que posibilita la comprensión de fenómenos socio-culturales (Rosenblat, 1978, citado en Pirela, 2019, pp. 35-37). Sin embargo, en el término subyace una complejidad mayor, ya que, además, considera “la capacidad

para comprenderla en toda su extensión y el aprendizaje para entrenarla” (Morales, 2019, p. 64). La postura relacionada con la sensibilidad, a riesgo de aparentar una simplificación, para los fines que se persiguen, no solo se justifica, sino que se recomienda.

Existen otros tipos de estrategias que coadyuvan a la interacción entre el texto y los lectores; una de estas es la lectura en voz alta, herramienta que ha mostrado su eficacia cuando se utiliza con grupos para promover la lectura, puesto que tiene como finalidad transmitir ideas o impresiones estéticas, así como fomentar la capacidad expresiva; actualmente, no solo se usa para perfeccionar habilidades lectoras, sino que su práctica y enseñanza pretende lograr apertura y cooperación en los escuchas (Jacinto-Roca, Landa y López, 2018).

La escritura puede funcionar como una herramienta psicológica que lleva al lector a obtener un razonamiento práctico-situacional, lo cual implica la organización del pensamiento y la elaboración de nuevos conocimientos. La escritura creativa coloca al sujeto como compositor y crea un vínculo íntimo entre su experiencia, conocimientos y el acto mismo; por ello, se relaciona con el mundo y valora el diálogo, el intercambio de ideas y las diferentes percepciones sobre un mismo fenómeno (Barrón, 2019). Ambas fueron seleccionadas para motivar intrínsecamente a los jóvenes y otorgarles un verdadero propósito comunicativo para que las perciban como algo esencial y significativo, ya que las prácticas académicas han sido insuficientes para evitar el desinterés de los jóvenes y el abandono de esas prácticas (Pontecorvo, 2002).

“Ahora sabemos que las imágenes públicas, reales o ficticias, influyen directamente en los comportamientos sociales” (Volpi, 2011, p. 120) y ante esto la lectura de literatura, con sus múltiples situaciones imaginadas, nos abre la posibilidad de reconocimiento de nosotros mismos y apreciar los sentimientos y temores, como los de los demás. Los textos literarios nos enfrentan al desciframiento de lo vivido y motivan nuestra capacidad de reflexionar e interpretar a través de los elementos denotativos y connotativos, lo que provoca una inmersión emocional del lector. Estas sensaciones se pueden traducir en experiencias que orienten comportamientos y juicios o valores (Yubero, Sánchez y Larrañaga, 2013).

## **OBJETIVO**

Nuestro objetivo es suscitar el interés por la lectura y la escritura mediante la lectura estética, la escritura creativa y otras manifestaciones artísticas para propiciar un cambio de actitudes y prejuicios relacionados con el estereotipo de ser lector a fin de que la lectura sea adoptada como una actividad cotidiana, personal y enriquecedora, además de incentivar la expresión, la reflexión y el diálogo para desnaturalizar y comprender el fenómeno de la violencia.

## **METODOLOGÍA**

Nuestro proyecto de intervención asume la metodología de investigación-acción participativa con la finalidad de comprender la realidad social y provocar ciertas transformaciones (Martínez, 2004; Sigalat *et al.*, 2019). Para lograrlo, el proceso de investigación se realizó *in situ*, donde no solo se investigó, sino que se atendió el

problema real. Al finalizar la intervención, se preguntó en qué grado se logró lo formulado para objetivar su acción, que alcanzará el fin cuando se haya aumentado o reducido algún elemento del problema inicial (Callejo y Viedma, 2006).

### *Diseño y planeación de las estrategias*

#### Contexto de la intervención

El trabajo se diseñó en el marco del plan de estudios de la especialización en Promoción de la Lectura de la Universidad Veracruzana, revisión de literatura y de reportes de intervenciones similares. Los trabajos reportados persiguieron el objetivo de reflexionar sobre la violencia y sus prácticas normalizadas. Aunque en su mayoría no se centraban en la promoción de la lectura, sí recurrían a textos literarios para propiciar la introversión, discusión y el diálogo sobre una cultura de paz (Instituto de la Juventud, 2009; Aguilar-Caro, 2015; Fundación Mujeres, 2017; López, 2017; Loría-Canul, 2018).

El proyecto de intervención se realizó en el telebachillerato de Mahuixtlán en Coatepec, Veracruz, con el grupo de primer semestre, conformado por 24 jóvenes: nueve hombres y quince mujeres, de los cuales, durante la transición semestral, siete ya no se inscribieron; por este motivo, en febrero de 2020, solo ingresaron siete hombres y diez mujeres. En relación con las condiciones de infraestructura, el inmueble se encontraba inacabado. Cuentan con agua y luz, pero carecen de internet, laboratorio, biblioteca y cerco de seguridad. Además, constantemente se suspendían las clases, por lo que se incumplía el tiempo efectivo para la educación de los jóvenes. Los cursos eran acompañados por seis maestros y un coordinador, quienes mencionaron que a menudo escaseaban los materiales y las capacitaciones para algunas asignaturas, como Formación para el trabajo.

#### Materiales de lectura

La construcción de la cartografía literaria consideró las características del grupo (obtenidas con la aplicación de la primera encuesta), los objetivos y las estrategias del proyecto. Este instrumento se conformó de 18 obras literarias y seis con temas sobre violencia, música popular y clásica, así como un documental sobre la narcocultura en México. El material en copias de los textos se entregó a los jóvenes para ser leídos durante las sesiones; se utilizaron fragmentos de obras, cuentos, relatos o poemas cortos, y se habilitó el préstamo de libros para los interesados que quisieran leer las versiones completas.

#### Instrumentos de evaluación

La batería de instrumentos de evaluación estuvo compuesta por:

- Las evaluaciones diagnóstica inicial y final, formadas por ítems cualitativos y cuantitativos. Estas consideraron la valoración del gusto, el interés y los hábitos de lectura, así como hábitos, intereses y ocupaciones personales, además

de concepciones acerca de la violencia y del ser lector. La evaluación final integró un apartado para opiniones, valoraciones, sugerencias y recomendaciones acerca de la intervención.

- La bitácora registró lo ocurrido en las sesiones sobre las lecturas utilizadas, estrategias aplicadas, nivel de participación o disponibilidad del grupo, contingencias y observaciones, así como la fecha, el número de asistentes y el número de sesión.

- Para la evidencia de ejercicios se integraron fotografías del grupo y de actividades sobresalientes previa solicitud de permisos, debido a que se trabajó con menores de edad.

- Los resultados se reportaron con análisis descriptivos y gráficos a partir de las evidencias cuantitativas y cualitativas.

### Implementación del proyecto de intervención

La intervención se desarrolló de noviembre de 2019 a marzo de 2020, y comprendió 18 sesiones presenciales, las cuales fueron realizadas en el salón de clases. Por lo general, al iniciar la sesión se leía en voz alta el texto correspondiente. Después, se efectuaba una actividad relacionada con lo leído; al final, se compartía el resultado del ejercicio. Cada dos sesiones de textos de literatura –en los que predominaba la literatura universal–, se intercalaba uno relativo a la violencia a fin de no afligir a los jóvenes con las otras lecturas; siempre se alentó a la reflexión y discusión sobre los temas tratados.

Las actividades se enfocaron a relacionar al lector con el texto; por ejemplo, con la lectura de *El país de las metralas*, se hizo la lectura hasta un punto marcado en las copias. Los participantes debían escribir cómo creían que terminaba la historia –utilizando su creatividad e imaginación–. Después, se leyeron los escritos a los asistentes. Para que comprendieran el fenómeno sociocultural, explicamos los tipos de violencia identificados en la lectura y les pedimos que escribieran una reflexión sobre el tema.

### Estrategias de lectura en voz alta

La lectura en voz alta colectiva generó interés en el grupo y sirvió para desinhibirlos, para que confrontaran las entonaciones, respetaran las pausas de los signos de puntuación, y escucharan atenta y participativamente. También, funcionó como estrategia de manejo y control del grupo, debido a que permanecían atentos para no obstruir la lectura mientras no tocara su turno. De igual modo, se realizó la lectura en voz alta por parte de la interventora.

### Estrategias de escritura creativa

Organizamos sesiones de escritura creativa “Escribiendo cuentos I” y “Escribiendo cuentos II”, con actividades como inventar el final del cuento, escritura de poemas o relatos cortos, y la formulación de preguntas con respuestas poéticas. Funcionaron todas



las estrategias de escritura, ya que los jóvenes no solo escribieron los textos solicitados, sino que llegaron a elaborar cuentos y poemas complejos, enriquecidos con su creatividad, imaginación y en los que percibimos la influencia de la literatura comentada.

#### Estrategias de imaginación y creatividad

Realizamos estrategias de promoción de la lectura como de papiroflexia; el juego de la lechuga-pelota, que consiste en escribir preguntas (por ejemplo, ¿qué es la luna?) en hojas enrolladas como las de una lechuga, en las que les solicitamos una respuesta literaria y no literal; la creación oral colectiva de personajes con características extraordinarias y la complementación creativa de textos a partir de un formato fijo, con lo que incentivamos la imaginación al particularizarlas con su ingenio. La misma actividad dio resultados diferentes dadas las características de la creatividad, imaginación y experiencia de cada uno de los jóvenes.

#### Acercamiento a actividades artísticas relacionadas con la lectura-escritura

Recurrimos a canciones populares, como *Las batallas* y *El niño yuntero*, las cuales estuvieron relacionadas con las lecturas. Los jóvenes pudieron identificar que la diégesis de los textos leídos no solo se encontraba en los libros, sino en la radio como parte de su cotidianidad. Les presentamos la *Three Gymnopédies: I: Lent et douloureux*, del compositor Erik Satie, pieza que motivó su concentración durante la sesión “Escribiendo cuentos II”. Finalmente, proyectamos el documental *Narco cultura* con la finalidad de reflexionar y discutir.

#### Definición sobre el significado de ser lector

A partir de los resultados de la encuesta diagnóstica, se estableció que ser lector es ser aplicado, interesante o sabio, que tiene ideas y puede expresar lo que siente; es decir, el concepto está relacionado con el buen desempeño de las actividades escolares, lo que implica obligación, esfuerzo y dificultad. No se concibe como una actividad que puede integrarse como disfrutable y realizarse por elección propia. Con las lecturas y actividades a lo largo del taller se buscó cambiar este concepto.

#### Expresión, reflexión y diálogo para la desnaturalización y comprensión de la violencia

Planteamos reglas de expresión sobre la violencia: tolerancia y respeto; omitir o cambiar los nombres reales implicados dentro de las reflexiones o comentarios emitidos; mantener una alta participación. La lectura *Balas de salva* sirvió para explicar la diferencia entre la realidad y la ficcionalización de la realidad. Para la caracterización e identificación de los tipos de violencia, su diálogo y reflexión, utilizamos los *Poemas de terror y de misterio*, *El país de las metrallas*, *Insensatez*, *Estrella de la calle sexta* y *Narco cultura*.

Las estrategias implementadas fueron la reflexión oral y escrita; el juego de la lechuga-reflexiva; el diálogo con preguntas como ¿qué tipo de violencia se encuentra en

el texto?, ¿qué opinas sobre las acciones de tal personaje?, ¿qué factores del contexto crees que influyeron para que ocurriera eso? y ¿qué ideología existe detrás del discurso? Los jóvenes escuchaban y después emitían opiniones. Finalmente, reflexionaron y dialogaron sobre un documental relativo a la violencia.

Tabla 1. Descripción de las actividades por sesión

Información de sesión	Lecturas	Desarrollo
Sesión 1 Asistentes: 24 Fecha: 13/11/2019		Presentación formal de los objetivos y formas de trabajo entre la tallerista y los asistentes. Aplicación de encuesta diagnóstica
Sesión 2 Asistentes: 23 Fecha: 19/11/2019	Arreola, J. J., y Cuevas, J. L. (2002). <i>Confabulario</i> . Fondo de Cultura Económica ["El rinoceronte", "La jirafa", "El hipopótamo", "Baby HP"]	Lectura en voz alta individual de los textos seleccionados. La Act.1 consistió en escritura creativa. Se imaginó y escribió un relato similar a los de "Bestiario"  En la Act.2 todos imaginaron e inventaron, incluida la tallerista, un personaje parecido a Baby HP –un híbrido entre naturaleza y tecnología–; se indicó que se intentara darle un propósito útil a sus características
Sesión 3 Asistentes: 23 Fecha: 25/11/2019	Lemus, R. (2006). Balas de Salva. <i>Letras Libres</i> , núm. 81, pp. 39-42  Fabre, L. F. (2012). <i>Poemas de terror y de misterio</i> . Almadía ["Tráiler 1" "Dicen", "3"]	Lectura en voz alta colectiva de los textos. La Act.1 consistió en la escritura creativa acerca de la violencia a partir de un monstruo que compartiera características con algún personaje violento. La interventora introdujo el tema de la violencia y mencionó las reglas para conversar sobre el tema. Finalmente, se leyó en voz alta colectiva partes del texto. Se realizaron comentarios y reflexiones acerca de la frontera entre la ficción y la realidad
Sesión 4 Asistentes: 22 Fecha: 26/11/2019	Benedetti, M. (2014). <i>El amor, las mujeres y la vida</i> . Alfaguara ["Hagamos un trato", "No te salves", "Viceversa"]  Galeano, E. (2010). <i>El fútbol a sol y sombra (2010)</i> . Siglo XXI ["El hincha", "El arquero", "El ídolo"]	Lectura en voz alta individual de poemas de Mario Benedetti. Lectura en voz alta colectiva de textos de Eduardo Galeano. La Act.1 consistió en la escritura creativa de un poema corto acerca del amor o del fútbol para, posteriormente, leer algunos de los escritos en voz alta
Sesión 5 Asistentes: 21 Fecha: 27/11/2019	Benedetti, M. (2014). <i>El amor, las mujeres y la vida</i> . Alfaguara ["Intimidación", "Ustedes y nosotros", "Táctica y estrategia"]  Galeano, E. (2010). <i>El fútbol a sol y sombra (2010)</i> . Siglo XXI ["El fútbol", "El fanático", "El gol"]	Lectura en voz alta individual de los poemas de Benedetti. Lectura en voz alta colectiva de los textos de Galeano. La Act.1 consistió en el juego de la lechugapelota y en escribir una pregunta en cada hoja. Se hace bolita la primera y las demás se ponen como capas formando una pelota. Se lanza de una persona a otra y esta debe responder la pregunta que le tocó
Sesión 6 Asistentes: 20 Fecha: 02/12/2019	Rodríguez, F. (2013). <i>El país de las metrallas</i> (pp. 54-57). Programa Cultural Tierra Adentro	Lectura en voz alta individual interrumpida para realizar la Act.1. consistente en que los asistentes escriban su final de la historia; después, se lee en voz alta el final original escrito por el autor. Finalmente, se leen algunos finales alternos. En la Act.2 se escribió una reflexión acerca de la violencia y los tipos de violencia localizados en el texto
Sesión 7 Asistentes: 21 Fecha: 10/12/2019	Agustín, J. (2014). <i>La tumba</i> (pp. 98-106). Debolsillo	Lectura en voz alta colectiva del fragmento de José Agustín. Se propuso el "Taller de escritura creativa I", por lo que redactaron un cuento de alguna experiencia real o ficticia de su adolescencia

<p>Sesión 8</p> <p>Asistentes: 21</p> <p>Fecha: 11/12/2019</p>	<p>Al Berto (2016). <i>Tres cartas de la memoria de las Indias</i> (pp. 20-23). Valparaíso México</p> <p>Tovar, L. (2008). <i>Diccionario del mar</i>. Universidad Veracruzana</p>	<p>Lectura en voz alta individual de los poemas de Al Berto. Después, los jóvenes decían una palabra relacionada con el mar y se buscaba en el <i>Diccionario del Mar</i>. Posteriormente, era leída en voz alta. La Act.1 consistió en realizar un barco de papiroflexia. Nombraron a su barco en relación con el texto leído. Al final, se leyeron los nombres de los barcos y se explicó la razón del nombre</p>
<p>Sesión 9</p> <p>Asistentes: 20</p> <p>Fecha: 16/12/2019</p>	<p>Moya-Castellanos, H. (2005). <i>Insensatez</i> (pp.28-33). Tusquets Editores</p>	<p>Lectura en voz alta colectiva del texto de Castellanos-Moya. Se formularon comentarios orales sobre la lectura. Finalmente, se realizó el juego de la lechuga con preguntas reflexivas acerca de la violencia: ¿qué es la discriminación?, ¿qué es la solidaridad?, ¿por qué es mejor entablar un diálogo en vez de pelear?, etcétera</p>
<p>Sesión 10</p> <p>Asistentes: 21</p> <p>Fecha: 13/01/2020</p>	<p>Huerta, E. (2014). <i>Poesía completa</i> (pp.154-157). Fondo de Cultura Económica</p>	<p>Lectura en voz alta colectiva de los poemínimos. La Act.1 consistió en un ejercicio creativo de escribir uno o dos poemínimos con tema libre. Al finalizar, se comentó la estructura y composición de un poemínimo. Para cerrar, algunos asistentes leyeron en voz alta sus escritos</p>
<p>Sesión 11</p> <p>Asistentes: 22</p> <p>Fecha: 15/01/2020</p>	<p>Quiroga, H. (2011). <i>La gallina degollada</i>. NoBooks Editorial</p>	<p>Lectura en voz alta colectiva del cuento de Quiroga. La Act.1 consistió en un ejercicio creativo. Se repartieron papelitos en blanco para que escribieran una pregunta (por ejemplo: ¿qué es la felicidad?). Se recogieron los papelitos y se volvieron a repartir. Otra persona los respondió buscando evadir la literalidad y llevar un proceso poético. Finalmente, las respuestas se leyeron en voz alta</p>
<p>Sesión 12</p> <p>Asistentes: 20</p> <p>Fecha: 10/02/2020</p>	<p>Crosthwaite, L. H. (2016). <i>Estrella de la calle sexta</i>. Tusquets</p>	<p>Lectura en voz alta individual de fragmentos de la novela de Crosthwaite. Al finalizarla, se tornó el diálogo hacia la reflexión y se comentaron los tipos de violencia identificados. La Act.1 consistió en completar un formato llamado "Mi palabra es...", diseñado y enfocado para guiar la reflexión acerca de la violencia. Cada uno leyó lo que escribió y, al final, comentó la impresión que le dejaron los escritos creados</p>
<p>Sesión 13</p> <p>Asistentes: 17</p> <p>Fecha: 17/02/2020</p>	<p>Pacheco, J. E. (2001). <i>Las batallas en el desierto</i>. Era. (pp. 27-35 y pp.35-40)</p> <p>Café Tacvba (1992). <i>Las batallas</i> [Canción]. En Café Tacvba, Warner Music México</p>	<p>Lectura en voz alta colectiva de los primeros dos capítulos seleccionados de Pacheco. En la Act.1 escribieron cómo creen que se desarrolla la historia. Se reprodujo la canción <i>Las Batallas</i> y se comentó el desenlace de la novela, ya que pudo inferirse a través de la canción</p>
<p>Sesión 14</p> <p>Asistentes: 17</p> <p>Fecha: 18/02/2020</p>	<p>Maldonado, M. (2016). <i>El libro de los oficios tristes</i>. Comalcalco: Ediciones Monte Carmelo</p> <p>Hernández, M. (s.f.). <i>El niño yuntero</i>. <a href="https://www.poemas-del-alma.com/miguel-hernandez-el-nino-yuntero.htm">https://www.poemas-del-alma.com/miguel-hernandez-el-nino-yuntero.htm</a></p>	<p>Lectura en voz alta colectiva de los poemas seleccionados. La Act.1 consistió en escribir un texto creativo que se relacionara con algún oficio u actividad que les pareciera interesante. Para continuar, se realizaron comentarios acerca de la lectura; finalmente, se reprodujo la canción <i>El niño yuntero</i></p>
<p>Sesión 15</p> <p>Asistentes: 16</p> <p>Fecha: 27/02/2020</p>	<p>Presentación del documental de 90 minutos:</p> <p>Schwarz, S. (director) (2012). <i>Narco cultura</i>. Coproducción EUA-México</p>	<p>Presentación del documental (proyección de 45 minutos)</p>
<p>Sesión 16</p> <p>Asistentes: 17</p> <p>Fecha: 04/03/2020</p>	<p>Presentación del documental de 90 minutos: Schwarz, S. (director) (2012). <i>Narco cultura</i>. Coproducción EUA-México</p>	<p>Proyección de 45 minutos. Apertura de mesa de diálogo acerca de los puntos de vista, reflexiones y comentarios surgidos a partir del contenido. Se identificaron algunos tipos de violencia. Se habló sobre la cultura de la violencia y su naturalización</p>

<p>Sesión 17</p> <p>Asistentes: 17</p> <p>Fecha: 10/03/2020</p>	<p>Keret, E. (2016). <i>Romper el cerdito</i>. Sexto Piso</p> <p>Satie, E. (1974). <i>Three Gymnopédies I: Lent et douloureux</i> [álbum]. Amazon music (trabajo original publicado en 1888)</p>	<p>Lectura en voz alta individual completa del cuento de Edgar Keret. Se inició el Taller de escritura creativa II, se repartieron hojas blancas y se les pidió que escribieran un cuento de tema abierto; mientras tanto, se reprodujo la pieza musical de Erik Satie. Se les proporcionó 40 minutos para terminar la actividad</p>
<p>Sesión 18</p> <p>Asistentes: 17</p> <p>Fecha: 11/03/2020</p>	<p>Crosthwaite, L. H. (2009). <i>Aparta de mí este cáliz</i>. Tusquets (pp. 11-14 y pp. 23-26)</p> <p>Monterroso, A. (1994). <i>La oveja negra y demás fábulas</i>. Ediciones Era</p>	<p>Lectura en voz alta colectiva de los fragmentos seleccionados de Crosthwaite. Lectura en voz alta individual de las fábulas de Monterroso. Posteriormente, se aplicó la encuesta final y se emitió un discurso sobre el cierre del taller, agradecimientos y despedida con el grupo</p>

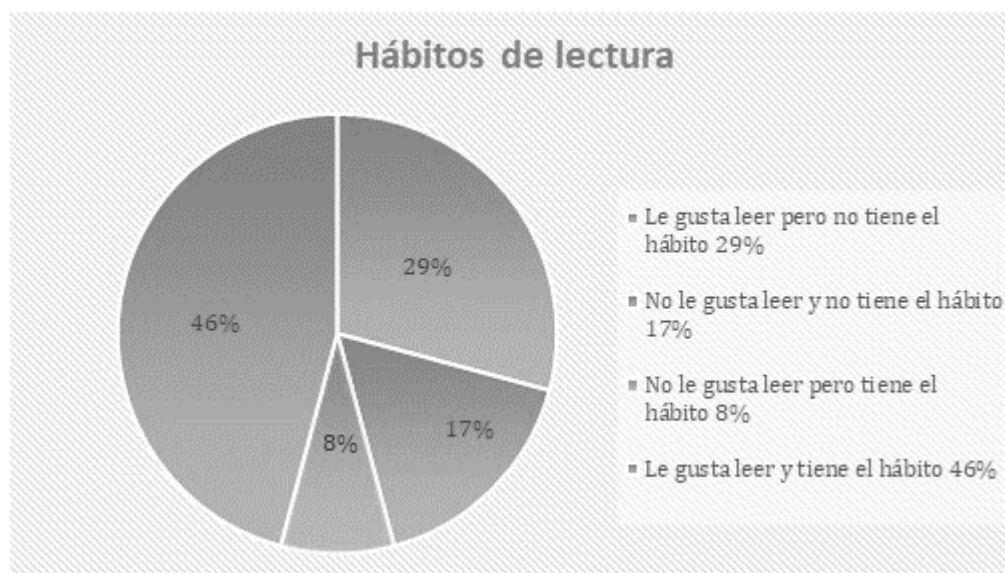
## RESULTADOS

El 67% de los participantes asistieron al 75% de las sesiones y el 50% a todas las sesiones; el 21% a la mitad o menos. Se registró una alta participación: 69% estuvieron presentes en las actividades propuestas. Los resultados, de acuerdo con los objetivos planteados, se detallan a continuación.

### *Suscitar en los jóvenes el interés por la lectura y la escritura a través de la lectura estética y la escritura creativa*

En la encuesta diagnóstica, el 75% de los participantes (18 de 24) afirmaron que no les gustaba leer. No obstante, al preguntar si tenían el hábito lector, contestaron lo que mostramos en la gráfica 1. Menos de la mitad ejercitaba la lectura y quienes respondieron que tenían el hábito leían máximo dos horas a la semana, lo cual evidencia su desconocimiento sobre el significado de hábito lector. El 29% que respondió que no le gustaba leer, al finalizar la intervención uno reafirmó su disgusto por la lectura, dos dejaron de asistir y tres modificaron su respuesta a “les gusta leer”.

Gráfica 1. Hábitos de lectura



Al preguntar si continuarían leyendo después de concluir la intervención, 14 de 17 dijeron que sí; 11 de 17 respondieron que cambió el tiempo semanal de lectura, de los cuales 9 aseguraron haber leído en casa: revistas, historietas, novelas, textos informativos, cuentos y libros como *El diario de Greg*, *La ladrona de libros*, *Enciclopedia de animales*, *Las batallas en el desierto* y *La estrella de la quinta avenida*. Los títulos más exitosos fueron: *El fútbol a sol y sombra*, *Las batallas en el desierto*, *Romper el cerdito*, *El amor, las mujeres*, *El país de las metrallas*, y el favorito: *Estrella de la calle sexta*. El más desdeñado fue *La gallina degollada*.

En relación con el desempeño en la escritura creativa, aumentó el interés y dedicación especialmente en las sesiones de “Escribiendo cuentos I y II”. En la primera, el 70% (17 de 24) apenas logró escribir menos de media cuartilla, mientras que, en la segunda, redactaron de una cuartilla y media a tres. En “Escribiendo cuentos I”, los jóvenes elaboraron relatos basados en anécdotas personales, en tanto que en “Escribiendo cuentos II” aprovecharon recursos y estructuras literarias correspondientes al cuento –introducción, nudo y desenlace–; realizaron descripciones de personajes y lugares; utilizaron frases como “en tierras lejanas”, “había/érase una vez” y emplearon diferentes registros para los personajes. De esta forma, emplearon sus conocimientos previos, creatividad e imaginación, y consideraron no solo la diégesis, sino que concientizaron el tipo de discurso a ejecutar.

#### *Acercar a los jóvenes a las manifestaciones artísticas relacionadas con la lectura y la escritura*

No hubo condiciones para el uso de recursos multimedia. No obstante, se presentaron temas musicales y el documental. Los jóvenes se mantuvieron atentos e interesados al descubrir los vínculos que existen entre la literatura y otras manifestaciones culturales, como la música, y pudieron relacionar las temáticas con los textos leídos.

#### *Propiciar un cambio de actitudes y prejuicios relacionados con el estereotipo del lector*

En la encuesta diagnóstica se muestra que no existía una idea clara sobre lo que significa ser lector. En su mayoría, se expresaron conceptos que tienen que ver con el significado utilitario de la lectura: “para aprender, ser sabio o un estudiante aplicado”; le siguieron los que respondieron “no sé” o no contestaron. Sin embargo, en la encuesta final, observamos una mejor opinión de lo que es un lector, ya que integraron conceptos como la imaginación, la creatividad y los sentidos, lo que se relaciona con la lectura estética.

#### *Incentivar la expresión, reflexión, diálogo para desnaturalizar y comprender el fenómeno de la violencia*

El discurso sobre la violencia estuvo presente en siete sesiones en textos de autores como Felipe Rodríguez, Horacio Castellanos Moya, entre otros, con la finalidad de desnaturalizar y comprender la violencia mediante la expresión, la reflexión y el diálogo. En dos de las sesiones implementamos la reflexión escrita; en las siete, el diálogo y la reflexión oral; y en cuatro se identificaron los tipos de violencia y las

ideologías en los discursos: 22 de 24 jóvenes consideraron importante hablar sobre este tema, y expresaron sus razones (ver gráfica 2).

Gráfica 2. La importancia de dialogar y reflexionar sobre la violencia



De 17 participantes, 14 afirmaron que cambió su perspectiva en torno al tema. La tabla 2 contiene sus respuestas.

Tabla 2. Reflexiones textuales sobre la violencia

Reflexión sobre la pregunta ¿cambió la percepción que tenías acerca de la violencia? ¿Por qué?	Reflexión sobre la pregunta ¿consideras que el taller te ayudó a reflexionar, dialogar, leer y escribir acerca de la violencia?
Sí, porque ambos nos podemos hacer daño	Pude ampliar mi conocimiento
Sí, ahora las cosas están más tranquilas, hay tipos de ella	En que hay muchos tipos de violencia
Sí, porque lo que pensaba no era en realidad, bueno sí, pero no muy bien	Pude entender más sobre ella y los tipos
Sí, ahora estoy en contra y entiendo un poco más de eso	Otra forma de ver las cosas, los tipos
Para que eso casi no exista	Te vas dando cuenta que las cosas son malas

Conocí los tipos de violencia	Pues reflexionamos y pensar qué es la violencia, cuánta violencia hay, qué puedo hacer para que se acabe
Sí, los daños que podría causar	Relacionar y solucionar el problema
	De manera recreativa y me ayuda a sacar el dolor
	De manera positiva
	Aprendo nuevas palabras
	Porque yo la veo como una manera más seria
	Aprendí más palabras y tenía mejor para poder hablar
	Pensamiento

Finalmente, en este ámbito, observamos que las reflexiones sobre la violencia están diferenciadas por género; es decir, las mujeres pensaron con mayor detenimiento el tema de la violencia familiar y la que se ejerce contra la mujer, mientras que los hombres hablaron sobre violencia económica y laboral.

Tabla 3. Reflexiones textuales en torno a la violencia según género

Mujeres	Hombres
<p>1. A veces, la violencia puede ser el golpe más duro en la vida, más cuando son de la familia; la violencia en estos tiempos ha arrasado el mundo entero: del 70% de la violencia de padres a hijos menores vienen reproches entre ellos, discusiones, etc.; es mejor un hijo perdido a un hijo deprimido, por eso luchemos a legalizar el aborto para que no vengan a sufrir los hijos</p> <p>2. En el país, la mayoría de la violencia es contra las mujeres, ya que algunos dicen que las mujeres solo venimos al mundo a servir a los demás y eso no es cierto, tenemos voz y eso no debe ser así, que la violencia se acabe, todos tenemos que pensar a quien afectamos cuando hablamos</p>	<p>1. La violencia es un término y acción horrible que se vive en las calles, trabajos, etc., esa horrible acción nunca se ha podido acabar gracias a que gobiernos y sociedades la han permitido y quien no las ha aceptado las ha tenido que vivir; primero se sabe en familias ahora se da demasiado en los trabajos gracias a que hay gente débil y temerosa que nunca habla y siempre se traga la verdad</p> <p>2. La violencia no puede ser justificada, pero en algunos casos las personas pueden llegar a tener cierto grado de complicidad: los gobiernos mexicanos al dejarlos sin un apoyo laboral seguro</p>

Suscitar el interés por la lectura y la escritura mediante la lectura estética, la escritura creativa y otras manifestaciones artísticas propicia un cambio de actitudes y prejuicios relacionados con el estereotipo de ser lector. La lectura debe ser adoptada como una actividad cotidiana, personal y enriquecedora, que puede incentivar la

expresión, la reflexión y el diálogo para desnaturalizar y comprender el fenómeno de la violencia.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El diseño del trabajo utilizó las experiencias de otros proyectos tanto nacionales como internacionales. La característica común fue la de establecer programas que sensibilizaran sobre el tema de la violencia para dejar de normalizar prácticas como el acoso, la discriminación y la violencia física, verbal o psicológica. Aunque en su mayoría no eran proyectos para fomentar la lectura, todos utilizaban textos literarios para reflexionar sobre el tema y, así, fomentar el diálogo y la reflexión crítica para promover una cultura de paz, como lo mencionan Volpi (2011) y Yubero, Sánchez y Larrañaga (2013).

La cartografía lectora que usamos se adecuó a los intereses del grupo; destaca que los textos sobre violencia causaron más atracción que los de literatura universal, lo que permitió abordar el tema de forma natural y entusiasta. Los datos reportados se obtuvieron a través de las bitácoras empleadas en cada sesión y en ellas se anotaban comentarios, participaciones y razonamientos significativos. En cada sesión se propiciaron escenarios diferentes a las actividades cotidianas en el salón de clases. Observamos que valoraban mucho la relación horizontal entre la responsable del proyecto y los estudiantes, lo que originó un acercamiento igualitario en el intercambio de experiencias, así como una aproximación atenta a su contexto. Ello promovió el involucramiento de los estudiantes para participar en todas las actividades y lograr, como lo establece la metodología de investigación-acción participativa, ciertas transformaciones del entorno (Callejo y Viedma, 2006; Sigalat *et al.*, 2019).

La vinculación con los profesores se circunscribió a la realización de gestiones administrativas para la operación del proyecto de intervención, así como para obtener los avales para su implementación, en los que cuidamos el manejo ético en cada actividad. Los docentes manifestaron poco interés en involucrarse en las actividades con el argumento de ser pocos y tener que atender muchas labores. No obstante, insistimos en la importancia de crear una biblioteca y fomentar la lectura en virtud de los resultados obtenidos.

Como ejemplo de lo anterior, se reporta que hubo un aumento en el interés por leer que se evidencia en el tiempo dedicado a la lectura en casa, además de que siete de los asistentes señalaron que compartieron las lecturas con familiares cercanos como padres o hermanos, situación que amplía el impacto de acercamiento a prácticas de lectura y que abre un área de oportunidad para intervenciones posteriores.

Como lo indican Garbe (2005) y Garrido (2012), es fundamental la motivación en esta etapa de la vida, así como de los contextos de apoyo que amplían las posibilidades de acercamiento a los libros. Ante la falta de una biblioteca en la escuela, los estudiantes solicitaron a la instructora los libros utilizados para ser leídos en casa. La lectura en voz alta fue una herramienta esencial de gran aceptación en el grupo, ya que, como destaca Garrido (2004), “cuando alguien [...] lee para niños o para adultos con emoción, interés y cuidado, se crea un espacio de complicidad privilegiado” (p. 67).



En relación con la escritura creativa, observamos avances dado el esfuerzo realizado, así como muestras de imaginación y creatividad que se evidencian en los escritos producto de un permanente diálogo en la percepción de un mismo fenómeno (Barrón, 2019); también, distinguimos otras formas expresivas como el dibujo.

Al experimentar la lectura como un acto disfrutable, que además permite el conocimiento del entorno, cambió la idea de lo que inicialmente significaba ser lector. Al final del taller, más del 80% asoció el ser lector con elementos como la imaginación, la creatividad, los sentimientos, la astucia, la habilidad y el gusto, y destacó la importancia de la dedicación permanente a esta actividad.

Las actividades desarrolladas en cada sesión propiciaron el sentido y el significado de los textos; se incentivó la expresión, la reflexión y el diálogo que permitieron comprender el fenómeno de la violencia y eliminar, así, el significado de “acción natural”. Las lecturas compartidas tienen como particularidad formas transgresoras con hechos ciertos que se abordan desde la lectura estética (Morales, 2019). Alternar un texto sobre violencia por cada dos de literatura universal fue un acierto. Resalta, además, las diferencias de opinión por género, aunque al final existió unanimidad al expresar tener una mejor comprensión sobre el fenómeno y, ante todo, a decir “no a la violencia”.

No obstante, todas las actividades realizadas tuvieron múltiples contratiempos y limitantes debido a que la institución educativa no cumple con las condiciones básicas para el desarrollo de las actividades académicas, lo que da lugar a la prevalencia de grandes brechas (Weiss *et al.*, 2017).

La primera gran limitante fue la inconsistencia del tiempo entre sesión y sesión. En el periodo de la intervención se incumplió de manera sistemática el calendario escolar, y se dedicó tiempo a diversas actividades no siempre relacionadas con el plan de estudios. Esto pudo alterar los resultados del proyecto, ya que, como establece Bangert-Drowns (2004, citado en Hernández-Espíndola 2016), se ha determinado que el impulso de tareas frecuentes (dos o tres veces por semana) y cortas durante un periodo largo tienen más efectos positivos que las tareas largas, infrecuentes y por lapsos más cortos.

Otras actividades se cancelaron por falta de permisos por parte de la institución, como la invitación a autores de libros y *booktubers*. Tampoco hubo condiciones para el empleo de recursos multimedia ni para poner en marcha el plan completo elaborado para acercar a los jóvenes a diversas manifestaciones artísticas relacionadas con la literatura. Este objetivo fue el que se cumplió en menor medida.

Por lo anterior, es posible justificar el abandono escolar en el telebachillerato. En México, el promedio de la tasa de eficiencia terminal en la EMS es del 64.4% y el indicador más alto le corresponde al estado de Veracruz, con el 80.1% (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019); no obstante, en este centro, solo en el tiempo de la intervención, hubo un abandono escolar de siete estudiantes de un total de 24, en su mayoría de sexo masculino.

Finalmente, es importante señalar que los resultados de los objetivos planteados se cumplieron de modo satisfactorio a pesar de los inconvenientes, lo que demuestra que un trabajo permanente y sistemático de promoción de lectura en jóvenes es viable y podría coadyuvar a la construcción de una educación de calidad y una sociedad con menor arraigo a la violencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Caro, A. I. (2015). Incidencia de fomento lector en la disminución de violencia en el caribe colombiano. En ACLEBIM. *Asociación de profesionales de bibliotecas móviles* (pp. 1-10). <https://bibliobuses.com/wp-content/uploads/documentos/Aura%20Aguilar%202015.pdf>
- Barrón Tirado, M. C. (2019). De la artesanía académica al goce artístico. En E. M. Ramírez Leiva (coord.). *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 49-58). México: UNAM.
- Callejo Gallego, M. J. y Viedma Rojas, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. España: McGraw-Hill.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Fundación Mujeres (2017). *Tipos de violencia contra las mujeres y prevención de violencia en adolescentes*. <http://www.fundacionmujeres.es/img/Document/67259/documento.pdf>
- Gabbian B. y Orlando V. (2018). Los textos académicos como géneros discursivos. En V. Bertolotti (comp.). *Lengua, comunicación e información*. Montevideo: Facultad de Información y Comunicación. [http://www.fic.edu.uy/sites/default/files/201902/lengua\\_comunicacion\\_informacion\\_CC.pdf](http://www.fic.edu.uy/sites/default/files/201902/lengua_comunicacion_informacion_CC.pdf)
- Garbe, C. (2005). Investigación de la lectura en Alemania. Métodos y resultados. En E. M. Ramírez Leyva (ed.). *Lectura: pasado, presente y futuro*. México: UNAM.
- García García, M. A., Arévalo Duarte, M. A. y Hernández Suárez, C. A. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, vol. 32, pp. 1-25.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. México: Alas y raíces/Conaculta.
- Garrido, F. (2004). *Para leer mejor. Mecanismos de la lectura y de la formación de lectores*. México: Planeta.
- Garrido, F. (1998). *Cómo leer mejor en voz alta*. México: SEP.
- Grijalva Martínez, O. (2011). La diversión y el trabajo académico como fuentes de las identificaciones de los jóvenes en sus grupos de pares. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 12. <https://www.uv.mx/cpue/num12/inves/completos/grijalva-diversion-trabajo-academico.html>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (Ed.). (2004). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A. & Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, núm. 99, pp. 232-245.
- Hernández-Espíndola, D. (2016). Escribir desde la perspectiva del género textual: el desarrollo cognitivo a escena. En D. Hernández-Espíndola. *Escritura y desarrollo cognitivo en un mundo intertextual: diálogos con la obra de Charles Bazerman* (pp. 59-85). México: BUAP.
- Instituto de la Juventud (2009). *Talleres de prevención de violencia de género*. <http://www.injuve.es/sites/default/files/forovioleneciagenero-talleres.pdf>
- Institute for Economics & Peace (2018). Índice de paz México. <http://indicedepaz-mexico.org/wp-content/uploads/2018/04/Indice-de-Paz-Mexico-2018.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). *La educación obligatoria en México*. [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage\\_01/](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_01/)

cap\_0103.html#:~:text=Ambas%20entidades%20tambi%C3%A9n%20tienen%20los,20.6%25%20(tabla%201.6)

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017b). *Evaluación de la oferta educativa (EVOE) en EMS. Condiciones escolares e implementación curricular*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/P2A333.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017a). *PLANEA Resultados nacionales 2017*. México. <http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/ResultadosNacionalesPlaneaMS2017.PDF>
- Jacinto-Roca, L. E., Landa Galarza, R. R. y López Rodríguez, C. R. (2018). *La lectura en voz alta como estrategia metodológica para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del 3º grado de educación primaria de la IE José Olaya Balandra 6090-Chorrillos*. <http://200.60.81.165/handle/UNE/1928>
- López, A. (2017). La violencia de género en el aula de literatura. Un proyecto por la sensibilización con la violencia de género en el aula de literatura a través de cuentos de Emilia Pardo Bazán. *Didáctica. Lengua y literatura*, núm. 29, pp. 235-258. file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/57141-Texto%20del%20art%C3%ADculo-114705-2-10-20171221.pdf
- Loría-Canul, D. P. (2018). Caravana literaria: creando inquietudes lectoras y cambiando realidades sociales. En Secretaría de Cultura. *Premio para el fomento de la escritura y la lectura 2017* (pp. 41-51). México: Secretaría de Cultura. <https://pro.librosmexico.mx/adjuntos/772119-1-81594.PDF>
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Montealegre Aguilar, A. (2011). Leer y escribir para investigar en la educación superior: un proceso. *Actualidades Pedagógicas*, núm. 57, pp. 199-212. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=ap>
- Morales Sánchez, M. I. (2019). La lógica de la lectura: de la lectura estética o “el arte de leer con sentido”. En E. Ramírez Leiva (coord.). *De la lectura académica a la lectura estética* (pp. 59-76). México: UNAM.
- Observatorio de la Juventud en Iberoamérica (2019). Encuesta de Jóvenes en México 2019. <https://drive.google.com/file/d/1QNRuGhuSMSOV3Ky2fAPHo6otNtFORskk/view>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2018). Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). PISA 2018. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2006). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Pérez, I. G. (2018). Leer en la universidad. En L. Natale y D. Stagnaro. *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza* (pp. 59-112). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Pirela Morillo, J. (2019). Lectura estética como estrategia transversal para la formación académica de profesionales universitarios. En E. Ramírez Leiva (coord.). *La lectura académica a la lectura estética* (pp. 35-48). México: UNAM.
- Pontecorvo, C. (2002). Las prácticas de alfabetización escolar: ¿es aún válido el hablar bien para escribir bien? En E. Ferreiro (comp.). *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 133-149). Barcelona, España: Gedisa Editorial.

- Ramírez Leyva, E. M. (coord.) (2019). *De la lectura académica a la lectura estética*. México: UNAM. [http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI\\_UNAM/L217/1/L222.pdf](http://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/L217/1/L222.pdf)
- Rosen, J. D. y Zepeda Martínez, R. (2015). La guerra contra el narcotráfico en México: una guerra perdida. *Reflexiones*, núm. 1, pp. 153-168. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/reflexiones/v94n1/1659-2859-reflexiones-94-01-00153.pdf>
- Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) (2014). Programa Nacional de Juventud 2014-2018. <http://politicadejuventud.celaju.net/wp-content/uploads/2014/05/projuventud-2014-2018-documento-base1.pdf>
- Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) (2010). Catálogo de localidades <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=30&mun=038>
- Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2020). *Informe de incidencia delictiva*. <https://drive.google.com/file/d/1DOU76MBPHLEWO6k78XIWFm1-PC3PVW1B/view>
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Argentina: Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. <http://mercursosocialsolidario.org/valijapedagogica/archivos/hc/1-aportes-teoricos/2.marcos-teoricos/3.libros/RitaSegato.LasEstructurasElementalesDeLaViolencia.pdf>
- Sigalat Signes, E., Calvo Palomares, R., Roig Merino, B. y Buitrago Vera, J. M. (2019). Investigación acción participativa (IAP) en el sector empresarial. Interviniendo desde lo local. *EMP1RIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, núm. 44, pp. 47-78.
- Valenzuela, J. M. (2017). Juventudes demediadas. Desigualdad, violencia y criminalización de los jóvenes en México. En R. Reguillo (coord.). *Los jóvenes en México* (pp. 271-299). México: Fondo de Cultura Económica.
- Vázquez Ahumada, A. (2003). El prodigio de la escritura. En M. T. F. Encinas Prudencio (coord.). *Escritura y desarrollo cognitivo en un mundo intertextual* (pp. 39-55). México: BUAP.
- Volpi, J. (2011). *Leer la mente. El cerebro y el arte de la ficción*. México: Alfaguara.
- Weiss, E. (2018). Los significados del bachillerato para los jóvenes y la permanencia escolar en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 51, pp. 1-19. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/856/1020>
- Weiss, E. (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. [http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes\\_y\\_bachillerato.pdf#page=7](http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/Jovenes/EWJovenes2012-Jovenes_y_bachillerato.pdf#page=7)
- Weiss, E., Antonio, L., Bernal, E., Guzmán, C. y Pedroza, P. (2017). El telebachillerato comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 47, núm. 3, pp. 7-26. <http://cee.edu.mx/home/la-agendaeducativa-3/>
- Wigfield, A. & Wagner, A. L. (2005). *Competence, motivation, and identity development during adolescence*. En A. J. Elliot & C. S. Dweck (eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 222-239). Nueva York: Guilford Publications.
- Yubero Jiménez, S., Sánchez García, S. y Larrañaga, E. (2013). Valores y lectura. En E. Martos Núñez y M. C. Fernández-Figares (coords.). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura* (pp. 663-666). Madrid: Red Internacional de Universidades Lectoras/Santillana.

# Rasgos de las tareas vinculados al compromiso con el aprendizaje del oficio. Un acercamiento desde un taller de capacitación para el trabajo

*Features of the tasks linked to the engagement to learning the trade. An approach from a workshop in work training space*

AGUSTINA MARÍA MANAVELLA\*  
PAOLA VERÓNICA PAOLONI\*\*  
MARÍA CRISTINA RINAUDO\*\*\*

El artículo analiza las propiedades de las tareas propuestas en un contexto de capacitación laboral y vinculadas al compromiso con el aprendizaje del oficio. Se trabajó con una tallerista y diez participantes que asistieron a una capacitación en maquillaje, ofrecida en una ciudad de la provincia de Córdoba, Argentina, de junio a diciembre de 2017. Para la recolección de datos, se realizaron observaciones no participantes y entrevistas individuales y semiestructuradas. Los aspectos examinados fueron la secuenciación de los encuentros y los rasgos de las tareas y de las evaluaciones que se propusieron durante la capacitación. Los resultados permiten reconocer que, en contextos no formales, las instancias de trabajo genuinas, que implican interacción y práctica de los conocimientos adquiridos, resultan potencialmente significativas porque promueven en los participantes el compromiso con el aprendizaje del oficio. En la conclusión se destaca la importancia de avanzar en el estudio de las particularidades que adquiere el compromiso en diversos contextos de aprendizaje.

**Palabras clave:**  
educación no formal,  
aprendizaje de oficios,  
compromiso, tareas de aprendizaje, instancias evaluativas

**Recibido:** 11 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 17 de junio de 2021 |

**Publicado:** 27 de julio de 2021

**Cómo citar:** Manavella, A. M., Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2021). Rasgos de las tareas vinculados al compromiso del aprendizaje del oficio. Acercamiento desde un taller de capacitación para el trabajo. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1301. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-006)

*The study analyses the properties of the proposed tasks in a context of job training and their link with the engagement to learning the trade. We worked with the workshop leader and 10 participants who attended a makeup training, offered in a city in the province of Córdoba (Argentina), from June to December 2017. Non-participant observations and individual and semi-structured interviews were carried out for data collection. The aspects that were analysed were the sequencing of the meetings, the characteristics of the tasks and the evaluations that were proposed during the training. The results allow us to recognize that, in non-formal contexts, genuine work instances, which involve interaction and putting into practice the acquired knowledge, are potentially significant, promoting in the participants the engagement to learning the trade. It concludes with the importance of advancing in the study of the particularities that the engagement acquires in diverse learning contexts.*

**Keywords:**  
non-formal education, trades learning, engagement, learning tasks, evaluative instances

\* Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Jefa de Trabajos Prácticos en la Universidad Nacional de Villa María. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Conicet) y del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María. Líneas de investigación: aprendizaje de oficios, contextos de aprendizaje no formales y compromiso con el aprendizaje. Correo electrónico: agumanavella@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9159-8559>

\*\* Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Investigadora independiente del Conicet. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). Líneas de investigación: motivación y emociones académicas, tareas académicas y procesos de *feedback*. Correo electrónico: paopaoloni17@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9384-010X>

\*\*\* Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora emérita de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Líneas de investigación: contextos de aprendizaje, identidades profesionales y comunidades de aprendizaje. Correo electrónico: mcrinaudo@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-9870-1424>



## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la oferta de capacitaciones en diversos oficios ha aumentado de manera considerable (*El Día*, 2020; *La Portada*, 2019; Copparoni, 2020). En estos espacios de formación se promueve que los participantes logren articular sus gustos, intereses y motivaciones con la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas necesarios para poder ejercer un determinado trabajo (Martín, 2019; Trilla *et al.*, 2003; Unesco, 2012). Estos contextos educativos se caracterizan por brindar herramientas para mejorar las condiciones de empleabilidad y responder a las nuevas exigencias laborales que demandan una formación basada en habilidades más que en títulos y certificaciones (Sánchez, 2017).

Este escrito tiene por finalidad analizar las propiedades de las tareas propuestas en un contexto de capacitación laboral y su vinculación con el compromiso con el aprendizaje del oficio, y se estructura en cuatro apartados. En el primero presentamos consideraciones teóricas sobre los principales aspectos abordados en el estudio: compromiso con el aprendizaje de oficios y contextos de aprendizaje no formales de formación para el trabajo. En el segundo describimos los aspectos metodológicos del estudio. En el tercero comentamos los resultados obtenidos en relación con las tareas de aprendizaje propuestas en un taller de capacitación en el oficio de maquillador. Finalmente, en el cuarto exponemos algunas reflexiones sobre los rasgos de las tareas y las particularidades de los contextos no formales que resultaron promisorios para el compromiso con el aprendizaje del oficio. También, en el mismo apartado, mencionamos y planteamos algunas líneas de acción para futuras investigaciones sobre el tema.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

### *Compromiso con el aprendizaje de oficios*

La expresión “compromiso con el aprendizaje” se entiende como una vinculación psicológica con los estudios (Salanova *et al.*, 2005) o como compromiso académico (Extremera, Durán & Rey, 2007). Específicamente, el compromiso refiere la conexión de la persona con una actividad y la intensidad con la cual los estudiantes se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje (Rigo, 2020).

Quienes se centran en estudiar la temática en ámbitos educativos formales conciben el compromiso como una construcción social que depende de interacciones entre personas en determinado contexto. El compromiso es definido como un constructo integrado por dimensiones emocionales, cognitivas y comportamentales (Elisondo, 2020). De las múltiples definiciones halladas, adoptamos la propuesta por Finn y Zimmer (2012), quienes definen el compromiso con los aprendizajes como “la inversión psicológica y el esfuerzo del estudiante dirigido a aprender, comprender o dominar los conocimientos, habilidades y artesanías que el trabajo académico pretende promover” (Newmann, 1992, en Finn & Zimmer, 2012, p. 99). La definición recuperada parece ser la que más se adapta al estudio del constructo en contextos no formales de capacitación en oficios. Estos autores reconocen la importancia que adquieren los trabajos manuales y artesanales, así como la construcción de destrezas y habilidades en el compromiso con los aprendizajes.

## *Contextos de aprendizaje no formales de formación para el trabajo*

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2012) define la educación no formal como

una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Con frecuencia, se plantea como una forma de garantizar el derecho a la educación para todos. Atiende a todos los grupos de edad, aunque no está necesariamente estructurada como una trayectoria continua. La educación no formal puede ser corta en términos de duración y/o intensidad y habitualmente se imparte bajo la forma de cursos cortos, seminarios o talleres. En general, no conduce a certificaciones reconocidas por las autoridades nacionales o subnacionales competentes, como equivalentes a las otorgadas por la educación formal. En ocasiones no otorga certificación alguna. La educación no formal incluye programas que pueden contribuir a la alfabetización de jóvenes y adultos, a la educación de los niños no escolarizados, así como programas destinados a impartir habilidades básicas para la vida, destrezas ocupacionales o programas orientados al desarrollo social o cultural (pp. 13-14).

En los contextos de aprendizaje no formales de formación para el trabajo se llevan a cabo acciones dirigidas a la profesionalización de la acción y se promueve en los participantes el aprendizaje de destrezas y habilidades dentro de una ocupación determinada (Trilla *et al.*, 2003). En dichos contextos, las capacitaciones para el trabajo se ofrecen en talleres, espacios que fomentan la construcción de conocimientos vinculados al oficio a partir de instancias de diálogo, interacción, participación y trabajo en equipo. Los talleristas eligen y seleccionan las actividades a ser trabajadas en el marco de la capacitación, así como las técnicas a enseñar y las habilidades a transmitir; de esa manera, los participantes pueden aplicar lo aprendido a la variedad de contextos y de tareas demandadas (Elkin, 2000; Manavella, Martín y Magallanes, 2021).

El compromiso se concibe como un estado flexible y abierto a condiciones contextuales (Christenson, Reschly & Wylie, 2012; Finn & Zimmer, 2012). Los autores que participaron con sus contribuciones en la elaboración del *Handbook of Research on Student Engagement* (2012) reconocen las características de la clase y el apoyo ofrecido por los maestros, las actividades de aprendizaje y el entorno del estudiante como aspectos contextuales vinculados al compromiso.

Para analizar los rasgos de las tareas propuestas en un espacio de formación para el trabajo, recuperamos los aportes de Paoloni (2010). De las diversas dimensiones de la clase consideradas por esta autora –tareas de aprendizaje, autoridad/autonomía, reconocimiento, grupo, evaluación y tiempo–, en este escrito mencionaremos las tareas de aprendizaje, el reconocimiento y las instancias evaluativas.

Paoloni (2010) sistematiza en sus estudios las características que reúnen las tareas académicas que aspiran a fomentar en los estudiantes una orientación motivacional hacia metas de aprendizaje. Estas cualidades de las tareas académicas son: variedad y diversidad, significatividad, funcionalidad/instrumentalidad, nivel de dificultad adecuado, curiosidad, fantasía, colaboración, elección y control.

La variedad y diversidad remite a aquellas instancias de trabajo que admiten varios resultados ante una determinada consigna. La significatividad, a la posibilidad de otorgar sentido a la realización de una tarea. La funcionalidad/instrumentalidad, a la percepción de los estudiantes respecto a la relevancia que tiene una tarea para sus aprendizajes. El nivel de dificultad, a la importancia de promover actividades



cuya resolución implique esfuerzo por parte del estudiantado. La curiosidad, a que las tareas deben resultar novedosas, complejas, inesperadas y variables. La fantasía, a lo motivadoras que resultan las tareas que involucran a los estudiantes en la ilusión y en el hecho de hacer algo a través de simulaciones o juegos. La colaboración, a las instancias de aprendizaje grupales que promueven el trabajo en equipo. Y la elección y el control, a tareas que brindan a los estudiantes posibilidades de elegir entre cursos de acciones alternativos o el nivel de esfuerzo a desplegar en un propósito en particular (Paoloni, 2010).

Respecto al reconocimiento, Paoloni (2010) plantea que tanto el uso de recompensas como el feedback proporcionado por el profesor se vinculan al reconocimiento del docente a las actuaciones de los estudiantes. Los procesos de feedback se constituyen en un importante factor contextual capaz de influir en la percepción de autoeficacia de los estudiantes. Paoloni y Rinaudo (2014) analizan cinco tipos:

- El relativo a la tarea, en el que se intercambia información orientada a valorar cuán bien ha sido ejecutada una tarea.
- El de los procesos, en el que la información brindada se orienta a favorecer en los estudiantes los pasos necesarios para cumplimentar una tarea requerida.
- El de estrategias de autorregulación, el cual concierne a la información que se produce acerca de los modos en que los estudiantes monitorean, dirigen y regulan aspectos cognitivos, motivacionales, emocionales y comportamentales implicados en el logro de metas de aprendizaje.
- El referido a la persona, que remite a la expresión de juicios por lo general positivos sobre el estudiante, y no directamente asociados a una tarea académica en particular.
- El relativo a percepciones sobre el contexto, que integra una dimensión próxima o cercana en el tiempo en cuanto a las expectativas iniciales de los estudiantes sobre los diferentes aspectos del contexto académico inmediato y una dimensión proyectada en el futuro en relación con representaciones que integran un conjunto de características que definirían aspectos relativos al rol profesional.

Para que las instancias evaluativas promuevan orientaciones motivacionales comprometidas con metas de aprendizaje, Paoloni (2010) sostiene que resulta necesario que provean a los estudiantes de información acerca de sus competencias, y brinden señalamientos sobre los trabajos realizados y los pasos necesarios para que sus esfuerzos futuros conduzcan a mejores resultados.

Las evaluaciones que fomentan en los estudiantes orientaciones dirigidas a metas de aprendizaje se caracterizan por cuidar el nivel de dificultad en las actividades propuestas; fomentar destrezas o contenidos relevantes; promover la superación de los errores cometidos; atender no solo el resultado obtenido, sino todo el proceso de aprendizaje; y brindar por anticipado los criterios con los cuales se valorará el desempeño de los estudiantes, lo que favorecerá el control y la autoevaluación.

En definitiva, como hemos visto, los estudios acerca de los rasgos de las actividades de aprendizaje y del compromiso con los aprendizajes se desarrollaron en

contextos educativos formales. Por lo expuesto, en el siguiente apartado abordaremos las particularidades de nuestro estudio con la intención de describir los rasgos de las tareas propuestas durante una capacitación no formal para el trabajo y su vinculación con el compromiso con el aprendizaje del oficio.

## **METODOLOGÍA**

Llevamos a cabo un estudio de caso cualitativo (Stake, 1998). Los estudios de caso se distinguen por valorar las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural y la interpretación en contexto (Simons, 2011). El caso estuvo comprendido por el contexto físico, las tareas y las instancias de aprendizaje que acontecieron en la capacitación en maquillaje; esto, a partir de la interacción entre las diez participantes y la tallerista. La capacitación se ofreció en un centro integral comunitario de una ciudad ubicada en la provincia de Córdoba, en Argentina. El taller fue semanal, desde junio hasta diciembre de 2017. En total, fueron 25 encuentros.

Para la recolección de datos, procedimos a realizar entrevistas individuales y semiestructuradas a las participantes de la capacitación (n=10) y a la tallerista. También, efectuamos 25 observaciones no participantes, en las que registramos los rasgos teóricos que parecían definir las actividades que se solicitaban y desarrollaban en el taller. Los registros se efectuaron por medio de soportes escritos y audiovisuales. Así, la fase de recolección de datos insumió aproximadamente cinco horas de entrevistas y 75 horas de observaciones. A lo largo del escrito, nos referiremos a cada participante con la letra "P", seguida del número correspondiente. Para identificar a la tallerista, utilizaremos la inicial "T".

Para el análisis de los datos, procedimos, en primera instancia, a transcribir las entrevistas y a escribir notas de los registros de las observaciones y las entrevistas. En seguida, codificamos los datos obtenidos de los diversos instrumentos de recolección. La codificación nos permitió descomponer los datos en segmentos o conjuntos que, posteriormente, clasificamos y ordenamos, lo que nos facilitó tematizar y teorizar sobre los datos recolectados y encontrar conexiones, patrones y proposiciones que ayudaron a explicar el caso estudiado (Simons, 2011). En la tabla sintetizamos el proceso de categorización de la información. Luego, en el apartado de resultados, describimos y analizamos cada uno de los aspectos mencionados.

Tabla. Rasgos de las tareas vinculados al compromiso con el aprendizaje de oficios en un taller de maquillaje

Secuenciación de los encuentros/tareas propuestas			Rasgos analizados
Tareas propuestas en el marco de la capacitación			-La importancia del grupo en la construcción del conocimiento
Trabajo con contenidos vinculados a limpieza de cutis	Trabajo con contenidos vinculados a maquillaje		-Procesos de feedback
			-Evolución en el aprendizaje del oficio: desde participación periférica legítima a actividades centrales
			-Aspectos del contexto que promovieron autorregulación y percepción de autonomía
Instancias de evaluación			-Consigna
Presentación de carpeta	Parcial escrito	Práctica de maquillaje	-Colaboración
			-Variedad
			-Nivel de dificultad
			-Elección y control
			-Procesos de feedback
			-Fantasía
			-Significatividad
			-Funcionalidad e instrumentalidad

## RESULTADOS

Los resultados se organizan en tres apartados interrelacionados. Primero, mencionamos la secuenciación de los encuentros del taller. Segundo, describimos los rasgos que caracterizaron las tareas propuestas como parte del trayecto de capacitación para el trabajo. Tercero, presentamos las características de las instancias de evaluación que se plantearon en el marco de la capacitación.

### *Secuenciación de los encuentros del taller*

Los 25 encuentros de la capacitación se organizaron en función de tres momentos relacionados con las temáticas: limpieza de cutis, maquillajes e instancias de evaluación.

### Contenidos vinculados a limpieza de cutis

Durante los primeros ocho encuentros de la capacitación se trabajó la temática referida a la limpieza de cutis. En las cuatro clases iniciales se llevaron a cabo actividades teóricas en las que la tallerista les dictaba a las participantes cuestiones sobre definición de la piel, partes de la piel, tipos de piel y sus características, cuidados, ingredientes y preparaciones de mascarillas y exfoliantes naturales, partes del rostro, aplicación de productos en cada parte del rostro, y clases y particularidades de cada rostro. Las instancias de dictado se complementaron con dibujos explicativos e interacciones grupales, en las cuales las participantes repasaban y aplicaban los contenidos teóricos trabajados. Desde la quinta clase y hasta el noveno encuentro, incluso, las participantes prepararon exfoliantes e hicieron limpiezas de cutis.

## Contenidos vinculados a maquillaje

A partir del décimo encuentro y hasta la vigésima segunda clase, se abordaron en el taller contenidos de maquillaje. Los primeros cinco encuentros consistieron en actividades teóricas, en las cuales la tallerista les dictó a las participantes teoría relacionada con el *visagismo*, ley claro-oscuro, influencias de la luz en los maquillajes, tonalidad, intensidad, valor, luminosidad, escalas cromáticas, temperatura del color, colorimetría y datos a incluir en las fichas de trabajo con cada clienta. Las instancias de dictado eran acompañadas de explicaciones y tareas prácticas de reconocimiento de la forma del rostro y los rasgos de cada una de las participantes de la capacitación. Desde el décimo sexto encuentro y hasta la vigésima segunda clase, en el taller se organizaron actividades referidas a prácticas de visagismo y maquillaje.

## Instancias de evaluación

Los últimos tres encuentros se destinaron a evaluar los contenidos, técnicas y habilidades que las participantes lograron construir en relación con el oficio. Así, la formadora decidió llevar a cabo tres instancias de evaluación: presentación de carpeta, examen escrito y práctica de maquillaje.

Como podemos inferir, en la secuencia de los encuentros observados advertimos que en los tres momentos descritos se llevaron a cabo instancias de aprendizaje teóricas y prácticas. A continuación, abordaremos los rasgos de las tareas propuestas durante la capacitación en maquillaje y analizaremos las características de las instancias evaluativas ofrecidas en ese espacio de formación para el trabajo.

### *Rasgos de las tareas propuestas en el trayecto de la capacitación*

Para examinar los rasgos de las tareas propuestas y su vinculación con el compromiso con el aprendizaje del oficio, consideramos las categorías que emergieron del estudio: la importancia del grupo en la construcción del conocimiento; los procesos de feedback; la evolución en el aprendizaje del oficio: desde participación periférica legítima hasta actividades centrales; y los aspectos del contexto que promovieron autorregulación y percepción de autonomía en las participantes. En seguida, explicaremos cada uno de los rasgos del contexto que fueron analizados.

### La importancia del grupo en la construcción del conocimiento

En la capacitación se presentaron instancias de aprendizaje prácticas que promovieron la construcción social del conocimiento. En esas jornadas que prepararon exfoliantes naturales, las aprendices repasaban grupalmente y, de manera oral, para qué tipo de piel y en qué zona del rostro se aplicaba cada una, cuál era el tiempo y las condiciones de conservación de cada preparación, y qué textura había que lograr en cada exfoliante. También, se fomentó el aprendizaje colaborativo en los encuentros en que las participantes comenzaron a identificar el tipo de piel, la forma del rostro y las facciones que presentaba cada una de las aprendices que asistía al taller. En estos encuentros, las aprendices debatían en grupo las correcciones que debían

aplicarse y las tonalidades para los maquillajes. En estas instancias de aprendizaje grupal, las participantes se manifestaban entusiasmadas, alegres y se hacían chistes entre ellas en función de los rasgos predominantes en el rostro de cada una.

Las primeras jornadas prácticas de limpieza de cutis y de maquillajes se constituyeron en verdaderas instancias promotoras de construcción colaborativa de conocimientos. Durante estos encuentros, los pasos a seguir para ejecutar la práctica, los productos y las cantidades a utilizar eran debatidos oralmente, de manera grupal, entre las participantes y con intervenciones de la tallerista.

El sentimiento de pertenencia que adquirieron las participantes hacia el grupo de capacitación les permitió construir socialmente los conocimientos vinculados al oficio, al trabajar en grupos, responder dudas de sus colegas y ayudarse unas a otras en sus prácticas. A continuación, compartimos una situación que sirve de ilustración de lo expuesto: en el undécimo encuentro, P3 expresó no haber entendido la explicación de la tallerista referida al círculo cromático. P7, con lápices de colores, le explicó mediante la suma de qué colores primarios se obtiene cada color secundario y por qué cada color secundario es complementario de otro primario.

Esto revela que la construcción colaborativa del conocimiento se vio favorecida por el sentimiento de pertenencia que las participantes construyeron con el grupo de la capacitación y con el oficio en el que se estaban formando. Los encuentros que promovieron aprendizajes colaborativos fueron sobre todo aquellos en los que se desplegaron actividades prácticas concernientes al ejercicio del oficio.

### Procesos de feedback

Estos procesos se describirán y analizarán en función de los diversos tipos relativos a la tarea, a los procesos y sobre estrategias de autorregulación, y a percepciones acerca del contexto.

- Relativos a la tarea: durante los encuentros en los que las aprendices practicaban el oficio, la tallerista observaba la modalidad de trabajo de cada participante y emitía comentarios al respecto: T (refiriéndose a P4): “¡Felicitaciones! Estás ejerciendo la presión justa con el sacacomedones, mirá todos los puntitos negros que le sacaste y sin dejarle la piel roja ni marcada”. En la situación descrita, la información ofrecida por la tallerista aludía a cuán bien había sido realizada la práctica por la aprendiz.

Esta instancia de feedback promovió que P4 les mostrara a sus compañeras cómo retirar los puntos negros del rostro. Esta práctica fue acompañada de explicaciones, en las cuales P4 comentaba cómo movía la mano, cómo ejercía presión y en qué regiones del rostro aplicaba el sacacomedones. En este sentido, el modo en que se generó esa instancia de feedback, en función del desenvolvimiento de P4 en la práctica, promovió percepciones de autoeficacia y autonomía de trabajo en la participante. Entendemos que la confianza en sí misma que P4 construyó sobre sus prácticas en el oficio y las interacciones con la tallerista le permitieron sentirse segura de su desempeño y compartir con sus compañeras de formación la modalidad en la que abordaba ciertas actividades vinculadas al oficio.

En el marco de la capacitación también se generaron ciertos procesos de feedback relativos a la tarea, que se caracterizaron por remarcar solo el error en el desempeño de las participantes, sin hacer mención a las habilidades construidas y a las actividades que fueron bien realizadas.

Durante la jornada del décimo noveno encuentro, cada participante llevó modelos a la capacitación y las aprendices realizaron prácticas de visagismo y maquillaje. Una vez que terminaron los maquillajes, la tallerista se acercó a P5 y comentó: “¿Vos viste cómo le quedaron los ojos a tu modelo?, ¿de verdad no te das cuenta que hay algo que no está bien? Te sugiero que le limpies el rostro e intentes de nuevo”. Frente al comentario de la tallerista, P5 se angustió y comenzó a llorar, y se negó a intentar maquillar de nuevo a su modelo. Durante la entrevista a la participante, al preguntarle por el aprendizaje del oficio, P5 comentó:

¿Viste que en una de las prácticas con modelos yo me puse mal? Porque no me salía mucho hacerle la sombra en los ojos. Y me dio bronca cómo me lo dijo la profe, me puse re mala onda. Es más, pensé en dejar el taller y todo, pero después lo hablé con C [haciendo referencia a su amiga, P6] y me convenció para que siguiera (fragmento de entrevista a P5).

Los procesos de feedback relativos a la tarea, en los cuales se remarcaban solamente los errores de las participantes, promovían desinterés y desmotivación en las aprendices.

- Relativos a los procesos y sobre estrategias de autorregulación. Estas instancias se reconocieron en aquellos intercambios que acontecían en las jornadas del taller, en las cuales las aprendices compartían con sus compañeras y con la formadora imágenes y relatos sobre diversas prácticas del oficio llevadas a cabo en el hogar:

P6: El martes pasado, cuando nos fuimos de acá, con M. (refiriéndose a P5), nos hicimos la mascarilla de huevo.

T: ¿No me digan?, ¡qué bueno!, ¿cómo les fue?

P6: Esperamos un montón pero nunca se nos secó, así que la terminamos sacando así, húmeda como estaba. Hicimos un enchastre [ensuciar o hacer desastre].

T: Puede pasar, quizás porque aplicaron mucha preparación. Cuando no se les seque la preparación, prueben con el secador de pelo. De todos modos, ¿las dos se aplicaron la mascarilla de huevo?, ¿qué tipo de piel tiene cada una? [Al ver que ninguna de las dos participantes respondía.] Les pido que tengan paciencia, esperen a que trabajemos bien los contenidos para empezar a probar, esperen a poder reconocer qué tipo de piel tiene cada una para ver qué mascarilla aplicarse (observación de encuentro núm. 2/capacitación en maquillaje social).

En esos intercambios reconocimos procesos de feedback sobre estrategias de autorregulación, dado que la tallerista las felicitó por la iniciativa de haber practicado cuestiones vinculadas al oficio y les sugirió que, antes de realizar y aplicar una mascarilla, puedan identificar las propiedades del tipo de rostro con el que van a trabajar. También, observamos instancias de feedback relativas a los procesos, dado que la formadora les explicó a las participantes qué pasos seguir y qué elementos y productos utilizar para resolver ciertas situaciones que pudieran presentarse en la aplicación de exfoliantes naturales.

- Relativos a percepciones sobre el contexto. En el vigésimo encuentro, las participantes comenzaron a manifestar su descontento ante las escasas instancias prácticas de maquillaje que tuvieron durante la capacitación:

P3 (refiriéndose a T): F nosotras ya está, nos vamos a recibir con esto porque no hay más días para practicar, pero estaría bueno que para los próximos cursos que des, tengas en cuenta que hay que darle más importancia a las clases prácticas, porque nosotras perdimos mucho tiempo escribiendo.

P7: A mí también me parece que faltó mucha práctica, todas siempre hicimos maquillajes de noche, pero si viene una novia o una quinceañera a pedirme que la maquille, no puedo agarrar el trabajo, porque a eso no lo aprendí, no lo vimos en clases (observación de encuentro núm. 20/ capacitación en maquillaje social).

El fragmento de conversación recuperado permite reconocer la preocupación y el interés de las participantes por aprender todo lo vinculado al oficio para poder desempeñarse como profesionales en el rubro en el que se estaban formando. Los procesos de feedback que discurrieron entre participantes y tallerista acerca de su trabajo como formadora fueron relativos al contexto, dado que, a través de esos intercambios, expresaron su preocupación con lo que proyectaban a futuro; esto, en relación con el aprendizaje de prácticas que definirían su desenvolvimiento en el oficio.

Los datos analizados ponen de manifiesto la importancia que adquirieron los procesos de feedback en la orientación de los aprendizajes y, principalmente, en el compromiso asumido, en las emociones suscitadas y en las creencias motivacionales desarrolladas.

- Evolución en el aprendizaje del oficio: desde participación periférica legítima hasta actividades centrales. Remitiéndose a los diversos trabajos etnográficos desarrollados, Lave y Wenger (1991) conciben el aprendizaje como una actividad situada, resultado de un proceso de participación periférica legítima. Este concepto proporciona una forma de expresar las relaciones entre los recién llegados a la comunidad de práctica –llamados novatos– y los miembros expertos –veteranos– acerca de las actividades, conocimientos, identidades, artefactos, comunidades de conocimiento y práctica.

La participación periférica legítima remite a las maneras de entender el aprendizaje en contexto. La participación hace referencia a la diversidad de relaciones involucradas en las diferentes formas de pertenencia en una comunidad, consistentes con una visión relacional de la persona, sus acciones y el mundo. La periferia se asocia a los modos de acercamiento con la práctica real y “sugiere una apertura, una manera de ganar acceso a las fuentes para comprender mediante un creciente compromiso” (Lave & Wenger, 1991, p. 6). A medida que los participantes van adoptando de modo progresivo y situado diversas formas de práctica, van adquiriendo legitimidad, lo que posibilita que sean tratados como miembros genuinos de la comunidad.

En cuanto al taller de maquillaje, desde los primeros encuentros, las aprendices fueron aproximándose al oficio, en un comienzo desde la periferia, trabajando contenidos teóricos, reconociendo los materiales, elementos y herramientas de trabajo del maquillador e incorporando vocabulario específico. En estas primeras clases, la tallerista retomaba lo trabajado en la jornada anterior formulando preguntas sobre

las temáticas ya abordadas. En estas instancias, cinco de las diez participantes (P3, P5, P6, P7 y P10) expresaron su descontento con el excesivo tiempo dedicado al dictado y al trabajo en contenidos teóricos, y se manifestaron aburridas, desinteresadas y señalando que, de seguir con esta modalidad de trabajo los próximos encuentros, abandonarían la capacitación. Las cinco participantes restantes (P1, P2, P4, P8 y P9) mostraron su interés y compromiso con el aprendizaje, participando en la capacitación, respondiendo las preguntas de la tallerista, así como repasando en sus hogares la teoría trabajada anteriormente e incorporando en su vocabulario terminología específica, referida al oficio en el que se estaban formando.

A medida que avanzaban las clases, las participantes iban construyendo habilidades propias del oficio y relacionaban los contenidos estudiados en el taller con actividades rutinarias de cuidado de la piel que ejecutaban a diario. En seguida, las aprendices fueron aproximándose cada vez más a los trabajos propios del maquillador y observaron a la tallerista trabajar, le alcanzaron las herramientas necesarias, debatieron con sus compañeras y brindaron indicaciones de los pasos a seguir para la limpieza de cutis, correcciones y maquillajes.

Luego, comenzaron a introducirse en la práctica, en un primer momento, a partir de intercambios con tallerista y compañeras de capacitación: grupalmente, debatían los pasos a seguir para las exfoliaciones y los maquillajes, las correcciones en función de las facciones de la persona y los productos a aplicar en las distintas partes del rostro. Al final, una vez que adquirieron las habilidades propias del oficio, comenzaron a realizar las prácticas de manera autónoma. En las actividades de este tipo, las aprendices recibían retroalimentaciones tanto de sus compañeras como de la formadora.

En las propuestas de trabajo prácticas, las participantes manifestaron su interés y compromiso con el aprendizaje del oficio, al intervenir, opinar y aconsejar en las prácticas a sus compañeras; llevaron los elementos y materiales para trabajar; compraron productos profesionales para dichas actividades; ejecutaron más prácticas de maquillaje que las requeridas por la tallerista; y ensayaron el oficio en sus hogares. La integración entre actividades teóricas y prácticas permitió que las aprendices establecieran conexiones entre los conocimientos previos que presentaban sobre el oficio y aquellos que fueron construyendo durante la capacitación.

A lo largo de la capacitación en maquillaje social, hemos podido reconocer en las participantes ciclos de compromiso. Mediante este término, Skinner y Pitzer (2012) refieren la relación dinámica entre aspectos personales y contextuales que intervienen en el compromiso con los aprendizajes. En las actividades teóricas desarrolladas en el taller de maquillaje, las aprendices mostraron desinterés y aburrimiento, pero, al momento de comenzar las actividades genuinas, se evidenció interés, participación, entusiasmo y orgullo por el desempeño alcanzado en las aprendices. Los datos analizados permiten reconocer la importancia que adquirieron las actividades significativas en la motivación y el compromiso que las participantes exteriorizaron con el aprendizaje del oficio.

- Aspectos del contexto que promovieron autorregulación y percepción de autonomía en las participantes. Las actividades que permitieron que las participantes pudieran manejar y administrar el tiempo para su concreción promovieron la autorregulación de su comportamiento en la capacitación. De esta forma, durante las



instancias de aprendizaje prácticas vinculadas al ejercicio del oficio, seis de las diez aprendices (P1, P2, P3, P4, P6 y P9) ejecutaban más actividades que las solicitadas por la tallerista, ya que, una vez que terminaban la limpieza de cutis, correcciones o maquillajes en las modelos que habían llevado para practicar, comenzaban a repetir estas prácticas con sus compañeras de capacitación. Las aprendices que trabajaban de manera autónoma identificaban sin ayuda el tipo de piel de su modelo, en qué región del rostro aplicar cada producto y recordaban los pasos a seguir para la limpieza de cutis y las correcciones. Una vez realizadas las prácticas, evaluaban su desempeño en función de las dificultades que se les habían presentado en esa instancia.

El disponer previamente de la teoría y los pasos a seguir para dichas prácticas ayudó a que las participantes comprometidas con el aprendizaje del oficio leyeran y repasaran en sus hogares los contenidos abordados en la capacitación. Esto les permitió trabajar con autonomía, autorregular su actuación en el taller y relacionar los contenidos teóricos con las propiedades de la piel de cada modelo.

La autonomía, la autorregulación en los aprendizajes y las percepciones de autoeficacia se evidenciaron en el hecho de que un grupo de aprendices, al final de la capacitación, comenzaron a tomar trabajos de maquillaje. P1 maquillaba a amigas y familiares para salidas y fiestas. Por su parte, P3 y P9, además de maquillar a personas de su círculo íntimo, también empezaron a maquillar a otras personas que se enteraban que se estaban capacitando y que, al ver fotos de sus prácticas en redes sociales, las consultaban. Este grupo de participantes se caracterizó por reconocer las habilidades que fueron construyendo sobre el oficio durante el taller y por mencionar las habilidades en las que aún tenían que seguir trabajando. La tallerista también destacó las destrezas que este grupo de participantes fue construyendo:

T: Hay muchas de ellas que ya ven la persona y no dudan en el color que van a utilizar para el maquillaje, miran un rostro y dicen: -ah, tengo que corregir esto, esto, esto y listo. Eso yo noto que lo fueron logrando gracias a la práctica, me di cuenta que hay muchas a las que ya no les tengo que andar diciendo: -mirá, esta cara es así, la forma del rostro es esta, tenés que corregirle acá (fragmento de entrevista a T).

En síntesis, los datos analizados ponen de manifiesto que el manejo del tiempo y el disponer previamente de la teoría para realizar actividades prácticas se constituyeron en aspectos contextuales que promovieron autorregulación y percepción de autonomía en las participantes de la capacitación.

### *Rasgos de las instancias de evaluación*

Arredondo y Diago (2010) conciben la evaluación como el proceso que se ocupa de valorar el progreso de los aprendices en cuanto a la adquisición de conocimientos, el logro de competencias, así como los avances en la autonomía de trabajo y en la autorregulación de los aprendizajes. En este apartado describiremos los rasgos de las instancias de evaluación propuestos por Paoloni (2010) que emergieron del estudio y su vinculación con el compromiso con el aprendizaje del oficio. Para ello, examinaremos las tres instancias de evaluación que se llevaron a cabo en el marco de la capacitación: presentación de carpeta, parcial escrito y práctica de maquillaje.

- Presentación de carpeta

La primera actividad evaluativa consistió en dos partes: primero, se solicitó que cada una de las participantes del taller elaborara una carpeta en la que se presentara por escrito la historia del maquillaje. Segundo, el día en que las aprendices entregaron sus producciones, la tallerista procedió a formular preguntas referidas al contenido de las carpetas, las cuales fueron respondidas grupal y oralmente por las aprendices.

La elaboración de las carpetas se realizó de manera individual, en horarios extras a los de la capacitación. Como la tallerista no dictó una consigna puntual, las aprendices, durante los encuentros y en el grupo de WhatsApp, hacían preguntas al respecto. Las participantes contaron con tres meses para preparar y presentar las carpetas. No hubo precisión en la forma en que fue comunicada la consigna de trabajo. En ningún momento de la capacitación quedó claro qué características debía contener la carpeta: en algunas instancias, la formadora expresaba que no era obligación que incorporaran la teoría estudiada durante la capacitación, mientras que en otras conversaciones comentaba que dicha carpeta debía incluir todo lo abordado en clases.

Si bien la escritura y la presentación de la carpeta era individual, las participantes elaboraron de manera grupal y oralmente una síntesis de lo que anotaron en sus escritos. Dicha instancia de aprendizaje promovió que las participantes compartieran e intercambiaran ideas, comentarios y fuentes de consulta relacionados con el trabajo de cada una, lo que estimuló la curiosidad de las aprendices sobre los contenidos de las producciones de sus compañeras.

Los trabajos se caracterizaron por ser variados, ya que las diez participantes incorporaron en ellos información de su interés: dos incluyeron toda la teoría analizada durante la capacitación; una participante agregó información sobre el maquillaje en el teatro; dos aprendices expusieron las propiedades de las marcas mundialmente reconocidas en venta de maquillajes, mientras que otras refirieron las características de los maquillajes para novias y quinceañeras y resaltaron las diferencias y particularidades de los maquillajes para actos diurnos y nocturnos.

A partir de la concreción de la carpeta, las participantes eligieron qué contenidos incorporar en el escrito en función de su interés y vinculados al oficio en el que se estaban formando. Como la consigna de trabajo se comunicó durante los primeros encuentros y la carpeta debía entregarse al finalizar la capacitación, esta actividad promovió que las participantes pudieran actuar con autonomía, autorregular el tiempo dedicado a la escritura de la carpeta y planificar la actividad.

En el vigésimo encuentro, la tallerista les devolvió la carpeta con correcciones a las participantes. El feedback sobre esta instancia de evaluación fue relativo a la tarea, dado que la formadora les comentó a las participantes qué información les faltó incluir, qué contenidos que no eran los solicitados incorporaron a la carpeta, y también les explicó que el formato utilizado para la escritura no fue el óptimo. La tallerista, en esos intercambios, no explicó de qué manera podían mejorar sus producciones a fin de que les sirviera como referente para el ejercicio del oficio. Los criterios de evaluación mencionados por la tallerista al momento de devolver las producciones a las participantes no habían sido comunicados anteriormente a las aprendices.

Durante las jornadas en las que la tallerista brindaba información de los requisitos que debía presentar la carpeta, parecía ser que la consigna de trabajo era de alcance amplio, ya que, en función de criterios personales, las aprendices tenían la opción de elegir y seleccionar qué contenidos e información incluir en el escrito, así como también libertad en la organización de la carpeta. No obstante, en el momento en el que la tallerista realizó, de manera grupal, una devolución sobre esa actividad, se reconoció que la formadora pretendía que las aprendices incorporaran en el escrito ciertos contenidos propios del oficio y que la carpeta tuviera un formato y una estructura determinada. La libertad de trabajo que se planteó al comienzo de la capacitación no se correspondió con los criterios de evaluación que luego mantuvo la tallerista para calificar las producciones de las aprendices.

Consideramos pertinente mencionar que siete de las diez participantes (P3, P4, P5, P6, P7, P8 y P10) manifestaron su descontento por el excesivo tiempo dedicado a la preparación de la carpeta. Por otra parte, para tres de las participantes (P1, P2 y P9), esta instancia de trabajo se constituyó en un desafío. Las aprendices comprometidas con el aprendizaje del oficio empezaron a trabajar en esta propuesta a comienzos de la capacitación, ya que valoraron la consigna de trabajo planteada y reconocieron la utilidad que implicó el elaborar la carpeta para el futuro ejercicio de la profesión.

Durante la entrevista, P9 expresó que dicha actividad se constituyó en un desafío para ella, dado que pudo articular los saberes previos que construyó en la escuela respecto a la escritura académica con la actividad solicitada en el contexto de la capacitación. La autonomía de trabajo de esta participante también se reconoció en la manera en que autorreguló los tiempos dedicados a esta instancia evaluativa.

- Parcial escrito

La segunda actividad evaluativa consistió en la concreción de un parcial escrito, en el cual las participantes debieron responder preguntas teóricas referidas a contenidos trabajados durante la capacitación. Esa instancia fue anticipada por la tallerista los primeros días de capacitación. En el vigésimo encuentro, la formadora mencionó que el parcial escrito consistiría en dos preguntas a desarrollar: una referida a limpieza de cutis y otra sobre maquillaje.

En el vigésimo segundo encuentro, la tallerista administró el parcial escrito. En esa jornada, la formadora les pidió a las participantes que se sentaran enfrente de ella. Una vez que todas las aprendices se dispusieron a acomodarse conforme a lo requerido, la tallerista dictó las consignas del parcial:

T: Copien, les voy dictando las consignas. 1- ¿Qué es la piel? Sus características.

P9: Ah, pero eso no dijiste que iba en el parcial.

T: Sí, pero a último momento me decidí a agregar otra. Ustedes tienen que saber definir qué es la piel. Sigán escribiendo: 2- Para realizar una limpieza de cutis, ¿qué pasos hay que tener en cuenta? Y 3- ¿Y para maquillar?, ¿cuál es el procedimiento a realizar si quiero verme bien de día y de noche, para una fiesta?

P9: ¿Tenemos que escribir sobre maquillajes para quinceañeras, novias?

T.: No, especifiquen los colores que se usan para cada ocasión. Tengan en cuenta que tienen que hacerle el diagnóstico, preguntar por el peinado, el color del vestido.

P7: ¿Cómo serían los pasos para maquillar? Nunca lo vimos en pasos.

T.: Primero los ojos, luego los labios, esos son los pasos (observación de encuentro núm. 22/capacitación en maquillaje social).

Para la resolución de la actividad, las participantes debieron trabajar y resolver las consignas de manera individual, sin tener la posibilidad de intercambiar ideas y dudas con compañeras y tallerista. No hubo claridad en la presentación de la consigna, dado que en el momento de realizar el parcial, las participantes tuvieron que responder preguntas sobre ciertos contenidos teóricos que la tallerista no había mencionado entre los conceptos que se incluirían en la evaluación. Las preguntas del parcial eran concisas y hacían referencia a temáticas puntuales abordadas durante la formación en el oficio. Estas preguntas admitían una única respuesta y no daban lugar a la manifestación de críticas, puntos de vista o comentarios por parte de las participantes acerca de los contenidos trabajados.

La comunicación con antelación de esa instancia evaluativa permitió que las aprendices se organizaran, planificaran y autorregularan el tiempo dedicado al estudio de los contenidos teóricos. Respecto al nivel de dificultad de la evaluación, las diez participantes mencionaron que dicha instancia fue sencilla, ya que, el repasar semanalmente en las jornadas todos los contenidos teóricos, les ayudó a aprenderlos y responder las preguntas sin dificultad. Siete participantes comentaron que no habían estudiado para esa instancia. Solo tres (P1, P3 y P9) reconocieron haberle dedicado tiempo en su hogar al estudio de los contenidos teóricos vinculados al aprendizaje del oficio.

En este sentido, se reconoce que el parcial escrito se constituyó en significativo e instrumental para las participantes que orientaron su participación en el taller hacia metas de aprendizaje, y pudieron reconocer la articulación, el valor y la importancia de construir conocimientos teóricos para luego aplicarlos al ejercicio práctico del oficio.

En el vigésimo quinto encuentro, la tallerista retroalimentó oralmente a cada una de las participantes sobre su desempeño en el parcial, y solo hizo referencia a la calificación obtenida por cada una de las aprendices. La calificación le brindó a las participantes información acerca de cuán bien realizaron el parcial (procesos de feedback relativos a la tarea).

- **Práctica de maquillaje**

La última actividad evaluativa consistió en un trabajo práctico de maquillaje, para el cual cada participante debía llevar un modelo y maquillarla. La tallerista, desde que inició la capacitación, les fue anticipando a las participantes sobre dicha evaluación.

Durante el vigésimo cuarto encuentro, las participantes fueron evaluadas al maquillar a la modelo que cada una llevó a la capacitación. La consigna de trabajo fue: “Ya se sacaron todas las dudas, así que hoy no voy a intervenir, ustedes ya saben qué hacer y cómo hacerlo, comiencen a maquillar nomás”. Mientras cada una de las

participantes efectuaba la práctica de maquillaje, la tallerista las observaba trabajar, hacía anotaciones en su cuaderno y brindaba sugerencias a las aprendices: “Recuerden que tienen que lograr el equilibrio entre tensión y relajación” o les formulaba preguntas: “¿Te acordás qué colores le asientan a ella?”.

En el desarrollo de la actividad se advirtió cómo las participantes desplegaron sus conocimientos, habilidades, gustos e intereses en los variados maquillajes realizados: en todas las prácticas se observó la aplicación de la teoría colorimétrica, a través de la elección de tonalidades para el maquillaje acordes con el color de ojos, piel y cabello de la modelo. La instancia práctica de maquillaje permitió que las participantes pudieran elegir y controlar sus acciones: algunas optaron por maquillajes de día o de noche, mientras que otras, conforme a la edad de su modelo, se decidieron por maquillajes para quinceañeras o novias. Esta actividad se caracterizó por constituirse en un desafío para las aprendices, dado que, para su resolución, necesitaron integrar y aplicar todos los contenidos abordados durante el taller.

Respecto al nivel de dificultad que caracterizó esta propuesta de trabajo, dos de las participantes (P2 y P5) expresaron haber experimentado dificultades para resolver la actividad y mencionaron que aún les costaba esfumar y mezclar los diversos colores de sombras aplicados en los ojos. Por su parte, P9 señaló que la tallerista tendría que haber sido más exigente en este tipo de labores, ya que son las que desempeñarán en un futuro próximo como maquilladoras profesionales.

Las participantes que durante la capacitación se mostraron más comprometidas con el aprendizaje del oficio se encargaron de buscar para esta actividad una modelo que no habían maquillado anteriormente a fin de poder aplicar todo lo aprendido en una práctica desafiante. También, manifestaron su compromiso con la actividad al buscar diversas opciones de maquillajes a través de internet y observar tutoriales en YouTube e Instagram.

La práctica de maquillaje se constituyó en una actividad que presentó una cuota de fantasía, dado que, a través de esa instancia, las participantes realizaron simulaciones y actuaron como maquilladoras profesionales. Todas se enfrentaron a tareas genuinas. Durante las entrevistas, al interrogar a las participantes acerca de sus percepciones respecto a las propuestas de trabajo, todas mencionaron que la actividad integradora que más les sirvió para aprender fue la instancia de trabajo práctico, y destacaron que el oficio se aprende haciendo.

Esta evaluación fue significativa y funcional para las aprendices, dado que la concreción de la actividad estuvo vinculada al interés y a las preferencias de las participantes por las instancias de aprendizaje prácticas. Las participantes pudieron asociar dicha tarea con lo trabajado durante la capacitación, con los aprendizajes previos y ajenos al contexto del taller que fueron construyendo, y con el futuro ejercicio del oficio. En cuanto a la relación entre los rasgos de esta propuesta de aprendizaje y el compromiso de las participantes, corresponde mencionar que, para esta actividad, las aprendices comenzaron a practicar en sus hogares realizando automaquillajes y también maquillando a conocidas, además de probar diversas técnicas aprendidas durante la capacitación.

En el vigésimo quinto encuentro, la tallerista hizo una retroalimentación oral de las prácticas de maquillaje de cada una de las participantes. A continuación, a modo

de ejemplo, recuperamos una de las retroalimentaciones: “C (refiriéndose a P3) se animó a los colores, las correcciones fueron bien logradas, trabajó con dedicación y perseverancia. 10 en el práctico”. En el fragmento citado reconocemos que las instancias de feedback sobre la evaluación práctica fueron relativas a la tarea y al proceso, ya que, además de comunicar la nota, la tallerista le brindó a cada participante información acerca de la modalidad de trabajo y el desempeño logrado.

Concerniente también a las devoluciones sobre esa actividad, corresponde mencionar que las aprendices comprometidas con el aprendizaje del oficio priorizaron las instancias de trabajo prácticas por encima de las actividades teóricas, ya que, mediante el ejercicio de la profesión, recibieron observaciones de sus trabajos y consideraron que, con base en ellas, podían seguir aprendiendo y haciendo más complejas sus prácticas profesionales.

## CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio nos permitieron reconocer ciertos rasgos de las tareas propuestas en el marco de la capacitación, vinculados al compromiso que las participantes construyeron con el aprendizaje del oficio. Las actividades que les permitían a las participantes ir aproximándose a prácticas genuinas promovieron el compromiso con el aprendizaje. Estas actividades se caracterizaron por ser situadas, variadas, desafiantes, de creciente complejidad, por promover la construcción colaborativa del conocimiento, permitir el despliegue de ricos procesos de feedback, autonomía de trabajo y autorregulación por parte de las participantes. Estas actividades ayudaron a las aprendices a ir construyendo habilidades referidas al oficio, reconocer y manipular los elementos, materiales y productos a utilizar para el ejercicio de cada práctica, así como también ir adquiriendo vocabulario específico.

Consideramos que es fundamental reconocer las potencialidades que obtuvo el espacio de capacitación para el aprendizaje del oficio. Sennett (2008) advierte que los talleres, por desarrollarse en lugares pequeños que promueven el trabajo cooperativo mediante prácticas cara a cara, se constituyen en ambientes propicios para la construcción colectiva de habilidades. En estos espacios de formación, las prácticas diversas, de creciente complejidad, y el trabajo colaborativo posibilitan que los aprendices adquieran legitimidad en el ejercicio del oficio y construyan capacidades laborales específicas (Collins & Kapur, 2014; Lave & Wenger, 1991).

La preferencia de las participantes por actividades grupales, prácticas y genuinas se evidenció en ciertos indicadores de compromiso, como el llevar los materiales para trabajar, demostrar interés, trabajar de manera autónoma, formular preguntas para profundizar en la temática, intervenir en las prácticas de sus compañeras, integrar los contenidos con aprendizajes previos, ejecutar más prácticas que las requeridas por la tallerista y ensayar en sus hogares lo abordado en el taller.

Los ciclos de compromiso que se evidenciaron en las participantes durante el taller se vieron influenciados por los rasgos de las tareas propuestas en el marco de la capacitación. En las jornadas de actividades teóricas y de dictado, en los procesos de feedback en los que solo se remarcó el error de las participantes y en las instancias de evaluación en las que las consignas de trabajo no fueron expresadas con claridad, las aprendices manifestaron desinterés y se reconocieron ciertos indicadores

de desafección, como desánimo, aburrimiento, poca iniciativa para participar, no llevar los elementos para trabajar, no prestar atención a la tallerista, y conversar entre ellas mientras la formadora explicaba. Al momento de comenzar las actividades genuinas, se mostró interés, participación, entusiasmo y orgullo por el desempeño alcanzado en las participantes. En este sentido, reconocemos la importancia que adquirieron las actividades significativas en la motivación que las participantes manifestaron con el aprendizaje del oficio.

Respecto a las instancias de evaluación, advertimos que dos de las tres evaluaciones demandaban resoluciones y respuestas elaboradas y trabajadas individualmente, lo cual dificultó que las participantes interactuaran entre ellas durante sus producciones y generaran intercambios en torno a sus producciones. Solo en la evaluación práctica, las participantes, mediante consignas de alcances amplios, pudieron integrar todo lo trabajado en el taller. Consideramos que hubiese sido significativo para las participantes que las tres instancias de evaluación se caracterizaran por ofrecer consignas de alcances amplios, de tal manera que, para su resolución, pudieran integrar todos los contenidos abordados durante la capacitación, así como también recuperar sus conocimientos previos y los aprendizajes construidos en espacios que excedieron al contexto del taller.

Al mismo tiempo, sería interesante que en estos contextos, las evaluaciones siguieran la misma línea que la modalidad de trabajo abordada durante el taller; es decir, que las actividades se resolvieran colectivamente y promovieran intercambios, construcción colaborativa del conocimiento y procesos de feedback que posibiliten a las participantes reconocer las habilidades construidas y los contenidos en los que es necesario continuar reforzando y practicando.

A partir del análisis, reconocemos que en esta propuesta de capacitación laboral no formal se hicieron presentes ciertas cualidades propias de los contextos educativos formales, que les otorgaron validez y aprobación a los aprendizajes de las participantes (Trilla *et al.*, 2003). En el contexto investigado, la organización y estructuración de los contenidos se hizo visible en la importancia que la tallerista le asignó a las instancias teóricas y a las diversas propuestas de evaluación administradas para acreditar los contenidos construidos por las participantes respecto al aprendizaje del oficio.

Para concluir con el escrito, consideramos pertinente mencionar y proponer algunos senderos por los que puede discurrir la investigación futura sobre el compromiso en contextos de aprendizaje. En primer lugar, pensamos que los diseños instructivos se constituirían en una estrategia provechosa para abordar el estudio del compromiso con el aprendizaje de oficios en contextos no formales de capacitación laboral. Este tipo de investigaciones hacen hincapié en la construcción de teoría y en el diseño de las prácticas educativas (Martín, 2019).

En segundo lugar, esfuerzos futuros de investigación sobre el tema deberían profundizar y hacer más compleja la comprensión del compromiso en diversos contextos académicos. Como advertimos en la revisión de literatura, los estudios existentes acerca del compromiso con los aprendizajes fueron abordados casi con exclusividad en contextos escolares. Las nuevas ideas de aprendizaje desde la visión de la psicología educacional invitan a repensar en diferentes escenarios para aprender. En este sentido, a raíz de nuestro estudio y de la revisión bibliográfica sobre el tema,

consideramos relevante avanzar en el estudio de las particularidades que adquiere el compromiso con el aprendizaje en contextos de distinta naturaleza, y reconocer la influencia entre aspectos personales y contextuales y los indicadores de compromiso en función de las singularidades y potencialidades de cada contexto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arredondo, S. C. y Diago, J. C. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (ed.) (2012). *Handbook Research on Student Engagement*. Nueva York: Springer.
- Collins, A. & Kapur, M. (2014). Cognitive apprenticeship. En R. K. Sawyer (ed.). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. (2ª. ed.) (pp. 109-127). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Copparoni, M. (2020, 5 de marzo). UNC: alta demanda en la Escuela de Oficios. *La Voz*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/unc-alta-demanda-en-escuela-de-oficios>
- El Día* (2020, 30 de noviembre). Fortalecerse en la crisis: crece la demanda de capacitación. <https://www.eldia.com/nota/2020-6-14-4-12-1-fortalecerse-en-la-tesis-crece-la-demanda-de-capacitacion-toda-la-semana>
- Elisondo, R. C. (2020). Compromiso y creatividad en contextos educativos: relaciones necesarias. En D. Y. Rigo (coord.). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto educativo* (pp. 21-27). Alicante: Editorial Universitat. [https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13\\_cmd](https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd)
- Elkin, B. (2000). *Taller total. Una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, núm. 42, pp. 1069-1079. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.014>
- Finn, J. & Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). Nueva York: Springer.
- La Portada* (2019, 30 de diciembre). Tendencia: creció la demanda en capacitaciones de oficios digitales. <https://diariolaportada.com.ar/2019/12/30/tendencia-crecio-la-demanda-en-capacitaciones-de-oficios-digitales/>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Manavella, A. M., Martín, R. B. y Magallanes, G. S. (2021). El oficio de enseñar un oficio: narrativas y prácticas en la formación para el trabajo. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, vol. 7, núm. 11, pp. 11-33. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_arete/article/view/21326/144814487621](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/21326/144814487621)
- Martín, R. B. (2019). Perspectiva teórica sobre el estudio de los contextos y comunidades de aprendizaje. En R. B. Martín, M. C. Rinaudo y P. V. Paoloni (eds.). *Comunidades: estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje* (pp. 75-131). Villa María: EDUVIM.



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2012). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/educaci%c3%b3n-no-formal>
- Paoloni, P. (2010). Motivación para el aprendizaje. Aportes para su estudio en el contexto de la universidad –tesis doctoral–. En M. C. Rinaudo y D. Donolo (comps.). *Estudios sobre motivación. Enfoques, resultados y lineamientos para acciones futuras* (pp. 11-370). Río Cuarto, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Paoloni, P. y Rinaudo, M. C. (2014). Los procesos de feedback desde una perspectiva multidimensional. Un estudio orientado a promover autorregulación en estudiantes universitarios. En P. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (comps.). *Cuestiones en psicología educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 287-323). Tenerife: Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>
- Rigo, D. Y. (2020). Investigar el compromiso como apuesta a la transformación educativa. En D. Y. Rigo (coord.). *Compromiso y educación. Redefinición del aula como contexto educativo* (pp. 37-53). Alicante: Editorial Universitas. [https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13\\_cmd](https://doi.org/10.14198/MEDCOM/2020/13_cmd)
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, vol. 21, núm. 1, pp. 170-180. [https://www.um.es/analesps/v21/v21\\_1/16-21\\_1.pdf](https://www.um.es/analesps/v21/v21_1/16-21_1.pdf)
- Sánchez Zinny, G. (2017, 21 de enero). Para el nuevo mundo, nueva educación. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/opinion/para-el-nuevo-mundo-nueva-educacion-nid1977768/>
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Skinner, E. A. & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). Nueva York: Springer.
- Stake, J. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Morata.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel Edición.