

REFLEXIONES SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR. DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS AL SALÓN DE CLASES.

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

José Juan Salinas de la Vega

Coordinadores



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN



50 años



REFLEXIONES SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR.
DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS AL SALÓN DE CLASES.

REFLEXIONES SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR. DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS AL SALÓN DE CLASES.

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
José Juan Salinas de la Vega
(coordinadores)



SECRETARÍA
DE EDUCACIÓN



50 años





Primera edición (2018)

Ochoa, Azucena y Salinas, José Juan (coords.).

Reflexiones sobre convivencia escolar. De las políticas públicas al salón de clases. Querétaro: UAQ, 2018.

122 pp., 21.59x27.94 cm, versión electrónica.

Descriptores: convivencia escolar, política pública, educación básica, Latinoamérica.

Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

Cerro de las Campanas S/N.

Las Campanas, C.P. 76010.

Santiago de Querétaro, Querétaro, México.

<http://uaq.mx>

Coordinadores: Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes y M.C.E. José Juan Salinas de la Vega.

Observatorio de la Convivencia Escolar, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.

Esta publicación estuvo a cargo de la Universidad Autónoma de Querétaro. Se agradece el apoyo parcial para la realización de este material al fondo sectorial de apoyo a la investigación SEP-SEB/CONACYT 2015.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro "Reflexiones sobre convivencia escolar. De las políticas públicas al salón de clases", son responsabilidad exclusiva de los autores.

Hecho en Querétaro, México.

Índice

Presentación	9
Instituciones Participantes	11

Conferencias Magistrales

Convivencia escolar.

Algunas paradojas que merecen reflexión..... 15

Graciela Susana Pascualetto

Convivencia y aprendizaje:

Las relaciones sociales de aprendizaje (Resumen) 23

Miguel Bazdresch Parada

Panel: Políticas públicas en convivencia escolar

Políticas públicas en convivencia escolar.

Una visión comparada de América Latina: El caso de Chile 29

Paula Ascorra Costa, Verónica López Leiva y Macarena Morales

La política pública de convivencia escolar en el Perú...... 37

Angela María Reymer Morales

Mesa de discusión: Desafíos en la evaluación de la convivencia

Desafíos de la evaluación de la convivencia escolar..... 49

Alicia Aleli Chaparro Caso López y Noé Mora Osuna

Desafíos conceptuales y metodológicos para evaluar la convivencia escolar 59

Ma. Antonieta Aguilera García

Panel: Construcción de la convivencia

La dimensión normativa de la convivencia.

Análisis de reglamentos escolares y de aula..... 67

María Concepción Chávez Romo

Impulsar la participación para construir la convivencia en la escuela 73

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Panel: Experiencias de investigación acción para la mejora de la convivencia

Avances de autodiagnóstico de convivencia escolar en una escuela de

Área Metropolitana de Guadalajara. Septiembre 2015 - enero 2016..... 87

Eduardo Arias Castañeda

Mesa de discusión: Acciones de formación docente.

Adolescencias y escuelas:

Una mirada sobre la convivencia y el trabajo grupal..... 93

Graciela Susana Pascualetto

Sesión temática: La convivencia escolar como objeto de estudio

Enseñar, aprender y construir el nosotros 101

Dalid Cervantes Tapia

Las prácticas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana

de la escuela primaria pública..... 109

Itzia Yunuén Gollás Núñez

Presentación

La Universidad Autónoma de Querétaro a través de la Facultad de Psicología, el Observatorio de la Convivencia Escolar y la Maestría en Educación para la Ciudadanía; la Secretaría de Educación del Estado de Querétaro, a través de la Unidad de Servicios de Educación Básica del Estado de Querétaro y la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar desarrollaron el **Primer Foro Latinoamericano de Convivencia Escolar. Reflexiones sobre convivencia escolar. De las políticas públicas al salón de clases**, los días 18 y 19 de octubre de 2016 en las ciudades de Santiago de Querétaro y San Juan del Río, municipios del Estado de Querétaro, México.

Este foro representó un espacio de reflexión y diálogo entre diferentes actores sociales (academia, organismos gubernamentales, asociaciones civiles), con el fin de compartir experiencias que permitieran conocer la situación de la convivencia escolar en países de América Latina.

El primer foro se llevó a cabo con un enfoque en las políticas públicas sobre convivencia escolar. Sobre esta experiencia expusieron la Mtra. Graciela Susana Pascualetto, Catedrática de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina; la Dra. Paula Ascorra Costa, Investigadora Principal del Centro de Educación Inclusiva y Catedrática de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile; y la Dra. Angela María Reymer Morales, Docente invitada de la unidad de postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Asesora principal de Educación de la Asociación Solris Perú.

Asimismo, el foro contó con la participación de distintas autoridades y expertos, como la Dra. Alicia Aleli Chaparro Caso López, Catedrática del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, México; la Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes, Responsable del Observatorio de la Convivencia Escolar-UAQ y Catedrática de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro, México; la Mtra. Ma. Antonieta Aguilera García, Subdirectora en la Dirección de Evaluación de Recursos y Procesos Escolares del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México; la Dra. Cecilia Fierro Evans, Catedrática de la Universidad Iberoamericana León, México; la Dra. María Concepción Chávez Romo, Catedrática del Instituto Politécnico Nacional - Unidad Ajusco, México; el Dr. Eduardo Arias Castañeda y el Dr. Miguel Bazdresch Parada, Catedráticos del Departamento de Educación y Valores del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, México; la Dra. Ma. Teresa Prieto Quezada, Catedrática del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara, México; la Mtra. Dalid Cervantes Tapia y la

Mtra. Itzia Yunuén Gollás Núñez del Programa de Doctorado Interinstitucional de Educación UIA-ITESO, entre otros.

El diálogo se llevó a cabo en un formato dinámico en el que académicos presentaron sus visiones en torno a la convivencia escolar, a través de conferencias magistrales, paneles, mesas de discusión y conversatorios. Congregó a investigadores, profesores, estudiantes y funcionarios de los Estados de Aguascalientes, Estado de México, Morelos, Querétaro y San Luis Potosí, y propició el acercamiento entre instituciones que realizan acciones orientadas a promover la sana convivencia.

Los trabajos que aquí se presentan constituyen un sólido cuerpo de investigaciones realizadas por académicos de países como Argentina, Chile, México y Perú. Contribuyen a dar cuenta del estado y evolución de la convivencia escolar en países de Latinoamérica.

Se espera que este material permita a los lectores recuperar la memoria de las disertaciones de los invitados a este **Primer Foro Latinoamericano de Convivencia Escolar. Reflexiones sobre la convivencia escolar de la política pública al salón de clases** y, desde ahí, continuar con la posibilidad de avanzar desde diferentes enfoques, con propuestas nuevas que permitan lograr la plena convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica en América Latina.

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
José Juan Salinas de la Vega
Coordinadores

Querétaro, México.
Octubre 2016.

Instituciones Participantes

Asociación Solaris Perú (SOLARIS)
Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (CIEI - PUCV)
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIIDE - UABC)
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
Observatorio de la Convivencia Escolar UAQ (OCE - UAQ)
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)
Secretaría de Educación del Estado de Querétaro (SEDEQ)
Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ)
Universidad Autónoma de Baja California (UABC)
Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)
Universidad Iberoamericana León (UI-León)
Universidad Nacional de La Pampa (UNLPAM)
Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM)
Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco (UPN-Ajusco)



Conferencias Magistrales

CONVIVENCIA ESCOLAR. ALGUNAS PARADOJAS QUE MERECE REFLEXIÓN

Graciela Susana Pascualetto

Departamento de Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Nacional de La Pampa.

La Pampa, Argentina.

grapascua@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Convivir y convidar se inician con el mismo prefijo; aluden a encuentro, a reunión. Les agradezco profundamente que me hayan convidado a participar en este Foro donde podremos compartir diferentes ideas y experiencias sobre la convivencia escolar en América Latina.

En esta exposición vamos a partir de la etimología de la palabra *convivencia* y luego nos situaremos en las escuelas, ámbitos donde se reflejan aspectos macro sociales y se producen diferentes fenómenos psíquicos individuales y grupales.

Analizaremos el desafío que representa la convivencia y nos centraremos en algunas paradojas posibles de observar en las instituciones educativas y en la formación docente.

Durante el recorrido, tomaremos aportes de diferentes autores, mencionaremos legislación argentina ampliatoria de los derechos humanos y sociales, y traeremos algunas voces de estudiantes y profesores de nuestra provincia que recuperamos de trabajos de investigación realizados en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

COMENZAMOS POR LA ETIMOLOGÍA.

Convivencia... ¿Qué nos dice esta palabra? El prefijo *con* nos lleva a pensar en la pluralidad de sujetos que viven en sociedad y en un nosotros que cuando priman intereses comunes permite cooperar y hacer cosas juntos; prácticas fundantes de la constitución subjetiva, de los lazos sociales y de la construcción identitaria.

Vivencia, la segunda parte del término, nos habla de la propia experiencia de lo vivido.

¿Qué provoca en nosotros? ¿Y en los otros?

Las vivencias son diferentes según los sujetos que las experimentan, según su cultura y sus valores. Estas diferencias suelen ser motivo de tensión entre quienes se ubican en un mismo espacio, en un mismo tiempo y deben realizar actividades en conjunto.

En las escuelas se reproduce y se recrea algo del orden social: jerarquías, roles, manejo del poder, tradiciones, rutinas, modos de actuar; y también algo del orden de lo psíquico en las relaciones que se establecen con los adultos y los pares.

Estas instituciones siempre tuvieron la función de modelar a las nuevas generaciones y para ello hasta podían utilizar el castigo físico a los alumnos. En la Argentina éste fue prohibido por la primera Ley de Educación Común, en el año 1884.

Por esa época, la familia y la escuela tenían mayores coincidencias con respecto al sistema de convivencia y a las normas regulatorias del comportamiento de los jóvenes. Quienes no se adaptaban a esa lógica quedaban fuera de la escuela. Las corrientes críticas interpelaron ese sistema disciplinario reclamando otras formas de relación entre docentes y alumnos, entre familia y escuela, entre escuela y sociedad.

La convivencia es un desafío que ha sido abordado en diferentes épocas desde sistemas e ideologías disímiles. Las instituciones tradicionales y modernas forjaron estructuras organizativas sustentadas en el orden jerárquico y disciplinario haciendo de cada quién un “cuerpo dócil” (Foucault, 2002) posible de ser moldeado por las instituciones políticas y sociales.

A lo largo de la historia, las guerras, autoritarismos, alteraciones ecológicas y debilitamiento de las solidaridades orgánicas produjeron grandes transformaciones que reconfiguraron el escenario político, económico y social, así como las lógicas de la convivencia.

Los cambios históricos también produjeron las condiciones en que actualmente se desenvuelve el sistema educativo, pues en la interacción escuela-sociedad, el contexto se vuelve texto mediante el lenguaje verbal, el lenguaje corporal y las prácticas diarias.

Estas instituciones muchas veces se resisten a abandonar sus modalidades uniformes para dar lugar a lo diverso e instaurar espacios democráticos donde se garanticen los derechos alcanzados en las últimas décadas y donde la diversidad no oculte las desigualdades existentes.

La compleja red de vínculos interpersonales que se produce en la escuela moviliza diferentes vivencias pues existen variadas formas de ser estudiante, de ser familia, de trabajar y de abordar los conflictos. Sin embargo, la cultura escolar y el sentido común pedagógico tienden a mantener criterios homogéneos y rutinas que no siempre dan lugar a la pluralidad y a las modalidades culturales emergentes.

PRIMERA PARADOJA

El documento *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz* de OREALC/UNESCO (2008) dice que **"...frente a esto surge la paradoja de la convivencia escolar que, al mismo tiempo de ser omnipresente, tiende a la invisibilidad"**.

La convivencia es omnipresente porque en la escuela tenemos que estar juntos y para ello resultan necesarias ciertas normas. Algunas son explícitas y pueden dar lugar a la reflexión y a la crítica; otras, se mantienen invisibles, aunque desde ese lugar oscuro condicionan los modos de relacionarse con los estudiantes, los docentes y las familias.

Se trata del *curriculum oculto* (Jackson, 2009) que está escondido en las miradas de aceptación o de hostilidad, en las palabras que halagan o que hieren, en gestos de bienvenida o de rechazo que no se modifican fácilmente por lo complejo que resulta pasar por encima de las tradiciones, costumbres y hábitos históricamente constituidos.

Por lo tanto, no deberíamos estar cortos de vista ante la variedad de lenguajes, intereses, necesidades y conflictos que vivencian los jóvenes y que se manifiestan en las escuelas, como lo expresan algunos estudiantes del nivel secundario:

Me parece que necesitamos además de aprender los conceptos y esas cosas, que nos enseñen a desenvolvernos y a prepararnos para lo que se nos viene...

La violencia y las adicciones a esta altura llegan a todos lados, así que hay mucho para hablar en un lugar donde habitualmente más de quinientos chicos pasan cinco horas diarias.

Expresiones como éstas invitan a reflexionar sobre nuestras ideas y actitudes. ¿Cómo nos predisponemos al diálogo? ¿Cómo nos ubicamos en nuestra condición de adultos para brindar un lugar de alojamiento a las inquietudes y problemas de las generaciones jóvenes?

Cabe señalar que en la Argentina, desde la restitución de la democracia en 1983 hasta el momento, se produjo una construcción legislativa muy importante en cuanto a la ampliación de los derechos humanos y sociales: adhesión a convenciones de las Naciones Unidas contra la discriminación de la mujer y sobre derechos de los niños; leyes de Divorcio vincular, Salud sexual y Procreación responsable, Protección de niñas, niños y adolescentes, Educación sexual integral, Protección integral de la mujeres, Matrimonio igualitario e Identidad de género.

Creemos importante tenerlo en cuenta porque desde su espíritu y su letra estas leyes representan un cambio muy significativo pues otorgan legitimidad a sujetos y situaciones que fueron (y siguen siendo, en muchos casos) objeto de discriminación, burla, expulsión y violencia en distintos ámbitos sociales.

Sin embargo, la ruptura de estereotipos, prejuicios y prácticas arraigadas es un proceso muy complejo que requiere la transformación de nuestras representaciones mentales y una ética diferente para considerar al semejante.

SEGUNDA PARADOJA

Las normas son intrínsecas a la constitución psíquica, dice Bleichmar (2008, p. 38) y la construcción de legalidades pasa precisamente por "la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro", aprendizaje que se produce fundamentalmente en la familia y la escuela.

En la Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación creó hace más de diez años el Programa Nacional de Convivencia Escolar que promueve, entre otras cosas, la elaboración participativa del Acuerdo Escolar de Convivencia como instrumento regulador de las relaciones interpersonales.

No obstante este Programa, las diferencias y desigualdades socioeconómicas y culturales, así como la diversidad de grupos que coexisten con mayor o menor grado de tensión han hecho de la convivencia escolar una problemática crítica que en 2013 dio lugar a la sanción de la Ley N° 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas.

A partir de esta ley se elaboró a nivel nacional, con el aporte de las distintas jurisdicciones, la *Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar* para ser trabajada en las instituciones.

Pese a instrumentos como éste -que también habrá en vuestros países- según López (2014, p. 13) se produce la siguiente paradoja: **"...las escuelas tienen la obligación de mejorar la convivencia escolar, sin tener suficiente información sobre cómo lo están haciendo y qué se puede mejorar."**

La presencia de normas no significa que éstas necesariamente se cumplan porque muchas veces media una gran distancia entre la letra escrita y la realidad. Sobre todo, cuando se trata de instituciones tan complejas y multifacéticas como las escuelas, donde siempre surgen cuestiones imprevistas.

Por otra parte, el aprendizaje y los vínculos intersubjetivos no se construyen de una vez y para siempre. Es necesario crearlos, mantenerlos y trabajar para su renovación de acuerdo con las necesidades y característica de los grupos.

En este sentido, resultaría pertinente evaluar en las escuelas la situación de convivencia; reflexionar sobre las prácticas cotidianas y generar propuestas transformadoras ante situaciones que persisten en el curriculum oculto. Entre otras cosas: bajas expectativas frente a estudiantes que, supuestamente, son *duros de aprender*; discriminación por razones económicas, étnicas, culturales o de género y desacreditación de las familias que no responden al modelo clásico.

Así ejemplifica el director de un colegio secundario su concepto de inclusión:

...Las chicas que vienen aquí están en una escuela que les dice: "Vení con tu hijo", es hacerse cargo de esa situación y no decirle: "No podés venir porque tenés un hijo". Esas

cosas van marcando la vida institucional. ... La herramienta que tenemos es la palabra, el diálogo. Siempre mediamos a través de la palabra.

Más allá de las normas existentes, la posibilidad de mejorar las condiciones para la convivencia consiste en dar lugar a las problemáticas del presente –como se puede apreciar en el testimonio presentado– teniendo como meta la premisa del cuidado. De los más jóvenes y también de los adultos, pues el rol de cuidado que éstos últimos desempeñan “requiere básicamente una autoestima sólida, nutrida a la vez por el rescate de los valores positivos de la trayectoria vital y de la construcción de creíbles expectativas de crecimiento en autonomía y participación” (Martiñá, 1992, p. 99 y 100).

TERCERA PARADOJA

En la tarea docente muchas veces nos encontramos ante situaciones de conflicto que nos impactan, nos desconciertan. El análisis contextualizado, la apertura personal ante lo que acontece y la actitud de cuidado quizás sean en ese momento nuestras principales herramientas. Sin embargo, es preciso que la formación docente brinde recursos para que las intervenciones resulten más eficaces.

En el trabajo de investigación *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*, coordinado por Tenti Fanfani (2010), aparece una información muy interesante.

Sobre una muestra representativa de Institutos de Formación Docente de todo el país, los principales referentes teóricos de docentes y alumnos son autores de la perspectiva constructivista y crítica: Piaget, Vigotsky y Freire.

En el mismo documento, una de las investigadoras indica que según la opinión de profesores-formadores, los estudiantes de los profesorados para la Educación Secundaria están mejor preparados en las áreas disciplinares y didácticas que en los conocimientos referidos a los factores contextuales y a la comunicación.

Señala que las capacidades interactivas tradicionalmente han sido dejadas de lado y que en este sentido no se perciben cambios significativos en la formación de los profesores (Acosta, 2010, p. 70).

Esta es la tercera paradoja: pese a la identificación con los enfoques constructivistas y críticos, los aspectos de la formación docente más débiles son los relacionados con la comprensión del contexto social y con los factores vinculares del encuentro educativo.

Revisitar los autores mencionados quizás nos ayude a refrescar ideas sobre la estructuración cognitiva y social de los niños, como asimismo sobre la importancia del diálogo, la lectura crítica, la toma de conciencia y la acción educativa transformadora.

Lo que los niños y jóvenes llevan a la escuela es lo aprendido en la familia, en el barrio en

su propia vida cotidiana. Estas costumbres y lenguajes son constitutivos del sujeto. La escuela es un ámbito privilegiado para revisar saberes y actitudes, para confrontarlos con otras maneras de hacer y para brindar herramientas que favorezcan el cambio, cuando dicho cambio es beneficioso para la persona, para el grupo y para la sociedad.

CUARTA PARADOJA

La formación docente, como proceso de *hacer* y *hacerse* profesor o profesora constituye un camino durante el cual se elaboran concepciones, esquemas prácticos de actuación y valoraciones acerca de sí mismos y de los semejantes en el interjuego de "lo uno y lo múltiple" que constituye el campo grupal (Fernández, 1986, p. 57).

En las investigaciones que hemos realizado con estudiantes de los Profesorados, el compañerismo, el conocimiento de puntos de vista diferentes, la discusión de opiniones y la ayuda recíproca surgen como pilares del trabajo grupal con fines de aprendizaje, participación y convivencia.

En el espacio educativo, en el encuentro, la comunicación y el debate surgen cuestiones personales, grupales y contextuales –la autoestima, la situación familiar, los conflictos con los pares- que es necesario tener en cuenta, asimilar, encuadrar y apuntalar para abrir el diálogo y procurar acuerdos que promuevan respeto, confianza y credibilidad, que den otro cauce a la tarea y que enriquezcan la experiencia educativa.

Es aquí cuando encontramos la cuarta paradoja: **el trabajo sobre lo grupal, tan importante para construir la convivencia social y escolar, no ocupa un lugar destacado en la formación de los profesores.**

Como afirma Souto (2009):

Por un lado, lo grupal corre el riesgo de quedar oculto como campo de estudio con un objeto propio al aparecer naturalizado en las diversas prácticas que se realizan donde está presente casi sin ser nombrado. Por otro, la formación y la educación corren el riesgo de perder aquello que como cualidad, lo grupal, en tano espacio intersubjetivo, aporte frente a la presión de otras lógicas sustentadas en un pensamiento económico y en criterios de eficiencia, de efectividad, de rendimiento cuantitativo.

La formación docente y, en particular, la comprensión de la convivencia grupal requiere enfoques multirreferenciales donde las perspectivas psicológica y pedagógica tengan anclaje en la dimensión política, histórica y social del mundo a fin de analizar las prácticas y las situaciones conflictivas en su complejidad, sin poner etiquetas ni excluir a las personas.

El Dr. Juan Carlos Franco, profesor de Psicología de nuestra Facultad, durante una entrevista nos explica:

Si se rastrean planes y programas desde los '80 en adelante, solo se hacen menciones generales en algunas materias y a la luz de problemáticas puntuales. Por ejemplo en Psicología, para hablar de cuestiones de la identidad adolescente. Pero (...) la idea de lo grupal, a la manera de Kaes, Pichón Riviere, Souto, no es abordada en la formación docente.

El área de vacancia se relaciona con lo grupal como objeto de estudio y su relación con lo histórico-social, el desarrollo de dispositivos que alientan las condiciones de grupalidad y el ejercicio de la coordinación, no sólo para la enseñanza de contenidos curriculares, sino también para las tareas de orientación y de conducción de las instituciones escolares.

Las escuelas y las aulas constituyen ámbitos de intercambio donde transcurre la infancia y la adolescencia. Ofrecen nuevas figuras de identificación y permiten relaciones diferentes a las que se producen en el hogar y en el espacio vecinal.

Es tarea de los profesores dinamizar las relaciones intersubjetivas y ejercer una función reguladora de los grupos escolares para que el conocimiento actúe efectivamente como un lugar de encuentro, transmisión y construcción de aprendizajes. Agrega el Dr. Franco:

Quizás desplegar lo grupal o trabajar en las clases con la grupalidad necesite de otros espacios y entender que en lo grupal aparecen o emergen síntomas de cosas personales, grupales y contextuales que necesitan ser tomadas y abordadas desde un lugar serio.

Si la finalidad de la escuela es introducir a las nuevas generaciones en el campo social, corresponde a estas instituciones promover el encuentro entre sujetos diferentes ejerciendo los derechos propios y respetando los de nuestros semejantes. Tarea necesaria y para nada sencilla; aún más teniendo en cuenta que muchas situaciones de injusticia, corrupción y violencia que se producen en la sociedad, contradicen lo que la escuela debe fomentar.

RECAPITULACIÓN

Las instituciones educativas son ámbitos de socialización, comunicación y aprendizaje donde se convive durante la infancia, la adolescencia y parte de la juventud. Ofrecen nuevos saberes y figuras de identificación, permitiendo asimismo relaciones diferentes a las que se producen en el hogar o en el grupo de amigos.

El desafío es trabajar sobre tópicos como los que surgieron a través de las paradojas y sobre aquellos otros que en las instituciones se crea pertinente revisar. Por ejemplo: la influencia del curriculum oculto en las modalidades vinculares, el análisis de las prácticas pedagógicas en relación con el cuidado, la construcción de los aprendizajes cognitivos y sociales, las capacidades docentes para la interpretación del contexto y la coordinación de saberes y tareas en los grupos escolares.

Esto significa: dar lugar a todos los estudiantes sin cercenar su identidad singular, ofrecer espacios donde las diferencias puedan ser puestas en diálogo y favorecer proyectos que promuevan el deseo de aprender como asimismo el reconocimiento y la participación de cada sujeto.

Construir legalidades y convertir la convivencia en una enseñanza capaz de gestar una ética respetuosa del semejante representa para la escuela un desafío enorme. No sólo para la escuela, sino también para los niveles de conducción política y para cada uno de los ciudadanos, pues como dice un proverbio africano que a través de bibliografía pedagógica circuló entre nosotros: "hace falta un pueblo entero para educar a un niño".

REFERENCIAS

- Acosta, F. (2010). Los formadores de docentes. En: Tenti, E. (coord.), *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas. Serie Estudios Nacionales 03* (pp. 35-117). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fernández, A. M. (1986). *El campo grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jackson, P. (2009). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Ley Núm. 1420 de Educación Común. Congreso Nacional, Buenos Aires, Argentina, 8 de julio de 1884.
- Ley Núm. 26892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad en las instituciones educativas. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 4 de octubre de 2013.
- López, V. (2014). Convivencia escolar. *APUNTES. Educación y Desarrollo Post-2015*. 4, 1-19.
- Martiñá, R. (1992). *Escuela hoy: hacia una cultura del cuidado*. Buenos Aires: Tesis-Norma.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2014). *Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- OREALC/UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Souto, M. (2009). Los sentidos de lo grupal en el campo pedagógico en la actualidad En: *Huellas. Revista de Psicoanálisis y Psicología Social*. 1(1). Recuperado de: http://www.revistahuellas.es/pdf/5_Los%20sentidos%20de%20lo%20grupal.pdf
- Tenti Fanfani, E. (Coord.). (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Serie Estudios Nacionales 03. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

CONVIVENCIA Y APRENDIZAJE: LAS RELACIONES SOCIALES DE APRENDIZAJE (Resumen).

Miguel Bazdresch Parada

*Departamento de Educación y Valores.
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
Guadalajara, México.
mbazdres@iteso.mx*

INTRODUCCIÓN.

Los seres humanos nacemos en un mundo culto. El ser humano al nacer llega a un mundo en el cual los antecesores han elaborado ideas y prácticas acerca de sí mismos, ideas acerca de sus semejantes, y nociones, artefactos y prácticas acerca de cómo encargarse de la realidad que los rodea y los envuelve.

Desde el nacer los seres humanos vivimos y por vivir convivimos con la realidad, eso que llamamos en ocasiones “naturaleza” y al mismo tiempo con otros seres humanos y su mundo, eso que llamamos “cultura”. Éstos otros se presentan como un enigma (¿quién será esa sombra que vislumbro?) y a la vez como proveedores de lo que apenas intuimos – mejor, apenas sentimos - como necesidades, o mociones básicas y fundamentales: comer, respirar y sobrevivir. A esta nueva situación incierta y a la vez posibilitadora le podemos llamar una situación de convivencia.

Así, surge una pregunta crucial ante esta situación: ¿Aprendemos o sólo vivimos? La respuesta inicial obtenida desde los albores de la humanidad es: Aprendemos. Algo sucede en cada quién y en todos, mediante lo cual nuestro mundo crece y se expande. De los descubrimientos pasamos a las sensaciones, a las costumbres; de las costumbres a las certezas, a las creencias y a las afirmaciones: Nuestro mundo es de “tal y cual modo”, cada época, cada grupo cultural humano lo ha formulado a su modo. Todos aprehendemos, significamos.

Así, surge una nueva pregunta: ¿En qué consiste lo decisivo de ese vehículo – el aprender - mediante el cual recorreremos el camino para llegar al mundo significado, al mundo cotidiano, al Mundo? Lo que sigue trata de responder esa cuestión.

LAS RELACIONES

El acto más sencillo con el cual pasamos del enigma al descubrimiento es el acto de *relacionar*: establecer aun con precariedad un vínculo leve entre la sensación interna y la percepción de lo externo, sea satisfactorio o no.

Por un lado, esta satisfacción o no da lugar al comienzo de la relación consigo mismo. Por otro, se puede decir que el hecho de estar en una situación de convivencia – presencia de otros, presencia de lo más primigenio de la conciencia - hace surgir relaciones entre el yo y lo otro. Con los iguales, los desiguales, los diferentes, los diversos. Nótese cómo estas categorías ponen en el centro al yo que describe a los demás a partir de sí mismo. Relaciones no exentas de conflicto.

Según se desarrolla el ser humano con la edad y el aprender crecen y se multiplican las relaciones y surgen las relaciones *sociales* como una clase particular de ese relacionar. Estas relaciones se mantienen y desarrollan mediante las instituciones y en el seno de la vida cotidiana.

Las relaciones sociales

Fijemos la mirada en las relaciones sociales. Son aquellas interacciones sociales entre dos o más personas con y por las cuales se establecen vínculos de diferente índole; generalmente se encuentran reguladas por normas socialmente aceptadas, con las cuales se encausa la vida cotidiana o bien reguladas con normas controladas por instituciones, con las cuales se encausa la vida social.

Estas relaciones serán eficaces en la vida cotidiana en la medida que respeten, confirmen, utilicen o trasgredan las características, recursos, atributos y productos de la cultura en medio de la cual vivimos. A su vez las relaciones sociales serán eficaces en la vida social institucional si esas relaciones respetan y confirman los propósitos de las instituciones. Estas relaciones sociales, en la medida que encausan las interacciones de las personas y grupos entre sí, construyen la convivencia, cotidianamente según la cultura, formalmente según las reglas sociales.

Fijemos ahora la vista en las relaciones sociales propias de la institución escuela.

Relaciones escolares

La inserción de los seres humanos en la cultura es transparente: basta vivir en medio de esa cultura. La vida cotidiana provee lo necesario para vivir y aprender lo cultural; conforme vivimos aprendemos y todo lo que hacemos o nos pasa es motivo de aprender. Así, podemos encargarnos de la realidad ya cultivada por la cultura. Lo necesario para sobre vivir en la sociedad es diferente. Ahí entra la escuela.

Al triunfo de la Revolución Francesa al final del siglo dieciocho se institucionaliza la educación para todos; se supera la creencia de educar sólo a las élites. La nueva sociedad liberal – plena de libertades – exige un ciudadano educado, antes lujo de unos cuantos, a partir de

entonces un imperativo congruente con el ejercicio de la libertad en el seno de una sociedad. Se crea la escuela tal como la conocemos: un establecimiento con profesores y alumnos con normas y prescripciones para determinar su funcionamiento y el de sus agentes. La escuela viene a intervenir el proceso cultural mediante el cual las personas crecían al ritmo de tomar contacto con la cultura, sus recursos, sus prácticas y sus beneficios en la vida cotidiana. Ahora, además aprenderán cómo vivir en sociedad – eso que se llama socialización – y lo harán mediante la institución escuela.

Nacen así, las relaciones escolares marcadas por una dualidad: La exigencia de la cultura y la exigencia de la sociedad contemporánea. La cultura exige aprender para vivir en la cultura, para aprender a ser persona y aprender para contribuir a enriquecer la cultura, a vencer a la ignorancia. La sociedad por su parte exige aprender para competir con otros y ser mejores, para trabajar y para contribuir a las metas del país. Nacen nuevas prácticas sociales y se establecen nuevas relaciones entre los agentes de la escuela y se distinguen y se combinan, siempre en tensión, las relaciones sociales de aprendizaje y las relaciones sociales para la producción. Cada cual pide unas ciertas características a los roles de los agentes escolares.

TENSIÓN ENTRE APRENDER Y PRODUCIR

Las relaciones sociales para el aprendizaje caracterizan al estudiante como aprendiz del mundo y de la vida, y al maestro como facilitador y enriquecedor de los procesos de aprendizaje. Las relaciones sociales para la producción le piden al estudiante dominar contenidos, materias, conocimientos ya encontrados (lo que luego se llamó currículo) y al maestro le exigen ser el proveedor de contenidos... y controlador de todo el proceso. Y por consecuencia modelan una convivencia tensa entre aprender - descubrir y aprender – producir.

Convivencia para aprender y para producir. ¿Cuál prevalece?

La tensión entre ambas clases de relaciones sociales promueve una convivencia en tensión. La convivencia para aprender se establece en base a las relaciones en las cuales se privilegian las características del proceso de aprender. Por ejemplo, las emociones o lo emocionante, la curiosidad, el interés, la co-elaboración, el desafío, las nuevas significaciones y la resignificación, la confianza, la conversación entre iguales y el cuidado de sí mismo y de los otros. Las relaciones sociales para producir promueven las características de la producción: La competencia, la exigencia, el control, la cooperación, la responsabilidad, el dominio del contenido y la calificación. Como se ve, las características de unas y otras relaciones no son de por sí antagónicas sino superpuestas en algunos casos, subordinadas en otros y sí, diferentes en otros. La tensión entre el énfasis puesto en la práctica cotidiana de la escuela en unos y otros propósitos puede acrecentar el peso de unas sobre otras y por tanto a considerar cierta clase de convivencia como indeseable o secundaria.

Panel:

*Políticas públicas en
Convivencia Escolar.
Una visión comparada de
América Latina*

POLÍTICAS PÚBLICAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR. UNA VISIÓN COMPARADA DE AMÉRICA LATINA: EL CASO DE CHILE

Paula Ascorra Costa, Verónica López Leiva y Macarena Morales

Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Valparaíso, Chile

paula.ascorra@pucv.cl

¿POR QUÉ Y PARA QUÉ UN ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN CHILE?

El tema de la Convivencia escolar viene cobrando interés en nuestro país desde hace más de dos décadas. Declarar la necesidad de reconstruir en Chile un ideario de vida pacífica pone en movimiento dos ideas fuerza. En primer lugar, siembra la esperanza para “creer” en la posibilidad real y verdadera de vivir en una cultura de la vida. Esta declaración con fuerza constitutiva de futuro genera las condiciones de posibilidad para instalar prácticas de convivencia pacífica en la diversidad, abriendo el espacio de realización para nuevas y mejores formas de vida. En segundo lugar, señala que el con-vivir con otros es un saber práctico que se enseña y se aprende, en una interacción social regulada por valores democráticos y de respeto a la diferencia. La cultura de la Paz no es una característica ontológica de algunos pueblos; por el contrario, es una producción histórica siempre frágil e inestable que exige una continua atención y negociación entre posiciones diferentes. Vale decir, la cultura de la paz es una invitación siempre en curso, que presiona constantemente por su realización. Es un proceso social en desarrollo, que encuentra escollos en el camino, que recae y que se levanta para instalar con nuevas fuerzas su ideario.

Para la realización de este proceso social, la escuela se transforma en una institución central, espacio privilegiado para la promoción de la participación, lugar para experimentar el respeto a sí mismo y el respeto a los otros puntos de cruce de emociones, intereses y de historias de vida distintas que, inexorablemente, cohabitan conjuntamente. Esta comprensión de la escuela

como espacio de promoción de una vida pacífica y democrática, fue recogida por UNICEF (2008) y UNESCO (2008) como un *derecho* de todo niño. Así, todo estudiante tiene el derecho a acceder a la escuela y permanecer en ella, el derecho a aprender (o derecho a una educación de calidad) y el derecho a no discriminación y buen trato en el ámbito de la educación.

Comprender la escuela como agente activo en la construcción de valores pacíficos, prácticas sociales democráticas y subjetividades comprometidas y activas en la construcción del devenir social hace posible realizar el proyecto de vivir pacíficamente en un mundo cosmopolita; donde la *diferencia* intercultural, intergeneracional, interracial, de lenguajes, de prácticas sociales, de creencias religiosas, de hábitos de vida y de géneros, ya son una realidad. Además de lo anterior, tenemos que sumar el desarrollo tecnológico que marca diferencias entre las poblaciones, dejando a grandes conglomerados humanos como analfabetos digitales. Ayudar a los estudiantes a comprender las nuevas formas de organización social que enfrenta el mundo, renueva la importancia de trabajar sobre una perspectiva pacífica y propositiva de la convivencia social.

La escuela como espacio de ejercitación de la democracia y la inclusión social, cobra especial relevancia para América Latina. Nuestro continente se nos presenta como contradictorio, no podemos explicarnos cómo aun habiendo recuperado la democracia y habiendo crecido económicamente, los problemas de pobreza persistan y las desigualdades se hayan incrementado (PNUD, 2004). Estos datos sumados a serias denuncias de corrupción en Argentina y Chile, violaciones de los Derechos Humanos en México, a inestabilidad civil en Venezuela, etc., hacen que para un latinoamericano sea difícil creer en un futuro mejor. La esperanza se nos desdibuja y emociones de escepticismo, apatía, frustración y abandono se instalan en nuestra forma de habitar y comprender el mundo. Así, la instalación y renovación de los principios democráticos, de la convivencia pacífica y de la inclusión social se ven como una luz de esperanza, más aún si creemos que efectivamente estos principios se enseñan y se desarrollan, posicionando a la escuela como un actor relevante en la construcción y diseño de un nuevo futuro.

CONVIVENCIA ESCOLAR EN CHILE: UN CONSTRUCTO EN EVOLUCIÓN

El constructo utilizado por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2014) de Clima de Convivencia Escolar, tiene sus antecedentes en el desarrollo de dos conceptos distintos: School Climate de origen anglosajón (en adelante Clima Escolar) y Convivencia Escolar (de origen latino). El clima escolar es un constructo multidimensional que hace referencia a la calidad de las relaciones y el ambiente para el aprendizaje (Wang y Degol, 2015), siendo su principal dimensión la académica (Thapa, Cohen, Guffey, y Higgins-D'Alessandro, 2013). Si bien no existe acuerdo profundo respecto de cuáles son las dimensiones que deberían ser evaluadas en el clima escolar, las revisiones más recientes concuerdan que serían cuatro: seguridad, académica, comunidad y medio ambiente institucional (Cohen, et al., 2009; Thapa et al., 2013; Wang y Degol, 2015; Zulling et al. 2010). La

seguridad refiere al manejo del bullying y la violencia y a la existencia de normas justas claras y conocidas. La dimensión académica hace alusión a los procesos de enseñanza aprendizaje con apoyo de profesores a estudiantes, al desarrollo de carrera de los profesores y al liderazgo del equipo directivo. La dimensión comunidad refiere a calidad de los vínculos entre estudiantes y entre estos y profesores, a la conectividad, el respeto a la diversidad y a la vinculación de la escuela con la comunidad. El medio ambiente institucional refiere al estado y mantención de una adecuada infraestructura (limpieza, luminosidad, etc.); a la disponibilidad de recursos y a la estructura entendida como tamaño de la escuela, relación estudiantes/profesores, etc.

De acuerdo con Ortega Ruiz (2013), el término Convivencia Escolar hace referencia a la interrelación permanente entre grupos sociales diferentes (ej. mestizos e indoamericanos; mulatos, etc.) en un contexto de creciente violencia. No debemos olvidar la presencia de dictaduras militares en Chile, Argentina, Bolivia, Brasil, Uruguay y Paraguay, durante los '70 y los '80. Procesos de violencia e insurrección en El Salvador, Colombia, México y Nicaragua. En este contexto de violencia, el ideario de una convivencia escolar pacífica y participativa otorgaba las garantías para que niños y jóvenes ejercieran sus derechos fundamentales, desarrollaran capacidades de cohesión y relaciones para una ciudadanía democrática (Rodino, 2013). Por lo tanto, la dimensión central de la CE ha sido la cohesión, participación, respeto a la tolerancia y convivencia pacífica.

Para el caso puntual de Chile, la Agencia de Calidad de la Educación ha propuesto la denominación de "clima de convivencia escolar". Este es un constructo multidimensional compuesto por: clima de respeto, clima organizado y clima de seguridad (MINEDUC, 2015). Resulta extremadamente llamativo que el constructo de "clima de convivencia escolar" utilizado en Chile, no considere la dimensión de mayor relevancia en la evaluación internacional del "clima escolar". Nos estamos refiriendo a la dimensión Académica, particularmente a la ausencia de dimensiones vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje y, al apoyo de profesores y directores en su propio desarrollo de carrera y bienestar (Thapa et al., 2013). A su vez, también está ausente en la actual conceptualización la dimensión social de participación y democratización, propia del constructo de "convivencia escolar". Estamos, por lo tanto, en presencia de un constructo híbrido y propio de nuestro país. Para entender cómo es que Chile llegó a configurar el constructo de "Clima de Convivencia Escolar", proponemos un análisis histórico del constructo que identifica cuatro perspectivas valórico-prácticas que se han instalado en Chile durante las dos últimas décadas.

CUATRO EJES DE COMPRENSIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN CHILE

Hemos distinguido, a lo menos, cuatro objetivos distintos que tendría la Convivencia Escolar en Chile, resumidos en la Tabla 1. Para cada uno de ellos, hemos pareado un ejemplo de programa, de modo tal de poder contar con elementos de contraste para la discusión teórica.

Un primer eje está orientado a favorecer la reconstrucción de la democracia. Este eje de comprensión y de acción parece ser propio y particular de la región de América Latina, a diferencia

de los otros tres que analizamos. Cabe considerar que en nuestro continente, muchos de los países vivieron procesos dictatoriales por décadas.

Un segundo eje, de Seguridad Ciudadana, entiende que la convivencia escolar es un estado de orden y apego a las normas sociales de la comunidad escolar. Las conductas agresivas y vandálicas en la escuela corresponderían a una alteración de la convivencia, afectando a la escuela y amenazando la tranquilidad del entorno social. Ante estas conductas, o ante la posibilidad de que emerjan, se despliegan medidas de control y de seguridad a grupos de estudiantes o comunidades completas que se identifiquen con una mayor frecuencia de ocurrir.

El tercer eje vincula la convivencia escolar con procesos de salud y bienestar social. Por una parte, los factores de riesgo para la salud mental que individuos o grupos tengan serían necesarios de prevenir, evitando interrupciones para la sana convivencia de aulas y escuelas. A su vez, promover la convivencia sería un eslabón más de los procesos de salud biopsicosocial a los que todo niño y adolescente tiene derecho.

Un cuarto y último eje, concibe la convivencia como un medio para alcanzar fines escolares que guardan relación con la eficacia y la eficiencia. Es particularmente llamativo en esta perspectiva que el ejercicio de la convivencia escolar se entiende como una serie de acciones y gestiones que deben ser debidamente planificadas y reportadas (managerialismo) para responder a estándares de calidad exigidos desde autoridades de educación (accountability). De no rendir en los estándares esperados, es posible que las autoridades cursen infracciones y multas a las escuelas y/o a sus administradores (altas consecuencias). Bajo esta interpretación, la convivencia toma un segundo lugar de relevancia y el management, con su foco en la eficacia, la primacía.

Tabla 1. Perspectivas, estrategias y ejemplos en las Políticas de Convivencia Escolar.

Perspectiva	Estrategias	Ejemplos de Programas en Chile
Reconstrucción y fortalecimiento de democracias	Formación ciudadana. Educación para la paz Justicia social	Consejos Escolares
Seguridad ciudadana	Tolerancia cero (punitivo) Prevención de violencia escolar Seguridad escolar	Programa PreVE Programa Paz ciudadana
Salud mental infantojuvenil; bienestar en la escuela	Intervenciones para poblaciones en riesgo Promoción de comportamientos positivos	Programa HpV (Habilidades para la Vida)
Gestión gerencialista	Estandarización de procesos Rendición de cuentas (accountability) Altas consecuencias	Ley Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SNAC)

Fuente: Elaboración propia en base a documentos consultados.

Aun cuando hemos presentado cuatro perspectivas fácilmente identificables, es importante destacar que para el caso de Chile, estas perspectivas se presentan -la mayoría de las veces- de manera traslapada. Así, para el actual concepto de “clima de convivencia escolar”, es posible distinguir una orientación a la salud mental y bienestar en la dimensión “ambiente de respeto y una orientación a la seguridad en la dimensión “ambiente seguro” y “ambiente organizado”. Además de lo anterior, el mismo constructo creado por la Agencia de Calidad al entrar en Vigor la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Ley N° 20.529 (SNAC, 2011), pone énfasis en los sistemas de accountability o rendición de cuentas que, para el caso de Chile, han tomado ribetes punitivos para la escuela. Por lo tanto el tercer eje presente el Chile, es el managerialista. Cabe mencionar que para el caso de Chile, la participación no es parte de constructo de convivencia escolar. Atendiendo a lo anterior, la gran deuda pendiente de Chile sigue siendo la reconstrucción de la ciudadanía y la democracia, la orientación a la participación y la construcción de conjunta de la escuela y la sociedad en la que queremos vivir.

La tabla 2 muestra precisamente la necesidad que tiene el país de avanzar hacia la participación.

Tabla 2. Contradicciones y Aprendizajes de Intervenciones en Convivencia Escolar en Chile

Año	Política y Estrategia	Contraindicaciones	Aprendizajes
1990	Restablecimiento de Centro de Padres y Centros de Estudiantes	Tutelados por un "profesor asesor. Los órganos colegiados no son obligatorios. Participación instrumental y clientelista. Focalizados en acciones menores	Se deben otorgar reales espacio de participación en la toma de decisiones a un mayor número de actores escolares. La participación es un objetivo transversal
2000	Instructivo de Participación ciudadana	Generalista, no se respeta el ethos de cada escuela	Las intervenciones en participación deben ser situadas
2005	Ley 19.979 Consejos Escolares	Padres y estudiantes sólo tiene una participación informativa y colaborativa. Aburrimento y desmotivación en participar	Otorgar espacio de participación en la toma de decisiones. Avanzar hacia la experiencia de gobiernos escolares. Capacitación de profesores en educación cívica
2007	Agenda Pro Participación Social	Generalista, no se respeta el ethos de cada escuela	Las intervenciones en participación deben ser situadas
2007	Ley SEP	Punitiva y estigmatizadora de escuelas. Las escuelas no pueden mejorar si no cuentan con diagnósticos claros	Se instala la necesidad de construir métricas para evaluar la convivencia escolar
2011	Ley de Violencia Escolar	Punitiva y de altas consecuencias para la escuela	La orientación punitiva, al no instalar recursos en la escuela, no asegura un cambio en materia de convivencia escolar.
2011	Ley SNAC	Punitiva y de altas consecuencias para la escuela	La orientación punitiva, al no instalar recursos en la escuela, no asegura un cambio en materia de convivencia escolar

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIONES

La orientación que tome una política de convivencia escolar no da lo mismo, pues esta política performará determinadas conductas y oscurecerá otras. Por lo tanto, si implementados una política de carácter managerialista y punitiva, lo más probable es que observemos prácticas tecnocráticas orientadas al cumplimiento de indicadores más que al cambio profundo de la cultura escolar. Por lo tanto, una política, es política; es decir, genera formas de vida.

La convivencia escolar debe tener Las políticas ministeriales y las normativas con carácter de Ley son condiciones necesarias, pero no suficientes para la realización de una convivencia escolar pacífica y democrática. El fenómeno de aprender a vivir con otros es complejo; no se trata de normar en prácticas sociales y valores, sino de instalar procesos de reflexión y cambio -particulares a cada escuela- que respeten su ethos cultural. Las prácticas sociales son formas de habitar en el mundo que heredamos y reproducimos en el tiempo. Ellas imprimen una forma de mirar e interpretar la realidad. Para incidir sobre ellas, se requiere de una invitación a entrar en otro tipo de vínculo y en otro tipo de acción, se requieren -como condición mínima- espacios de experimentación y en ello la escuela es un lugar privilegiado.

La convivencia escolar debe tener un carácter transversal al curriculum y una orientación formativa. La convivencia escolar y la educación cívica no son contenidos a ser reproducidos por los estudiantes en una asignatura específica, tampoco son actividades conmemorativas de la paz, la inclusión o la democracia; la convivencia escolar debe ser entendida principalmente como una práctica social, como el desarrollo de competencias o habilidades que invitan a entrar a una forma de vida distinta (López, Ascorra, Bilbao, Carrasco, Morales, Villalobos y Ayala, 2013; Mena, Bugueño y Valdés, 2008; MINEDUC, 2011). La convivencia escolar se enseña en la acción y en este sentido es transversal a todo el curriculum, lo anterior supone incorporar prácticas tales como: incentivar la participación de la comunidad educativa, regirse por normas justas claras y conocidas y, sobre todo, respetar esas normas, dar voz y desarrollar la capacidad de escucha de posiciones diferentes, construir colaborativamente acuerdos inclusivos, etc.

Para la realización de una convivencia orientada a la paz, la escuela debe recibir apoyo concreto y material. Si bien las políticas públicas otorgan caminos que guían la acción de la escuela, muchas veces los establecimientos educacionales se sienten obligados por Ley a realizar una serie de modificaciones, sin saber realmente cómo pueden implementarlas.

REFERENCIAS

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N. y Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. Recuperado de

- <http://www.ijvs.org/files/Publications/School-Climate.pdf>
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B. y Ayala, Á. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201–219.
- Mena, I., Bugueño, X., y Valdés, A. M. (2008). *Gestión Institucional "Una gestión democrática para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje y formación socio afectiva"*. Santiago de Chile: Valoras UC Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041347280.Valoras%20UC.Gestion_Institucional_Una_gestion_democratica_para_el_desarrollo_de_Comunidades_de_Aprendizaje.pdf
- MINEDUC (2011). *Reformulación Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2015). *Política Nacional de Convivencia Escolar (2015-2018)*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- PNUD (2004). *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Washington, D. C.: Naciones Unidas.
- Rodino, A.M. (2013). La institucionalización de la educación en derechos humanos en América Latina: avances, desafíos y una propuesta de prioridades. *Sociedade e Cultura*, 16(2), 257-274.
- Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SNAC). (2011). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización* (N° 20.529). Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 19. doi: 10.3102/0034654313483907
- UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001621/162184s.pdf>
- UNICEF (2008). *Representante UNICEF para Chile: Desafíos de la Convivencia escolar*. Santiago de Chile: UNICEF. Recuperado de <http://unicef.cl/web/representante-unicef-para-chiledesafios-de-la-convivencia-escolar/>
- Wang, M.T., y Degol, J. (2016). School climate: A review of the definition, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352.
- Zulling, K., Scott Huebner, E. y Patton, J. (2010). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48 (2), 133-145.

LA POLÍTICA PÚBLICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL PERÚ

Angela María Reymer Morales

Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Asociación Solaris.

Lima, Perú.

reymeran@hotmail.com

MARCO LEGAL Y NORMATIVO

En la República de Perú, la política de convivencia escolar se sustenta en la Ley General de Educación N° 28044¹, en el Proyecto Educativo Nacional al 2021 (PEN)² y en la Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas N° 29719³, documentos que actualmente rigen la política educativa nacional.

Respecto a la convivencia escolar, la Ley General de Educación, en su art. 8, precisa los siguientes principios de la educación:

- A. La ética, que inspira una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una sociedad basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana.
- B. La democracia, que promueve el respeto irrestricto a los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento de la voluntad popular; y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías, así como al fortalecimiento del Estado de Derecho.
- C. La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el

¹ La Ley General de Educación, fue aprobada el año 2003.

² El Proyecto Educativo Nacional, fue aprobado como política de Estado por Resolución Suprema N° 001-2007-ED

³ La Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, fue aprobada el año 2011.

mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo.

Asimismo, en el art. 13 referido a “la Calidad de la Educación”, se reconoce “la organización institucional y relaciones humanas armoniosas”, como uno de los factores que favorece el proceso educativo.

De igual forma, en el Reglamento de la mencionada Ley⁴, específicamente en el art. 39 concerniente a la tutoría y orientación educativa, se determina que la convivencia escolar es una de las áreas de acción.

A nivel del Proyecto Educativo Nacional al 2021, cuya visión es:

Todos desarrollan su potencial desde la primera infancia, acceden al mundo letrado, resuelven problemas, practican valores, saben seguir aprendiendo, se asumen ciudadanos con derechos y responsabilidades, y contribuyen al desarrollo de sus comunidades y del país combinando su capital cultural y natural con los avances mundiales.

Se manifiesta la necesidad de implementar medidas de política orientadas a generar ambientes e interacciones saludables que posibiliten el desarrollo pleno de las personas, información que se presenta a continuación:

Tabla 1. Objetivos estratégicos y políticas al 2021

Objetivos estratégicos	Políticas al 2021
Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos	<ul style="list-style-type: none"> ● Promover entornos comunitarios saludables, amables y estimulantes para niños y niñas. ● Superar discriminaciones por género en el sistema educativo. ● Superar discriminaciones por discapacidad en el sistema educativo.
Estudiantes e instituciones logran aprendizajes pertinentes y de calidad	<ul style="list-style-type: none"> ● Asegurar prácticas pedagógicas basadas en criterios de calidad y de respeto a los derechos de los niños. ● Fomentar climas institucionales amigables, integradores y estimulantes.

Fuente: Elaboración propia

⁴ El último reglamento de la Ley General de la Educación fue aprobado con DS N° 011-2012-ED.

Con relación a la Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas, se establece los mecanismos para garantizar las condiciones adecuadas para la convivencia democrática entre los miembros de la comunidad educativa, enfatizando principalmente en las obligaciones del Ministerio de Educación, del director de la institución educativa, de los padres y apoderados, así como, en la designación de un profesional de psicología en cada institución educativa.

En el reglamento de la referida ley⁵ se precisa que la convivencia democrática propicia procesos de democratización de las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, definiéndola como “el conjunto de relaciones interpersonales horizontales, caracterizadas por el respeto y valoración del otro; construida y aprendida en la vivencia cotidiana y el diálogo intercultural en la institución educativa, con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa”. Asimismo, plantea que el Consejo Educativo Institucional (CONEI) y el Comité de Tutoría y Convivencia Democrática son responsables de su promoción e implementación.

En este marco, durante los últimos dieciséis años se ha emitido diversa normativa que viabiliza el cumplimiento de los lineamientos de política anteriormente descritos, destacando el Currículo Nacional (2008 y 2017), el Marco de Buen Desempeño Docente (2012), el Marco de Buen Desempeño del Directivo (2014) y la Directiva del Año Escolar que anualmente emite el Ministerio de Educación para todas las instituciones educativas de educación básica.

A. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL CURRÍCULO NACIONAL

Con relación al Diseño Curricular Nacional 2008-2016, la convivencia democrática se aborda desde el área curricular Personal Social (nivel inicial y primario) y Persona, Familia - Relaciones Humanas (nivel secundario), la misma que se complementa con las acciones de Tutoría y Orientación Educativa, a través del programa de derechos humanos, convivencia y disciplina escolar democrática.

Los referidos planteamientos se reajustan en el nuevo Currículo Nacional que entrará en vigor el año 2017, donde se establece que el abordaje de la competencia “convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común” se realiza a través del área de Personal Social (nivel inicial y primario) y Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (nivel secundario). Del mismo modo, se fortalece la intervención con las acciones de Tutoría y Orientación Educativa.

B. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL MARCO DE BUEN DESEMPEÑO DEL DIRECTIVO

Específicamente, en el Marco del Buen Desempeño Directivo, se reconoce la convivencia democrática e intercultural, como uno de los componentes claves para lograr los resultados de la

⁵ El reglamento de la Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas fue aprobado el año 2012.

escuela que queremos.

Se define a la convivencia democrática e intercultural como “el conjunto de condiciones que permiten el ejercicio de la participación democrática y ciudadana de las y los estudiantes, promoviendo la construcción de un entorno seguro, acogedor y colaborativo”.

Asimismo, se plantea las competencias y desempeños del directivo, relacionados a la convivencia democrática, enfatizando en la generación de un clima escolar basado en el respeto, la colaboración y la comunicación; en el manejo de estrategias de prevención y resolución de problemas mediante el diálogo, consenso y la negociación y; en la promoción de espacios y mecanismos de organización y participación del colectivo escolar (equipo directivo, docentes, familias y comunidad).

C. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL MARCO DE BUEN DESEMPEÑO DOCENTE

En el Marco de Buen Desempeño Docente, igualmente se identifica la convivencia, como componente central de la gestión educativa, precisando que “las relaciones humanas en el aula y en todos los espacios de la escuela se basan en la aceptación mutua y la cooperación, el respeto de las diferencias culturales, lingüísticas y físicas, así como en la valoración incondicional de la identidad cultural y los derechos de todos y todas”.

Adicionalmente se afirma que “la docencia es esencialmente una relación entre personas que concurren a un proceso de aprendizaje, planificado, dirigido y evaluado...”.

El mencionado documento, plantea las competencias y desempeños del docente relacionados a la convivencia democrática, señalando que el docente debe generar un clima propicio para el aprendizaje, donde se perciba relaciones interpersonales basadas en el afecto, justicia, respeto y la colaboración y; donde la resolución de conflictos se realice a través del diálogo y mecanismos pacíficos, considerando las normas de convivencia y los códigos culturales.

D. LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LAS NORMAS Y ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DEL AÑO ESCOLAR

Durante el periodo 2007-2013 los lineamientos de convivencia democrática se abordaron principalmente a través de las acciones de Tutoría y Orientación Educativa, los mismos que se incorporaban en los diferentes instrumentos de gestión de la institución educativa (Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular del Centro y Plan Anual de Trabajo) e implica la elaboración y ejecución de un Plan de Convivencia y Disciplina Escolar Democrática. Este proceso se complementaba con campañas (Tengo derecho al buen trato y la Semana de la Democracia) y la constitución de la “Defensoría Escolar del Niño y del Adolescente” (DESNA). Además, en el apartado referido a “Espacios Educativos” se precisaba como prioridad la promoción de un clima institucional y de aula favorable.

A partir del año 2014, se plantean las normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar en torno a los compromisos de gestión escolar que debiera cumplir toda institución

educativa, en este sentido, uno de los compromisos es “la gestión de la convivencia escolar”.

El mencionado compromiso exige que toda institución educativa cuente con el comité de tutoría, orientación y convivencia escolar, disponga de las normas de convivencia a nivel del aula e institución educativa y registre los casos de violencia escolar atendidos en el libro de incidencias y/o sistema especializado en la atención de casos de violencia escolar (SÍseVe)⁶.

La normativa anteriormente registrada ha tomado como referencia la evidencia generada en escenarios educativos de nuestro país como la evidencia internacional que se ha socializado desde los años noventa, destacando los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)⁷ y la Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar.

Los referidos estudios coincidieron en que el buen clima del aula y de la escuela influye positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, puesto que se desarrolla un entorno agradable para el aprendizaje.

E. LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Respecto a la formación docente, la cual está orientada a facilitar el desarrollo de las competencias profesionales establecidas en el Marco de Buen Desempeño Docente y Marco de Buen Desempeño del Directivo, en consonancia con el Currículo Nacional y las Normas y Orientaciones para el Desarrollo del Año Escolar, se está gestionando la creación del Servicio Nacional de Formación Docente y Directiva⁸, apostándose por una capacitación diversificada que atienda a las necesidades específicas de los docentes.

Durante el período 2011-2016, la comunidad profesional de docentes y directivos en servicio está participando en diferentes programas de formación docente, los cuales consideran el desarrollo y/o fortalecimiento de competencias que favorecen la convivencia en las instituciones educativas, destacando entre ellos:

El programa de inducción docente, programa orientado a facilitar la inserción laboral del docente sin experiencia previa o con experiencia menor a dos años en la docencia del sector público. Tiene como objetivo fortalecer las competencias profesionales y personales de los docentes recientemente nombrados, dura seis meses y es de carácter obligatorio.

La mentoría es la principal estrategia, que implica como mínimo seis visitas a la institución educativa por docente novel, considera actividades presenciales (observación del desempeño, diálogo reflexivo entre el mentor y docente novel, modelado de clases, grupos de interaprendizaje y retroalimentación de la práctica) y de soporte virtual (repositorio de materiales pedagógicos, foros, asistencia virtual, consejería en línea, redes de mentores). A la fecha atiende a 1404

⁶ La dirección electrónica para el acceso al SíseVe es <http://www.siseve.pe/>

⁷ Nos estamos refiriendo al PERCE (1997), SERCE (2006) y TRCE (2013).

⁸ Medida de política de la actual gestión del sector educación.

docentes.

El referido programa se caracteriza por abordar tres componentes, denominados cultura escolar (conocimiento del entorno y clima institucional), identidad y valores (revalorización de la carrera docente, salud ocupacional, rol profesional e identidad docente, ética y sistema valorativo del docente) y rol pedagógico (juicio pedagógico, liderazgo motivacional y vinculación).

El componente cultura escolar, está relacionado con la convivencia, puesto que facilita la construcción de vínculos cognitivos, afectivos y sociales a favor del involucramiento de los agentes educativos y sociales en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

El programa de especialización y actualización docente, programa orientado a fortalecer las competencias de los docentes sobre pedagogía y didáctica de determinadas áreas. Plantea las modalidades: presencial semipresencial y virtual así como, tres tipos de programas de formación en servicio como la actualización, la especialización y la segunda especialidad. El programa se implementa a través de universidades nacionales que acreditan experiencia en programas de formación o capacitación especializada.

En relación con la convivencia escolar, se viene implementando el programa de actualización sobre Ciudadanía (primaria y secundaria) y Desarrollo Personal, Social y Emocional (inicial). Ambos programas pretenden que los docentes además de fortalecer el manejo disciplinar, desarrollen la capacidad para establecer vínculos socio afectivos positivos con sus estudiantes y otros actores socioeducativos.

Complementariamente se desarrollan cursos virtuales a través de la plataforma virtual Perú Educa, relacionados también a las áreas de Ciudadanía y Desarrollo Personal, Social y Emocional.

El programa nacional de formación y capacitación de directores y subdirectores, programa orientado al desarrollo y fortalecimiento de competencias y capacidades profesionales de los directores y subdirectores. Reconoce como líneas de acción la capacitación y asesoría a la gestión escolar.

Considera dos fases, la formación inicial (etapa de inducción y etapa de especialización) y la formación continua (etapa de reforzamiento). El programa ofrece las modalidades presencial (curso-taller, asesoría, diplomados presenciales, comunidades de aprendizaje) y a distancia (cursos i diplomados virtuales, foros o redes virtuales de interaprendizaje)

En la actualidad se viene implementando el Diplomado y Segunda Especialidad con mención en “Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico”, dirigido a los directores y sub-directores de las instituciones educativas de Educación Básica y Educación Técnico-Productiva, el cual es ejecutado por Entidades Formadoras (universidades e institutos superiores pedagógicos públicos o privados).

En relación con la convivencia escolar, el plan de estudios prioriza el desarrollo de la competencia referida a “gestiona el clima institucional, promoviendo la participación y la

convivencia democrática con un enfoque intercultural, ambiental e inclusivo, que aseguren una organización escolar efectiva”.

El programa de formación de formadores y acompañantes pedagógicos, programa orientado a desarrollar competencias profesionales para brindar asistencia técnica y acompañar a docentes de aula.

Enfatiza en la generación de relaciones interpersonales saludables entre el formador-acompañante y el docente de aula, razón por la cual se desarrollan mecanismos orientados al desarrollo de habilidades personales.

Se viene desarrollando el programa de Segunda Especialización en Acompañamiento Pedagógico y el Programa de Formación de Formadores y Acompañantes Pedagógicos a través del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA).

La estrategia de formación de los docentes en servicio se complementa con becas para estudios de maestría y especialización docente, oportunidad para ofertar maestrías o cursos de especialización sobre Convivencia Escolar.

En cuanto a la formación docente inicial, las universidades e institutos superiores pedagógicos se encuentran en pleno proceso de revisión y actualización de los planes curriculares en correspondencia con la normativa anteriormente mencionada y se están capacitando a los docentes formadores de diferentes especialidades.

EN SÍNTESIS

- I. La política de convivencia escolar en el Perú se ha fortalecido progresivamente como consecuencia de los procesos de reflexión y evaluación, en la búsqueda de su pertinencia y relevancia.
- II. La institucionalización de la referida política ha demandado su incorporación en documentos de carácter legal y normativo de mediano y largo plazo (Ley General de Educación, Proyecto Educativo Nacional y Ley que promueve la Convivencia), promoviendo el alineamiento entre la política curricular (currículo nacional), la política docente (marco de buen desempeño del directivo, marco de buen desempeño docente) y la política de gestión educativa descentralizada (normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar).
- III. Los hitos más importantes en la política pública de Convivencia Escolar son:

Tabla 2. Los hitos más importantes en la política pública de Convivencia Escolar son:

Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar

Plan de Convivencia y Disciplina Escolar dentro de Tutoría y Orientación Educativa.		Gestión de la Convivencia Escolar dentro de los Compromisos de Gestión Escolar.				
2003 – 2005	2007	2008	2011	2012	2014	2016
Principios de la Educación: -Ética -Democracia -Interculturalidad Calidad de la Educación relacionada con relaciones humanas armoniosas. Convivencia Escolar: en Tutoría y Orientación Educativa	Entornos comunitarios y saludables, amables y estimulantes Clima Institucional amigable, integrador y estimulantes	Construcción de la identidad y convivencia democrática (área personal social) Programa de Derechos Humanos, Convivencia y Disciplina Escolar Democrática (Tutoría y Orientación Educativa).	Mecanismos que garantizan condiciones para convivencia democrática en la IE: obligaciones de todas las instancias e incorporación de psicólogos	Crea clima propicio para aprendizaje, la convivencia democrática y vivencia de la diversidad. Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela. Establece relaciones de respeto, colaboración y	Participación democrática. Clima escolar basado en respeto, estímulo, colaboración y reconocimiento de diversidad.	Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común (área personal social)
Ley N° 28044 Ley General de Educación.	Ley N° 28044 Ley General de Educación.	Ley N° 28044 Ley General de Educación.	Ley N° 28044 Ley General de Educación.	Ley N° 28044 Ley General de Educación.	Ley N° 28044 Ley General de Educación.	Ley N° 28044 Ley General de Educación.

Fuente: Elaboración propia

PARA REFLEXIONAR

La implementación de la política de convivencia escolar continúa desafiando al sistema educativo peruano, puesto que la dación de leyes y normas, no son suficientes para transformar las prácticas de convivencia en las instituciones educativas.

- I. Se requiere valorar lo que menos se aprecia en las instituciones educativas: “la integralidad del ser humano”. Las personas somos una unidad, donde lo físico, emocional y espiritual se complementa y requiere desarrollarse en armonía. La centralidad de la convivencia escolar son las interacciones que se establecen entre las personas, (entre los estudiantes, entre los docentes, entre el equipo directivo y los docentes, entre los docentes y estudiantes, entre los docentes y las familias) y en la medida que cada persona se desarrolle en armonía, es decir, nutra diariamente su desarrollo físico, emocional y espiritual, entonces contribuirá con el desarrollo de interacciones positivas, generando satisfacción y plenitud a nivel personal y social.
- II. Se requiere asegurar la coherencia y consistencia técnica entre el marco conceptual (marco teórico), operativo (procedimientos) e instrumental (fichas) de la convivencia escolar, puesto que si en el marco conceptual se aborda la complejidad de la convivencia humana pero a nivel del marco operativo e instrumental se delimita el referido fenómeno a las condiciones, mas no a la transformación de la relaciones interpersonales, de las prácticas de disciplina y gestión del conflicto; entonces la realidad no cambiará.
- III. Se requiere identificar mecanismos efectivos para el monitoreo y evaluación del cumplimiento de las leyes y normas. Recordemos que lo que se mide y evalúa influye determinantemente en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Si las dimensiones e indicadores de convivencia escolar se circunscriben principalmente a la constitución de un comité, a la elaboración de un plan y/o al registro de casos de violencia reportados, entonces, la comunidad educativa asumirá que si tan solo cumple las referidas acciones (medios), la convivencia escolar en su institución educativa es una realidad.

REFERENCIAS

Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. Lima: CNE.

Ley N° 28044. Ley General de Educación. El Peruano Boletín Oficial, Lima, Perú, 17 de julio de 2003.

Ley N° 29719. Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. El Peruano Boletín Oficial, Lima, Perú, 23 de junio de 2011.

- Ley N° 29944. Ley de Reforma Magisterial. El Peruano Boletín Oficial, Lima, Perú, 25 de noviembre de 2012.
- Ministerio de Educación del Perú (2006). *Directiva para inicio del año escolar 2007: Orientaciones y Normas Nacionales para la Gestión en las instituciones educativas de educación básica y técnico productiva*. Lima: MINEDU.
- (2007). *Directiva para el desarrollo del año escolar 2008*. Lima: MINEDU.
- (2008). *Directiva para el desarrollo del año escolar 2009 en las instituciones educativas de educación básica y técnico productiva*. Lima: MINEDU.
- (2009). *Directiva para el desarrollo del año escolar 2010 en las instituciones educativas de educación básica y técnico productiva*. Lima: MINEDU.
- (2010). *Directiva para el desarrollo del año escolar 2011 en las instituciones educativas de educación básica y técnico productiva*. Lima: MINEDU.
- (2011). *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2012 en las instituciones educativas de educación básica y técnico productiva*. Lima: MINEDU.
- (2012). *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2013 en la educación básica*. Lima: MINEDU.
- (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima: MINEDU.
- (2013). *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2014 en la educación básica*. Lima: MINEDU.
- (2013). *Reglamento de la Ley N° 29944. Ley de Reforma Magisterial*. Lima: MINEDU.
- (2013). *Resolución Ministerial N° 0175-2013-ED. Lineamientos para la Organización y Desarrollo de los Programas de Especialización y Actualización Docente*. Lima: MINEDU.
- (2014). *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2015 en la educación básica*. Lima: MINEDU.
- (2014). *Marco de Buen Desempeño del Directivo*. Lima: MINEDU.
- (2014). *Resolución de Secretaría General N° 1882-2014-MINEDU. Normas para la organización del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica y Técnico Productiva*. Lima: MINEDU.
- (2015). *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2016 en instituciones educativas y programas de la educación básica*. Lima: MINEDU.
- (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: MINEDU.
- (2016). *Reporte de cumplimiento misional 2011-2016. Informe para la Transferencia de Gestión*. Lima.
- Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación. Presidencia de la República, Lima, Perú, 6 de julio de 2012.
- Reglamento de la Ley N° 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. Presidencia de la República, Lima, Perú, 2 de junio de 2012.



Mesa de discusión:

*Desafíos en la evaluación de la
convivencia.*



DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Alicia Aleli Chaparro Caso López y Noé Mora Osuna

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE).

Universidad Autónoma de Baja California.

Ensenada, Baja California, México.

achaparro@uabc.edu.mx

La evaluación de la convivencia escolar es una tarea compleja y de relativamente reciente interés, al ser un fenómeno subjetivado en que está implicada necesariamente la percepción de aquel que convive con otros, en un entorno definido, lleva implícita ya la dificultad de su operacionalización y evaluación. Este documento intenta establecer una reflexión, que no debe considerarse exhaustiva ni acabada, pero que espera esquematizar los retos implicados en la evaluación de la convivencia escolar, describiendo un conjunto de desafíos que pueden identificarse en esta compleja tarea.

DESAFÍO 1. ¿QUÉ ES LA CONVIVENCIA ESCOLAR?

En la actualidad, en Iberoamérica, el tema sobre convivencia escolar es efervescente y en constante movimiento. Organizaciones internacionales como la UNESCO, así como Ministerios de educación en distintos países han abordado el fenómeno; sin embargo, el primer desafío remite saber desde qué concepción se precisa el término de la *Convivencia escolar*.

La definición de *Convivencia escolar* es ambivalente. Si bien es un tema relevante, el cual ha dado pie para la realización de diversos estudios, instrumentos de evaluación, implementación de política educativa, su conceptualización no es unívoca. Fierro y Fortoul (2012) menciona que el término de *Convivencia escolar* se ha utilizado en diversas vertientes el cual, incluso ha caído en contradicciones. Aunque se pueden encontrar en la literatura distintas concepciones, en general hay tres formas de abordarla:

Convivencia como No violencia. La premisa que sostiene a esta interpretación es: *se habla de convivencia escolar cuando no hay violencia*. Furlán, Saucedo y Lara (2004) mencionan que desde esta perspectiva se pretende regular y disminuir la indisciplina y la violencia en las escuelas.

Convivencia en tres acciones. A partir de la clasificación establecida por la UNESCO (2008) de que la convivencia se define como: Inclusiva, Democrática y Cultura de Paz (Pacífica):

- *Convivencia inclusiva:* Parte del reconocimiento de la diversidad social. Es por ello, que con la convivencia inclusiva se pretende erradicar o minimizar las barreras de exclusión dados por actitudes y respuestas a la diversidad
- *Convivencia democrática:* Es orientada a las experiencias de participar con el otro. La relevancia radica en la educación ciudadana dado que es necesaria la participación en la vida pública.
- *Convivencia pacífica:* Se concibe como el resultado “de las prácticas de inclusión y de los espacios de participación democrática” (p. 13).

Convivencia desde enfoques prescriptivo-normativo y analítico. Fierro et al. (2013) identifican dos enfoques generales para abordar la *Convivencia escolar*: prescriptivo-normativo y analítico. En el prescriptivo-normativo se “aborda la convivencia en función de un conjunto de premisas referidas a la prevención de la violencia o a la calidad de la educación y se deducen consecuencias prácticas para intervenir la convivencia escolar” (p.105). Por otro lado, en el enfoque analítico se aborda la *Convivencia* como un proceso social, el cual es constituido a partir de las interacciones cotidianas entre las personas y puede tomar diversas formas.

Se pueden identificar una yuxtaposición en tres formas de abordar la convivencia, sin embargo, también se encuentran diferencias, por lo que la pregunta ¿qué es la convivencia escolar? podría aún no ser plenamente contestada. Por lo que la falta de una clara operacionalización da pie a un siguiente desafío.

DESAFÍO 2. ¿CÓMO MEDIR LA CONVIVENCIA ESCOLAR?

El siguiente desafío muestra inconsistencias ya que se pretende medir un constructo con ausencia de una definición concreta. Sin embargo, han surgido esfuerzos por medirla a partir de las concepciones sobre convivencia escolar, aún en proceso de desarrollo. Así, se pueden encontrar un conjunto de instrumentos en los que la convivencia se mide a partir de la violencia y el *bullying*, y otros enfocados más en aspectos de la convivencia escolar en sí misma.

Instrumentos de convivencia enfocados en la violencia y el bullying.

Aunque el nombre de estos instrumentos contiene en todos los casos el término convivencia escolar, sus dimensiones se centran principalmente a aspectos vinculados a la violencia, encontrándose que más de la mitad de sus dimensiones la mantienen como tema central (ver tabla 1).

Escala de convivencia escolar	Cuestionario sobre problemas de convivencia escolar	Evaluación de la Convivencia Escolar CONVES
Ortega y Del Rey, 2002	De la Fuente, Peralta, Sánchez y Trianes, 2012	García, 2012
62% de sus dimensiones se centran en violencia	100% de sus dimensiones aluden a la violencia	71% de sus dimensiones se enfocan en violencia
Instrumento español	Instrumento español	Instrumento español
<ul style="list-style-type: none"> • Gestión interpersonal positiva • Victimización • Disruptividad • Red social de iguales • Agresión • Ajuste normativo • Indisciplina • Desidia docente 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bullying</i> • Indiferencia académica • Comportamiento agresivo hacia los profesores • Disrupción e indisciplina • Violencia antisocial y severa 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de respuestas de los alumnos • Estudio analítico de las respuestas de los alumnos • Acoso en los alumnos • Acoso en los cursos • Acoso en las aulas • El acoso en varones y mujeres • Acosabilidad en el centro • Áreas y lugares de acoso en las aulas • El acoso en los alumnos por sección

Fuente: Elaboración propia con base en revisión de la literatura.

Es importante señalar que además de su énfasis en la violencia, los tres instrumentos presentados son de origen español. La Convivencia es de índole interpersonal, en donde el contexto y la forma en la que los individuos interactúan, juegan un papel relevante. Por ello, es importante cuestionar qué están midiendo los instrumentos de convivencia escolar, ¿se mide sólo el control de la violencia y bullying?, ¿se está midiendo sólo algunas expresiones de la “buena” o “mala” convivencia”? o si realmente se mide la convivencia per se.

Instrumentos enfocados directamente en la convivencia escolar.

Contrario a lo que ocurre en España, en Latinoamérica la convivencia escolar se ha evaluado sin ese énfasis negativo. Es muy probable que la experiencia en el estudio del tema desarrollado por la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar tenga influencia en el desarrollo de instrumentos

que recuperan información centrados en aspectos más *constructivos* de la convivencia.

Cuestionario de convivencia escolar (Chaparro, Caso, Fierro y Díaz, 2014). Es un instrumento desarrollado en México que parte de la definición de la convivencia escolar desde el enfoque Normativo-Prescriptivo, planteado por Fierro et al. (2013), en el que se propone la evaluación de la convivencia con base en tres dimensiones: Inclusiva, Democrática y Pacífica. Estas dimensiones, redireccionan la concepción y valoración de la convivencia escolar. Esto, como contrapropuesta a otros enfoques evaluativos centrados más en la identificación de los problemas de convivencia que prevalecen al interior de las escuelas. Por lo tanto, se considera que la propuesta evaluativa desarrollada por estos autores permite evaluar la convivencia recuperando información sobre las prácticas escolares que aseguren una convivencia inclusiva, democrática y pacífica. El cuestionario está integrado por tres dimensiones, con diferentes subdimensiones cada una (ver tabla 2).

Tabla 2. Dimensiones cuestionario de Convivencia Escolar

Inclusiva	Democrática	Pacífica
<ul style="list-style-type: none"> • Trato equitativo • Integración y atención a necesidades distintas • Desarrollo de capacidades para la atención a rezago académico y riesgo social • Acciones directivas de buen trato y apoyo a estudiantes • Reconocimiento y valoración del esfuerzo • Involucramiento de padres de familia para el apoyo a estudiantes • Promoción del trabajo colaborativo entre estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación consistente y justa de las normas • Oportunidades de participación y diálogo • Confianza mutua estudiantes-docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de respeto y legalidad • Acciones coordinadas para prevenir conductas de riesgo • Promoción de la cohesión y la confianza en los estudiantes • Trato respetuoso de los profesores a los estudiantes

Fuente: Elaboración propia

Cuestionario para evaluar la convivencia escolar según los estudiantes (Carrasco, 2009). Es un instrumento chileno, de acuerdo con su autor, fue diseñado para aplicarse a estudiantes de secundaria. Está integrado por 13 dimensiones:

- A. Información del alumno
- B. Involucramiento de los padres
- C. Participación de los estudiantes

- D. Actividades que implican los Objetivos Fundamentales Transversales
- E. Objetivos Fundamentales Transversales en el currículo formal y oculto
- F. Normas de convivencia
- G. Relaciones con profesores
- H. Clima del aula
- I. Conductas inadecuadas de parte de los profesores hacia los estudiantes
- J. Conductas inadecuadas de parte de los estudiantes hacia los profesores
- K. Resolución de conflictos
- L. Violencia, matonaje (bullying)
- M. Clima familiar

Encuesta a profesores sobre Convivencia Escolar (Zulantab, 2011). Se trata de un instrumento chileno que es aplicado a los docentes. Es una lista de cotejo que evalúa la convivencia escolar en cinco dimensiones.

- A. Reglamento de convivencia escolar
- B. Cumplimiento de normas
- C. Medidas del reglamento en la sala de clases
- D. Medidas de reglamento en la escuela
- E. Políticas de convivencia escolar

Guía para el auto-diagnóstico desde la perspectiva de los docentes (Fierro, Tapia, Fortoul, Martínez-Parente, Macouzet y Muñoz-Ledo, 2013). Instrumento de auto evaluación desarrollado en México, es una guía el colectivo docente participa en la evaluación a sí mismos. Pretende brindar una reflexión crítica, dirigida a localizar los puntos débiles y fuertes en las prácticas escolares relativas a la convivencia.

- A. Las formas de trato que nos damos en la escuela
- B. Las maneras de establecer y hacer cumplir las normas en la escuela
- C. La participación, corresponsabilidad y mejora de la enseñanza en la escuela
- D. El modo de reconocer y atender la diversidad en la escuela
- E. Las formas de trato que nos damos en la escuela
- F. Las maneras de establecer y hacer cumplir las normas en la escuela
- G. La participación, corresponsabilidad y mejora de la enseñanza en la escuela

Particularmente en nuestro país la medición de la convivencia ha partido de las aportaciones teóricas de dos grandes grupos expertos en el tema, tal es el caso del grupo de la Universidad Iberoamericana con Cecilia Fierro, Patricia Carbajal, Guillermo Tapia y Regina Martínez-Parente, e ITESO con Miguel Bazdresch y Eduardo Arias.

DESAFÍO 3. ¿SE PUEDE EVALUAR A GRAN ESCALA?

La evaluación a gran escala de la convivencia escolar es un desafío que arrastra las complejidades de los dos desafíos anteriores. Por un lado, se carece de un constructo claramente definido, es un constructo que está en constante movimiento y cambio, lo que afecta directamente su medición. Además, en materia de evaluación a gran escala, existe una preocupación política por evaluar aquellos temas que resaltan más, tal es caso de la violencia. No obstante, se han hecho esfuerzos por medirlo a gran escala. Se pueden citar dos estudios relevantes, en Chile y España, y un esfuerzo por iniciar su medición en México.

Primer estudio nacional de convivencia escolar (Instituto IDEA, 2005). Es un estudio desarrollado en Chile, tuvo como objetivo principal diagnosticar el clima de convivencia escolar en escuelas chilenas. Participaron 41.729 estudiantes y 6.782 profesores de educación básica y media. Las conclusiones derivadas a partir de él fueron:

- A. *Valoración de la convivencia escolar.* Concluyeron que la convivencia escolar es positiva.
- B. *Prácticas de maltrato y/o agresión.* El maltrato verbal entre alumnos, los insultos y las maldiciones son los que ocurren con mayor frecuencia a diferencia del maltrato físico.
- C. *Los conflictos.* Los docentes señalaron que la presencia de estudiantes conflictivos son las principales causas de conflicto.
- D. *El entorno de alumnos y alumnas.* Encontraron una percepción disímil entre alumnado y docentes. Así los primeros consideraron que la familia se preocupa por sus estudios.

Una conclusión principal del estudio anterior fue que las escuelas que tienen buena convivencia y bajos reportes de agresividad tienden a reportar una mejor percepción, actitud y resolución de conflictos.

Estudio estatal sobre la Convivencia Escolar en España (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010). En el estudio se evaluaron la percepción de la calidad de la convivencia, como los obstáculos que afectan la convivencia. Participaron 23,100 estudiantes y 6,175 profesores. Con respecto al primer punto los investigadores concluyeron:

- A. La convivencia escolar en general es buena.
- B. Existen buenas relaciones entre estudiantes.
- C. La mayoría de los estudiantes consideran que los profesores representan autoridad.
- D. Se detectaron niveles bajos de violencia, aunque se le considera importante.
- E. Los resultados mostraron que la mayoría de docentes se llevan bien entre sí.
- F. El centro escolar es percibido como una comunidad. Existe un sentido de pertenencia entre los miembros de la comunidad
- G. La mayoría de las familias valora como buena o muy buena la convivencia escolar de los planteles.

Respecto a los obstáculos que afectan la convivencia escolar, el estudio mostró principalmente:

- A. La falta de disciplina y de implicación de las familias.
- B. La ineficacia de las sanciones empleadas para corregir las transgresiones.
- C. La frecuencia de las acciones de maltrato entre estudiantes.

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA). En México, a la fecha no se habían desarrollado estudios a gran escala que midieran directamente la convivencia escolar (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). A partir de 2015, en PLANEA se incorpora un componente de evaluación de la convivencia escolar, lo que permitirá contar con indicadores de convivencia escolar en primaria y secundaria. Este componente de convivencia está compuesto de 30 ítems que se integran en cinco dimensiones: Solidaridad; Respeto y armonía; Actitudes hacia los compañeros; Manejo de conflictos; Percepción de apoyo de compañeros y; Variables individuales.

Si bien, aún no se han presentado aún resultados de esta evaluación, la iniciativa permitirá tener conocimiento sobre la percepción de la convivencia escolar, en varios miles de estudiantes, participantes en la muestra de evaluación contemplada en la aplicación de la prueba PLANEA.

DESAFÍO 4. ¿QUÉ UTILIDAD TIENE LA EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA?

El término de *Convivencia escolar* sólo es utilizado en el idioma español. En Iberoamérica el término se encuentra de moda; existen investigaciones sobre el fenómeno, pero en el idioma inglés aun no existen una definición. En las escuelas eficaces sólo se hace referencia al clima del aula y la literatura iberoamericana aboca al clima del aula como producto y fruto de la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia (Ministerio de Chile, s.f). Pareciera que no se le está dando la importancia necesaria a dicho fenómeno a nivel mundial.

Además, los productos de investigación sobre la *Convivencia escolar* no son tomados en cuenta en el desarrollo de las políticas públicas. Si bien, ya se enfatizó que la *Convivencia* va más allá de la prevención de la violencia y *bullying*, los gobiernos enfatizan la atención a la violencia, y en programas de sanciones tolerancia cero, todo esto visto como soluciones a través de un enfoque punitivo. López (2014) refiere que dichos enfoques punitivos podrían ser contradictorios, ya que el énfasis se da a la responsabilidad por vía de la sanción, los cuales sólo permiten “el buen comportamiento” dado por la amenaza de consecuencias negativas. Pareciera que se desconoce el enfoque de evaluación de la convivencia escolar que parte de premisas más constructivas sobre el tema. Es por lo tanto un desafío la redefinición de qué evaluar en la convivencia y para qué evaluarla.

CONCLUSIONES

Con base en los argumentos planteados en las páginas anteriores, podríamos proponer las siguientes reflexiones, a manera de conclusión:

Es importante intentar unificar la definición de *Convivencia escolar*. Esto propiciará una mejor comprensión del fenómeno, así como claridad en aquellos elementos que lo conforman.

Subsanar la idea anterior posibilitará la realización de una mejor evaluación de la *Convivencia escolar*. Al utilizar el término de “mejor” se hace referencia a enfocar la evaluación en un sentido holístico en donde se toman diversos aspectos de la *Convivencia* y no solamente acciones de violencia o *bullying*. Para evaluar el constructo es necesario agotar las dimensiones que describen al fenómeno.

La evaluación a gran escala de la convivencia ha permitido hacer generalizaciones respecto a la forma como se gestiona y ocurre la *Convivencia escolar*. Como se mostró, en México no se habían realizado hasta ahora estudios a gran escala sobre el tema de la *Convivencia*, que permitieran hacer generalizaciones respecto a este tema, y también hacer comparaciones entre diferentes entidades federativas, niveles, estratos, entre otro tipo de comparaciones.

Es necesario crear conciencia sobre importancia de la evaluación de la *Convivencia escolar* y el uso de sus resultados en políticas públicas. En la literatura se hace mención de la buena convivencia como elemento fundamental, reflejado en un impacto favorable hacia las escuelas, así como los alumnos, no sólo como estudiante sino como individuo en sociedad.

REFERENCIAS

- Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Ciudad de México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/76-publicaciones/recursos-y-procesos-escolares-capitulos/578-disciplina-violencia-y-consumo-de-sustancias-nocivas-a-la-salud-en-escuelas-primarias-y-secundarias>
- Carrasco, A. (2009). ¿Cómo evaluar la convivencia escolar? La mirada desde los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 257-271. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num1/art14.pdf>
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, C., y Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/53118>
- De La Fuente, J., Peralta, F.J., Sánchez, M.D., y Trianes, M.V. (2012). Validation Study of the Questionnaire on School Maladjustment Problems (QSMP). *Psicothema*, 24(2), 330-336.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación-Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/estudio.estatal2010.pdf
- Fierro, C y Fortoul, B. (2013). Convivencia escolar y aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 17-22. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6->

- num2/RLEI%206,2.pdf
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 0(40). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/47/39>
- Fierro, C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M. y Jiménez, M. (2013). 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*, 6(2), 103-124. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol6-num2/art05.pdf>
- Furlán, A., Saucedo, C. y Lara, B. (Coords.) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud/Secretaría de Educación de Jalisco.
- García, E. (2012). *CONVES: Evaluación de la convivencia escolar*. Madrid: Tea Ediciones.
- INEE. (2015). *PLANEA. Resultados nacionales 2015*. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/difusion_resultados/1_Resultados_nacionales_Planea_2015.pdf
- Instituto IDEA. (2005). *Primer estudio Nacional de convivencia escolar. La opinión de Estudiantes y Docentes*. Madrid: IDEA. Recuperado de http://www.idea-educa.cl/descargas/convivencia_escolar.pdf
- Ortega, R., y Rey, Del., R. (2002). Instrumentos para valorar la convivencia escolar. En R. Ortega, R. Del Rey, R., P. Gómez (eds.). *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: Mediación y diálogo* (pp. 99-132). Madrid: Cruz Roja Juventud. Recuperado de http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=94,53081&_dad=portal30&_schema=PORTAL30
- UNESCO (2008). *Convivencia Democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Zulantay, A. (2011). *Encuesta a profesores sobre convivencia escolar*. Santiago de Chile: Educar. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=213649>

DESAFÍOS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS PARA EVALUAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Ma. Antonieta Aguilera García

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Ciudad de México, México.

aaguilera@inee.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar es un tema de investigación y un objeto de evaluación reciente. En la última década se han incrementado los estudios y las evaluaciones sobre el tema, sin embargo, existen distintos desafíos conceptuales y metodológicos para evaluarla, como se muestra en este documento.

En este escrito se presentan los desafíos desde la mirada de lo que implica evaluar la convivencia escolar a gran escala, los cuales se han identificado a partir de las evaluaciones que se han realizado en el INEE en torno al tema, y también se presentan algunos caminos que se han realizado para fortalecer su evaluación.

I. EL ORIGEN DE LOS DESAFÍOS PARA EVALUAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR A GRAN ESCALA

La evaluación de la convivencia escolar a gran escala tiene desafíos de tipo conceptual y metodológico originados en tres aspectos que se consideran en toda evaluación y que cobran relevancia en este tema: implicaciones de la evaluación, características de la evaluación a gran escala y definición conceptual del constructo.

Un primer aspecto a considerar hace referencia a la definición de evaluación. El INEE la define como la emisión de "... juicios de valor que resultan de comparar los resultados de una medición u observación de componentes, procesos o resultados del Sistema Educativo Nacional con un referente previamente definido" (Ley del INEE, Art. 6. INEE, 2013). Esta definición plantea tres acciones esenciales:

- A. Medir el objeto en cuestión de manera objetiva a través de instrumentos confiables y válidos.
- B. Definir los referentes, parámetros, indicadores o estándares apropiados, que, desde la norma o la teoría, indiquen el deber ser, a fin de poder contrastar la realidad empírica con lo deseable.
- C. Hacer el contraste entre la realidad empírica y el referente. El resultado es el juicio de valor, es decir, la evaluación.

Un segundo aspecto se relaciona con las características de las evaluaciones a gran escala. Las evaluaciones de este tipo, y particularmente las que realiza el INEE, se desarrollan en muestras amplias, utilizan instrumentos estructurados (generalmente autoadministrados), su aplicación conlleva controles específicos para asegurar un mínimo de condiciones semejantes y en el análisis de datos utiliza de técnicas estadísticas de tipo descriptivo o inferencial para el análisis de la información.

Para garantizar la calidad de la evaluación a gran escala existen varios principios técnicos y metodológicos, el INEE (2004) ha establecido los siguientes:

- A. La medición debe garantizar información confiable y válida. Estos elementos deben estar presentes en todo el proceso, desde el diseño de los instrumentos, la selección y representatividad de la muestra, la recolección de datos y el análisis de la información.
- B. Los referentes deben ser pertinentes para contrastar la medición.
- C. Los juicios de valor, derivados de contrastar las mediciones con los parámetros, deben estar fundamentados en la evidencia y tomar en cuenta el principio de equidad, el contexto de los alumnos y las escuelas.
- D. La evaluación debe considerar la diversidad cultural y lingüística de los informantes para evitar sesgos.⁹

El tercer aspecto, es la definición del constructo, en este caso, la conceptualización de la convivencia escolar. Actualmente se reconoce que es un tema emergente y representa una alta complejidad elaborar una definición debido a que es un objeto en construcción alimentado por distintos campos: clima escolar, educación para la paz, educación para la formación ciudadana y la participación democrática, educación en cultura de la legalidad y en valores, por citar algunos (Fierro y Tapia, 2013). A esta complejidad se añade que el tema se estudia desde distintos enfoques como: lo prescriptivo o normativo y lo analítico, como campo de conocimiento (Fierro y Tapia, 2013). La composición híbrida del objeto de estudio ha generado dificultad para establecer los límites y las fronteras del tema, por lo que existe un concepto polisémico que se expresa en

⁹ Es un criterio que en los últimos años ha cobrado relevancia, y que el estudio de validación de las pruebas ENLACE y Excale ha puesto de manifiesto (Martínez Rizo, 2015).

dimensiones como conflictividad, clima escolar, agresiones, valoración de la convivencia, entre otros.

II. PRINCIPALES DESAFÍOS DE LA EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR A GRAN ESCALA

Los tres aspectos anteriores fundamentan desafíos metodológicos y conceptuales muy importantes que todo evaluador debe tomar en cuenta para tomar decisiones y establecer caminos que aseguren la validez y confiabilidad en todo el proceso evaluativo, los cuales van adquiriendo matices distintos según el momento de desarrollo de la evaluación. A continuación, se enuncian algunos que se han identificado en el Instituto.

- A. La definición del referente. Esta decisión es fundamental, su definición tiene impacto en distintas etapas de la evaluación. Dado que existen distintas acepciones y conceptualizaciones sobre convivencia escolar, así como enfoques para su evaluación, es difícil establecer un referente claro y preciso que permita:
 - 1. Establecer el parámetro o el estándar para emitir los juicios de valor pertinentes.
 - 2. Elaborar una definición operacional del constructo en cuestión, y trasladarlo a un cuerpo de ítems o tareas evaluativas.
 - 3. Evitar los sesgos culturales, pues la convivencia escolar es un concepto construido socialmente, y para algunas culturas el referente puede no ser el ideal.
- B. La determinación del mejor informante. La convivencia escolar es un proceso subjetivo en el que intervienen distintos actores escolares. La selección del informante es fundamental para garantizar información confiable y válida. Sin embargo, en algunos proyectos la edad de los estudiantes, por ejemplo, puede obstaculizar su participación, y aunque es deseable que los niños y niñas de los primeros grados proporcionen información sobre algunos temas, su incipiente competencia lectora no permite que contesten un cuestionario autoadministrado. Si bien es posible aproximarse utilizando otros medios, como entrevistas u observaciones en el aula y la escuela, se requiere de personal especializado y desarrollar otros recursos metodológicos que resultan complejos e incrementan el costo de la evaluación.
- C. Elaborar instrumentos de medición confiables y válidos para su aplicación a gran escala. Esto implica trasladar un concepto complejo, como lo es el de la convivencia escolar, que incluye actitudes e interacciones, a preguntas cerradas, redactadas de manera sencilla, clara y precisa; utilizando lenguaje adecuado para todos los informantes, considerando sus características socioculturales y lingüísticas, y cuidando que el planteamiento evite ser contestado por el deber ser (sesgo por deseabilidad social).

Es posible avanzar hacia instrumentos o estrategias abiertas para indagar los procesos, las actitudes y las interacciones, sin embargo, utilizarlos implica contar con mayores recursos

económicos, personal capacitado y tiempo para la sistematización de la información y la emisión de juicios evaluativos.

- D. A partir de la información obtenida, se tendrán que hacer juicios sustentados, precisos y contextualizados. Durante este proceso existe el riesgo de quedarse sólo en la medición o hacer juicios inadecuados. Para evitarlos, es necesario que expertos en el tema analicen los resultados con la finalidad de ajustar las valoraciones y proporcionar orientaciones para que los juicios sean pertinentes.

III. ACCIONES PARA FORTALECER LA EVALUACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR A GRAN ESCALA

Existen algunos mecanismos, técnicas y controles para asegurar la confiabilidad y la validez de las evaluaciones, máxime si se trata de constructos complejos. Algunos implementados en el INEE son los siguientes:

1. Plantear procesos de validación para los constructos, indicadores e ítems. En ellos se recurre a expertos en medición y especialistas en los objetos de evaluación. De manera particular, en la construcción de ítems, se incorpora a agentes educativos de distintos contextos para asegurar que las preguntas sean comprendidas por la población a la que van dirigidos.
2. Pruebas piloto en muestras amplias para analizar el comportamiento de los instrumentos y para calibrar los ítems. En este ejercicio están sobrerrepresentadas poblaciones de las que se tiene interés especial para atender aspectos culturales y lingüísticos, por ejemplo, escuelas donde existen estudiantes indígenas.
3. Desarrollo de entrevistas cognitivas con informantes a fin de identificar ítems que tengan problemas de deseabilidad o comprensión debidas al lenguaje, redacción o contenido, o bien por la sensibilidad de la información que indagan.
4. Implementación de procesos estadísticos para valorar métricamente los ítems.
5. Revisión de los resultados por expertos en el tema, para validar o apoyar en la interpretación de los resultados.

CONCLUSIÓN

Evaluar la convivencia escolar presenta desafíos metodológicos derivados de las características de una evaluación a gran escala, donde es fundamental tener una conceptualización clara del constructo que se está evaluando.

Para avanzar en la evaluación de este objeto, es necesario, por un lado, un mayor consenso en la conceptualización, pero también, establecer en todas las fases del proceso evaluativo, acciones, mecanismos o estrategias a favor de obtener información confiable y válida.

Por otra parte, si bien las evaluaciones a gran escala son útiles para la generalización de resultados, es conveniente que se enriquezcan con innovaciones metodológicas que integren

también elementos de tipo cualitativo, para focalizar y profundizar en la comprensión de algunos procesos particulares.

REFERENCIAS

- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Estatuto Orgánico del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. DF (22 de octubre de 2013).
- Fierro, C. y Tapia, G. (2013). Hacia un concepto de convivencia escolar. En Furlán, A. y Spitzer, T. (coords.) (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México, DF: ANUIES-COMIE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004). *La calidad de la educación básica en México*. México, DF: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2013). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México, DF: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2014). *Criterios técnicos para el desarrollo y uso de Instrumentos de evaluación educativa, 2014-2015*. México, DF: INEE
- Martínez Rizo, F. (coord.) (2015). *Las pruebas ENLACE y Excale. Un estudio de validación*. México, DF: INEE.

Panel:

Construcción de la convivencia.

LA DIMENSIÓN NORMATIVA DE LA CONVIVENCIA. ANÁLISIS DE REGLAMENTOS ESCOLARES Y DE AULA

María Concepción Chávez Romo

Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

Ciudad de México, México.

cchavezr@g.upn.mx

RESUMEN

Suele afirmarse que las normas están inspiradas en valores o ideales que un colectivo comparte y considera fundamentales para su organización y la satisfacción de necesidades básicas. También se dice que, para asegurar su cumplimiento, sus mandatos deben ser adoptados, al menos por la mayoría de quienes integran un colectivo social. En este sentido, para adherirse a ellas y generar pertenencia social es indispensable su conocimiento, comprensión y valoración.

Si bien los criterios para compartir la vida y coexistir con otros adquieren sentidos distintos según la institución social o ámbito de interacciones, éstos, no resultan totalmente ajenos al contexto escolar, porque sus distintos integrantes: personal directivo, docentes, administrativos, alumnos, padres y madres de familia (con funciones y roles diferenciados) deben reconocer límites a su libertad personal y generar condiciones para que suceda el aprendizaje. Asimismo, porque el apego a las normas y el desarrollo del sentido de justicia son capacidades que le corresponde promover a la formación ciudadana que imparte el estado, conforme a sus programas de estudio (SEP, 2008; 2011a).

Por razones de este tipo, vale la pena reflexionar acerca de la dimensión normativa de la convivencia en las escuelas y, de manera específica, sobre los valores que inspiran al conjunto de normas establecidas en los reglamentos escolares y de aula. Su importancia “radica, entre otras cosas, en su carácter de documentos oficiales y públicos donde se asientan los criterios que pautan la convivencia y se regulan las relaciones de la comunidad escolar (Landeros y Chávez, 2015: 41).

Interrogantes como ¿cuál es el papel de las normas en la convivencia escolar?, ¿qué es lo

que regulan?, ¿con qué propósito?, ¿en beneficio de quiénes?, dieron lugar a un estudio no representativo sobre reglamentos de escuelas de educación básica pertenecientes a tres entidades federativas (Estado de México, Chiapas y Sonora).

El estudio fue realizado a petición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)¹⁰. El análisis tuvo como punto de partida 269 reglamentos escolares y 684 reglamentos de aula. A partir de su revisión y análisis fue posible construir un panorama sobre las características de los reglamentos: conocer sus tipos, estilos de formulación y contenidos centrales (saber qué regulan y cómo lo hacen).

Se encontraron cuatro tipos de reglamentos: los que enfatizan la prohibición de conductas; aquellos que destacan conductas, actitudes o formas de ser esperadas; reglamentos que conservan el equilibrio entre lo prohibido y lo esperado, y los elaborados basándose, principalmente en derechos y obligaciones.

También se identificó la presencia de la ambigüedad y vaguedad en la formulación de las reglas y sus sanciones. Dos problemas que afectan tanto la interpretación de algunas normas como las sanciones establecidas para quienes las infringen.

Los asuntos que son motivo de regulación se clasificaron en 8 categorías que aparecen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Categorías de los asuntos que son motivo de regulación.

CATEGORÍA	ELEMENTOS
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades no curriculares • Disposiciones y hábitos para el aprendizaje • Recursos, útiles y materiales escolares • Colaboración en procesos de aprendizaje (para padres de familia y tutores) • Tutoría y apoyo académico • Procesos de Evaluación e información sobre los aprendizajes • Métodos y enfoques de trabajo
Infraestructura, materiales y equipos de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Cuidado del mobiliario y espacios comunes • Cuidar los libros, materiales y equipos con que cuenta la escuela
Medio ambiente y recursos naturales	<ul style="list-style-type: none"> • Conservación de recursos naturales • Cuidado del medio ambiente

¹⁰ Landeros Leticia. y Concepción Chávez (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México: INEE. (<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/232/P1C232.pdf>)

Continuación Tabla 1.

CATEGORÍA	ELEMENTOS
Salud	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de higiene y de vida saludable • Prevención de adicciones • Recreación y descanso • Prevención de accidentes y riesgos a la integridad personal • Cuidado de la salud y prevención de riesgos sanitarios • Alimentación y nutrición
Orden y disciplina	<ul style="list-style-type: none"> • Puntualidad y horarios • Asistencia • Solicitud de permisos • Control de acceso a la escuela • Procedimientos para conservar el orden y conductas restringidas • Presentación y arreglo personal • Reportes de conducta • Apego a normatividad
Convivencia	<ul style="list-style-type: none"> • Convenciones sociales y hábitos de cortesía • Participación y toma de decisiones • Promoción de valores • Cuidado del otro • Diálogo y resolución de conflictos • Seguridad y prevención de riesgos • Igualdad y diversidad
Igualdad de oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones institucionales para la equidad
Administración y sostenimiento de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Aportaciones y apoyos a la escuela • Relaciones familiares • Administración de recursos y rendición de cuentas • Inscripciones, requisitos de admisión, bajas y validación de estudios

Fuente: Tomada de Landeros y Chávez, 2015: 55-57

¿Qué significó incorporar al análisis de los reglamentos la perspectiva de los derechos humanos?

En primer lugar, significó, asumir una mirada ética-política fundamentada en la noción de **dignidad humana**, la cual se entiende, de acuerdo con Habermas (2010), como el valor inviolable de la persona y, por tanto, la oposición rotunda a cualquier tipo de maltrato, tortura, penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. Además, el enfoque basado en los derechos humanos permitió revisar si las sanciones y medidas disciplinarias contenidas en los reglamentos eran proporcionales a la falta cometida; si se establecían considerando criterios de transparencia y respeto a la

dignidad humana, si había indicios de arbitrariedades e injusticias en el proceso de aplicación de las normas. También significó reconocer a los integrantes del colectivo escolar (personal directivo, docentes, administrativos, alumnos, padres y madres de familia), como **sujetos de derecho**. Esto es, con capacidad para gozar de un conjunto de bienes, servicios y satisfactores, así como para ejercerlos (Landeros y Chávez, 2015).

Por último, el análisis e interpretación de los contenidos de los reglamentos desde esta perspectiva muestra una oposición al ejercicio de **un poder autoritario**, porque los movimientos a favor de los derechos humanos “han sido producto de la resistencia al despotismo, la opresión y la humillación” (Habermas, 2010: 6). Particularmente, en el contexto escolar conduce a cuestionar el ejercicio de la autoridad docente y las formas de ejercer su poder, en tanto la historia de la humanidad exhibe que el autoritarismo, el abuso o la impunidad son condiciones que propician la violación de derechos y la conservación de la heteronomía moral.

Con base en estos planteamientos se procedió a la realización de valoraciones específicas, tomando como referencia 10 ejes analíticos que a continuación se presentan:

- A. Condiciones disciplinarias y requisitos mínimos para recibir educación.
- B. Prácticas de corresponsabilidad en el cuidado de los bienes compartidos.
- C. Estrategias relacionadas con brindar seguridad y prevenir riesgos (integridad personal).
- D. Promoción de una vida saludable y prácticas de higiene.
- E. Condiciones para la construcción de un clima escolar afectivo.
- F. Resolución de divergencias y gestión de conflictos.
- G. Espacios de participación y toma de decisiones en los que se incluye a niños, niñas y adolescentes.
- H. El derecho a ser diferente y a la no discriminación en la escuela.
- I. Sobre la participación y responsabilidades de las familias.
- J. Autoridad y ejercicio del poder.

Parte de los hallazgos del estudio exhiben la necesidad de construir un conjunto de condiciones (personales, institucionales, políticas) que tengan como eje la perspectiva de los derechos humanos y aseguren el respeto a las libertades fundamentales de niños, niñas y adolescentes. Asimismo, que los reglamentos son productos contextualizados que dan cuenta de la diversidad de asuntos generadores de divergencias, tensiones y conflictos en el interior de las escuelas. Finalmente, con todas las limitaciones que puedan tener, se trata de documentos con estilos diferenciados para responder a realidades específicas.

Por otra parte, aunque los contenidos son diversos, destacan la procuración de la salud de la comunidad escolar, el cuidado de los bienes públicos, la resolución de conflictos y el establecimiento de pautas de comunicación y participación, entre otros.

REFERENCIAS

- Habermas, J. (2010, mayo). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, LV (64), 3-25.
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. Ciudad de México: INEE.
- SEP (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. Ciudad de México: Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Pedagógica-Subsecretaría de Educación Básica.
- SEP (2011a). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica*. México, DF: SEP
- SEP (2011b). *Formación Cívica y Ética. Segundo grado*. Ciudad de México: Dirección General de Desarrollo Curricular-Subsecretaría de Educación Básica.

IMPULSAR LA PARTICIPACIÓN PARA CONSTRUIR LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA.

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Observatorio de la Convivencia Escolar.

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro.

Querétaro, México.

azus@uaq.mx

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el tema de la convivencia escolar ha suscitado un creciente interés, interés que se ha traducido en numerosas publicaciones y programas de intervención abordados desde múltiples enfoques.

La *convivencia escolar* la definimos como la relación interpersonal establecida entre los miembros de la comunidad, que además de tener una dimensión personal tiene una dimensión fundamentalmente institucional; es decir, que la forma en la que nos relacionamos en la escuela va a ser modelada por las políticas, prácticas y cultura institucionales, por las acciones cotidianas educativamente intencionadas – o no- que se dan en ese lugar, por lo que consideramos a la convivencia escolar como un ámbito privilegiado para construir relaciones respetuosas y, al mismo tiempo, contribuir a la formación de la ciudadanía.

En este sentido, observamos contradicciones de la institución (escuela) que tiene como uno de sus fines “Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad” (Ley General de Educación, Artículo 7, inciso V), puesto que de acuerdo a Bolívar (2016), la educación democrática tiene dos sentidos: educar para la democracia y, el ejercicio activo de la democracia, entonces, ¿cómo educar para la democracia y el ejercicio de la misma en una institución jerárquica?, ¿cómo educar para la democracia y el ejercicio de la misma en una institución en donde sus prácticas son autoritarias?, ¿cómo educar a las niñas y niños para la democracia y el ejercicio de la misma en una institución con una visión adultocéntrica?

De acuerdo con la UNESCO (1993), educar para la democracia implica empoderar a las y los estudiantes para participar activamente en todos los ámbitos de la vida social y política. Es por lo anterior que consideramos a la participación como el eje transversal que permite la mejora de la convivencia y la formación de la ciudadanía activa.

En coincidencia con Santos (2003), consideramos que la participación es la base de la convivencia y al mismo tiempo elemento indispensable para la formación de la ciudadanía, puesto que la participación posiciona a las niñas, niños y adolescentes como sujetos sociales con capacidad para expresar opiniones y decidir sobre asuntos que sean de su interés (Van Dijk et al. 2006), a decir de Zambrano (2001), en virtud de que a los actores sociales corresponde decidir y proponer qué aspectos de la vida social desean cambiar, los esfuerzos cotidianos que se llevan a cabo en el ámbito local y de grupos pequeños, como la familia, el barrio o las instituciones educativas son fundamentales en todo proceso de transformación social.

Trilla y Novella (2001) definen la partición infantil como un proceso de aprendizaje para la construcción de ciudadanos, señalando además tres motivos por los cuales resulta beneficioso promover la participación social en la infancia: por un lado, porque es un derecho jurídicamente establecido; segundo, ya que sirve para mejorar el funcionamiento de los ámbitos en los que se produce; y, por último, debido a que constituye el mejor medio para la formación de la ciudadanía.

Sin embargo, la experiencia cotidiana que se vive en la escuela dista mucho de promover actividades académicas o institucionales que desarrollen la participación de la comunidad educativa en general y del alumnado en particular, pues las actividades cotidianas son planeadas, dirigidas y evaluadas por los adultos, quienes son los protagonistas, dejando el rol de espectadores a los alumnos.

En este sentido, Santos (2003) menciona que es importante revisar las estructuras, el funcionamiento y los patrones culturales de la escuela, al respecto nos dice: “Los alumnos aprenden a obedecer, a seguir las iniciativas, a delegar en el profesor la responsabilidad de la dinámica del aula. Ellos asumen la pasividad. Incluso dirán del profesor que es el responsable de su falta de disciplina, ya que no sabe imponerse” (pp. 114-115).

Más aún, Rosano (2013) nos alerta al respecto de las “trampas” en las que se puede caer al promover la participación en la escuela:

- A. Las actividades de conducción del aprendizaje, como exponer en clases, ejecución de actividades deportivas o de celebraciones, depende del permiso de los adultos.
- B. La edad, la disposición para intervenir o colaborar en clase y la habilidad para expresarse, el rendimiento y la velocidad para realizar las tareas, son circunstancias utilizadas tanto por maestras y maestros, como por el propio alumnado, para coartar el derecho a participar.
- C. La voz del alumnado no es homogénea, no es una sola voz complementaria y dependiente de la del profesorado, y una voz “disidente” no es bien vista.

Uno de los primeros autores que aborda la participación de los niños (niñas y adolescentes) es Roger Hart (1993), quien retoma la metáfora de una escalera para hacer una propuesta de análisis con el objetivo de reflexionar los alcances de la participación de los niños en los proyectos comunitarios. En la escalera de ocho peldaños, el autor denomina a los tres iniciales como de *No participación*, a partir del cuarto y hasta el octavo iniciaría la participación propiamente dicha, y les denomina escalones de *participación genuina*. Para llegar a esta participación, el autor sugiere que los niños y niñas deben estar informados, ser escuchados, ser consultados, dialogar decisiones, alcanzar consensos, compartir decisiones; es decir, asumir responsabilidades.

Por su parte, Trilla y Novella (2001), proponen una tipología tomando elementos de la propuesta de Hart (1993); plantean cuatro clases de participación de los niños, niñas y adolescentes donde cada tipo de participación puede admitir subtipos o grados, según la implicación, capacidad de decisión y responsabilidad. Su propuesta es la siguiente:

Participación simple, consistente en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el niño o la niña hayan intervenido en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los niños sólo se limitan a seguir indicaciones o a responder a estímulos.

Participación consultiva, que supone escuchar la palabra de los niños, éstos no son meros espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previa y externamente decidido, sino que se les demanda su opinión/parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. Se les invita a opinar, a proponer o valorar, generando o facilitando los canales para ello. *Participación proyectiva*. En este tipo de participación el proyecto también es del niño; es así como se convierte en agente de cambio, se trata de una participación más compleja, que puede ocurrir en las diversas fases del proyecto o de la actividad.

La metaparticipación, que consiste en que los propios niños pidan, exijan o generen nuevos espacios y mecanismos de participación, ya que consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el adecuado, o cuando creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces.

Para hacer efectiva la participación infantil, es necesario que la escuela, como un contexto de desarrollo y como ámbito de participación, asuma el reto de “enseñar” a participar, debido a que la participación infantil (PI) coadyuva al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para la construcción de valores democráticos. Sin embargo, para que esto sea posible es necesario que los adultos encargados, reflexionen acerca de la estructura y funcionamiento de la institución, así como del propio concepto de infancia y de participación, pues si bien instituciones como la UNICEF reconocen las habilidades, actitudes y conocimientos que se generan a partir de la promoción de la PI, lamentablemente, en las escuelas, se observan escasas formas y mecanismos de participación, incluso, autores como Cerda *et al.* (2004), afirman que existen acotadas actividades pedagógicas en donde los profesores “hacen participar” a las y los

estudiantes. Si bien se puede afirmar que los docentes promueven la participación infantil, habría que cuestionarse si es el tipo de participación que se requiere para formar ciudadanos comprometidos, solidarios y responsables, pues la dinámica de participación que se establece en la escuela se caracteriza por una alta direccionalidad y es sometida a evaluación por parte del docente, lo que a decir de Cerda *et al.* (2004: 125) convierte el acto de participar en “una obligación impuesta por quien detenta el poder”.

Si la construcción de la convivencia y la formación de la ciudadanía se desarrollan en los actos cotidianos de los miembros de la comunidad escolar, es por eso importante acercarnos a conocer cuáles son las ideas que sobre la participación van construyendo las niñas, niños y adolescentes pues estas ideas subyacentes pueden determinar, condicionar, limitar la forma de ejercer este derecho.

A partir de lo anterior, consideramos entonces necesario indagar las ideas que tienen los niños acerca de su participación en el ámbito escolar, así como las formas de participación infantil que se desarrollan en el contexto escolar.

METODOLOGÍA

De acuerdo con lo antes expuesto se diseñó un estudio exploratorio-descriptivo con el objetivo general de analizar las ideas que los niños, niñas y adolescentes confieren a su participación dentro del contexto escolar.

Población

La población estuvo conformada por 110 estudiantes de cuarto a sexto de primaria, de los cuales 54 eran mujeres y 56 hombres, y 127 estudiantes de secundaria: 66 mujeres y 61 hombres. Este instrumento se aplicó en escuelas públicas de la ciudad de Querétaro, México.

Instrumento

Se utilizó un instrumento escrito, tipo cuestionario, elaborado por la autora, dividido en tres apartados: el primero contenía datos generales, el segundo expuso cuatro situaciones con problemáticas que afectaban directamente a las niñas y niños, como el caso del juego durante el recreo o la limpieza de las instalaciones; en el ejercicio, se les solicitaba además de su opinión, que escribieran lo que ellos harían en dicha situación.

El tercer apartado, compuesto por veinticuatro preguntas abiertas, indagaba sobre los siguientes aspectos: temas de interés, acceso a la información, libertad de expresión (emitir opinión y ser escuchado), la participación infantil como derecho de los niños y niñas, lugares en que pueden participar y la participación infantil en el contexto escolar, tanto en las oportunidades como en las formas de hacerlo.

Procedimiento

La aplicación del instrumento fue realizada de manera directa por los investigadores. Después de la presentación y la solicitud de colaboración para contestarlo, se aplicó de manera grupal dentro de las aulas; el tiempo para contestarlo fue de 40 minutos aproximadamente para nivel primaria y 25 para secundaria.

RESULTADOS

Dado que lo que interesa mostrar en este trabajo son las experiencias cotidianas que las niñas y niños reportan, los resultados que se presentan corresponden a 7 de las 24 preguntas abiertas.

Para organizar los resultados se establecieron tipos de respuestas que emanaron de las propias repuestas; para establecer los tipos de respuestas se agruparon respuestas conceptualmente parecidas, cabe señalar que una respuesta podía contener información que se podía ubicar en más de un tipo de respuesta, por lo que el cien por ciento de las tablas no representa la población sino las respuestas. Una vez establecidos los tipos de respuestas se contabilizaron, de tal forma que se obtuvo la frecuencia de respuesta, mismo que se convirtieron en porcentajes para observar las tendencias en las respuestas. Los resultados se organizaron en tablas como las que se presentan a continuación.

Tabla 1. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta *Cuando escuchas la palabra participar, ¿en qué piensas?*

RESPUESTAS	PRIMARIA	SECUNDARIA
Dar una opinión	25	53
Levantar la mano	6	2
Ayudar	1	17
Participar	18	5
En la respuesta	7	0
Trabajos escolares	6	2
Ser parte	1	9
Hablar/decir	17	4
Nada	4	1
Otras sin relación	16	7

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en la tabla 1, la mayoría de los niños y niñas de ambos niveles relacionan la palabra participar con dar una opinión. En el caso de primaria, el segundo tipo de

respuesta tiene que ver con una respuesta de tipo tautológica, es decir, la respuesta se da utilizando los mismos términos de la pregunta que se realizó y, seguido en orden de proporción, la respuesta hablar o decir. En el caso de la secundaria, el segundo tipo de respuesta tiene que ver con la idea de ayudar y en tercer lugar la de ser parte. Es importante destacar que la respuesta mayoritaria está relacionada con la idea de que participar sólo implica emitir una opinión, lo cual nos remitiría a una idea de los que Trilla y Novella (2001) denominan como participación simple.

Otro aspecto que se indagó tenía que ver con los lugares en que estos alumnos podían participar, la mayoría de las y los participantes, en ambos niveles, reconocieron a la escuela, seguido de la casa, como se puede observar en la tabla siguiente.

Tabla 2. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta *¿en qué lugares puedes participar?*

RESPUESTAS	PRIMARIA	SECUNDARIA
Casa	32	29
Escuela	48	35
Aula	5	1
En todos lados	11	27
Otros sitios	4	5
En el apropiado	0	3

Fuente: Elaboración propia

Este resultado resulta de crucial importancia, pues el alumnado encuestado nos está diciendo lo importante que podría ser aprovechar este espacio como uno en el que se puede propiciar la participación infantil.

La siguiente pregunta realizada indagaba acerca de la participación, pero en el contexto escolar, se les hizo la pregunta directa: *¿en tu escuela participas?*, tanto a nivel primaria (80%) como en secundaria (61%) reconocieron que sí y, otro tanto reconoció que a veces lo hace; aunque algunas personas dijeron que no, los porcentajes fueron bajos: 1% en el caso de primaria y 10% en el caso de secundaria. Lo anterior se relaciona con los lugares en los que pueden participar, ya que la escuela es el lugar que es mayoritariamente reconocido por los encuestados.

Siguiendo en el contexto escolar, una vez que se les preguntó si en la escuela participaban, se les cuestionaba acerca de cómo lo hacían.

Tabla 3. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta *¿cómo participas en la escuela*

RESPUESTAS	PRIMARIA	SECUNDARIA
Dando mi opinión	15	38
Levantando la mano	37	23
Hablando	20	9
Ayudando	4	10
Cuidando las formas	15	14
Actividades escolares	9	6

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, la respuesta que ubica el mayor porcentaje es la de *levantando la mano*, seguida de la de *hablando* y en tercer lugar *cuidando las formas*; es decir, la idea acerca de cómo participar en la escuela se limita a las formas establecidas por el adulto para hacerlo. En el caso de nivel secundaria se mantiene la idea de que participar es emitir una opinión; sin embargo, las respuestas que siguen en porcentajes son las mismas opciones que las del nivel primaria. Estos resultados nos confirman que el tipo de participación que se promueve en la escuela es un acto obligado, una concesión que el adulto otorga; a decir de Cerda *et al.* (2004) un acto obligado por quien detenta el poder.

Para ahondar en las experiencias directas de las niñas y niños en cuanto a su participación en la escuela se les preguntó si su maestra o maestro les invita a participar. Las respuestas las podemos observar en la siguiente tabla.

Tabla 4. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta *¿Tus maestros o maestras te invitan a participar?*

RESPUESTAS	PRIMARIA	SECUNDARIA
Si	85	84
No	11	10
A veces	4	3
No contestó	0	3

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de las y los estudiantes de ambos niveles afirma que han sido invitados a participar por parte de sus maestros. Para profundizar sobre las formas en que son invitados, se les cuestionó acerca del cómo en la tabla 5 se presentan las respuestas

Tabla 5. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta *¿De qué forma te invitan a participar?*

RESPUESTAS	PRIMARIA	SECUNDARIA
Actividades escolares	23	53
Cuando me lo solicitan	40	20
No contestó	7	9
Levantando la mano	7	0
Cuando me otorgan la palabra	0	6
No lo hacen	10	6
Dando mi opinión	7	3
Cuidando las formas	3	0
Otras	3	3

Fuente: Elaboración propia

Estas respuestas se relacionan con las presentadas en la tabla 3, aunque esta pregunta tenía la intención de indagar la experiencia directa y cercana con las y los docentes, las respuestas refieren a que las experiencias de participación que reportan las y los estudiantes de este estudio aluden a que la participación es acotada y dirigida por el adulto. Podemos observar por ejemplo que la forma en que el alumnado percibe en que son invitados a participar es fundamentalmente en actividades académicas, si bien esto es esperable, ya las formas de interacción en la escuela se ven mediadas por el aprendizaje de los contenidos, es preocupante observar las demás respuestas puesto que nos advierte que la forma de participar es regulada y evaluada por los adultos, es decir, es una participación simple o lo que Hart (1993) llamaría una no participación. Podemos observar con estas respuestas que están presentes las *trampas* que menciona Rosano (2013) al respecto de que las actividades de conducción del aprendizaje dependen del permiso de los adultos. A partir de lo anterior podemos afirmar que la experiencia cotidiana de los niños y niñas de este estudio en cuanto a su participación en la escuela es la de ser meros ejecutantes de un rol que deben desempeñar de la manera que el adulto espera. Santos (2003) menciona que es importante revisar las estructuras, el funcionamiento y los patrones culturales de la escuela, al respecto nos dice: “Los alumnos aprenden a obedecer, a seguir las iniciativas, a delegar en el profesor la responsabilidad de la dinámica del aula. Ellos asumen la pasividad” (p.114).

Tabla 6. Porcentaje de frecuencia de respuesta a la pregunta *Cuando en tu escuela se discuten y toman decisiones que consideras importantes, ¿cuáles son las formas en las que participas?*

RESPUESTAS	PRIMARIA	SECUNDARIA
Dando mi opinión	27	58
Levantando la mano	26	23
Hablando/diciendo algo	24	6
Ayudando	5	0
Actividades escolares	2	0
Votando	0	7
En nada/no participo	6	6
No contestó	10	0

Fuente: Elaboración propia

Se puede confirmar, con los resultados de la tabla 6, que la idea de participación se reduce a la expresión, pues si bien a nivel secundaria aparecen respuestas que aluden a procesos de consulta, la mayoría de las respuestas tanto a nivel primaria y secundaria se concentra en decir algo (dando opinión, hablando/diciendo algo). Con lo anterior se puede inferir que en el contexto escolar no se promueven las condiciones para ejercer el derecho a participar, es decir, para ejercer el derecho a la participación es necesario que las niñas y niños sean informados, emitan su opinión, sean escuchados y que sus opiniones incidan en las decisiones que se toman respecto de temas que son de su particular interés e incumbencia.

CONCLUSIONES

El espacio escolar es reconocido por los participantes de este estudio como un espacio prioritario de participación; sin embargo, es necesario cuestionarse acerca del tipo de participación que se promueve en la escuela, debido a que si consideramos a la escuela como el lugar idóneo para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para el aprendizaje, no sólo de contenido sino de valores para la construcción de una convivencia democrática e inclusiva, entonces la participación que se debería promover debería de ser genuina en el sentido de no limitarse a la concesión del adulto para que el niño se exprese, sino que, es necesario considerar que las niñas, niñas y adolescentes, deben involucrarse en las situaciones que les interesa y afecta, y más aún, hacerse parte de la solución, pues esto será una condición *sine qua non* para el impulso de la vida democrática.

La idea que muestran los niños, niñas y adolescentes, encuestados en la presente

investigación es limitada, ya que la participación se reduce a la emisión de una opinión, mostrando con esto que la participación que se promueve en la escuela es una participación simple o en el mejor de los casos consultiva, pues dadas las respuestas de los participantes, por una parte el alumnado participa siguiendo indicaciones o a respondiendo a estímulos y, por la otra, se les demanda una opinión, la cual deben emitir según las indicaciones que tienen bien interiorizadas. Aunado a lo anterior, si la participación se considera como un mecanismo de socialización, es urgente indagar las experiencias que los niños, niñas y adolescentes están interiorizando en la escuela, en relación con su participación en asuntos que les compete.

Por otra parte, si bien es cierto que en la escuela se promueve (o debería de promoverse) la participación en diferentes contextos: enseñanza-aprendizaje, vida y organización institucional y/o comunitario, consideramos que no son excluyentes; es decir, si los adultos responsables del proceso de enseñanza aprendizaje promovieran la participación, a través de actividades académicas propias para la adquisición de contenidos, sería la base para el aprendizaje de la participación en la vida y organización de la institución, en donde el alumnado pudiera tomar parte de ciertas decisiones que tienen que ver con la organización de la institución, para que esto los habilite en el ejercicio de la participación en la vida de su comunidad.

Insistimos en que la escuela es un ámbito privilegiado para la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia democrática, pues como lo señala Touraine (citado en Zambrano, 2001: 19): “en la democracia se trata de hacer vivir juntos a los individuos y grupos que son a la vez semejantes y diferentes y cuyos proyectos a veces se oponen entre sí”, para que esto suceda es necesario aprender habilidades y actitudes que como afirma Zambrano “no se dan de manera natural, sino que deben ser aprendidas, en consecuencia enseñadas” (Zambrano, 2001: 19).

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional para Justicia Social*, 5(1), 69-87
- Cerda, A. M., Egaña M. L., Magendzo A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago de Chile: LOM/ PIIE.
- Hart, R (1993). *La participación de los niños, De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: UNICEF.
- Ley General de Educación. Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de Educación Inclusiva. Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, México, 1 de junio de 2016. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5439577&fecha=01/06/2016
- Rosano, S. (2013). Son cosas de niños: la participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*,

7(1), 151-167.

Santos, M. A. (2003). Participar es convivir. En: *Aprender a convivir en la escuela* (pp.107-123). Sevilla: Akal.

Trilla, J. y Novella A. M. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 0(26), Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>

UNESCO (1993). Discurso del Director General de la UNESCO. Congreso Internacional sobre Educación, Derechos Humanos y Democracia. Montreal. *Human Rights Teaching* ,0(8), 26-33

UNICEF (2008). *Manual para el profesorado. La voz de la infancia*. Madrid: UNICEF.

Van Dijk, S., Menéndez, M. y Gómez, A. (2006). *Participación Infantil, un marco para pensar la noción de la formación*. México, D.F: Save the Children

Zambrano, M. (2001). ¿Por qué promover la participación?, en Corona, Y. y M. Morfín, *Diálogos de saberes sobre participación infantil* (pp. 15-36). Ciudad de México: UAM



Panel:

*Experiencias de investigación
acción para la mejora de la
convivencia.*



AVANCES DE AUTODIAGNÓSTICO DE CONVIVENCIA ESCOLAR EN UNA ESCUELA DE ÁREA METROPOLITANA DE GUADALAJARA. SEPTIEMBRE 2015-ENERO 2016

Eduardo Arias Castañeda

Departamento de Educación y Valores.

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Guadalajara, México.

arias@iteso.mx

ANTECEDENTES

Este trabajo se desprende de una investigación titulada *Procesos de diagnóstico del clima escolar en escuelas de educación básica de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar (2014)*, investigación elaborada por el ITESO y auspiciada por CONACYT-FOMIX.

Fue dirigida a profesores, directores y autoridades del sistema educativo interesados en abordar los problemas de la interrelación humana desde la perspectiva de la convivencia.

En este estudio, la convivencia se considera más que un concepto, una práctica que necesita ser pensada. Se visualiza como algo valioso en sí mismo, por considerarla fuente de aprendizajes para la vida y no solo de logros académicos. Implica todas aquellas interacciones que surgen de los sujetos escolares, con otros sujetos y con los marcos regulatorios institucionales, que permiten que los individuos puedan vivir juntos y crecer juntos.

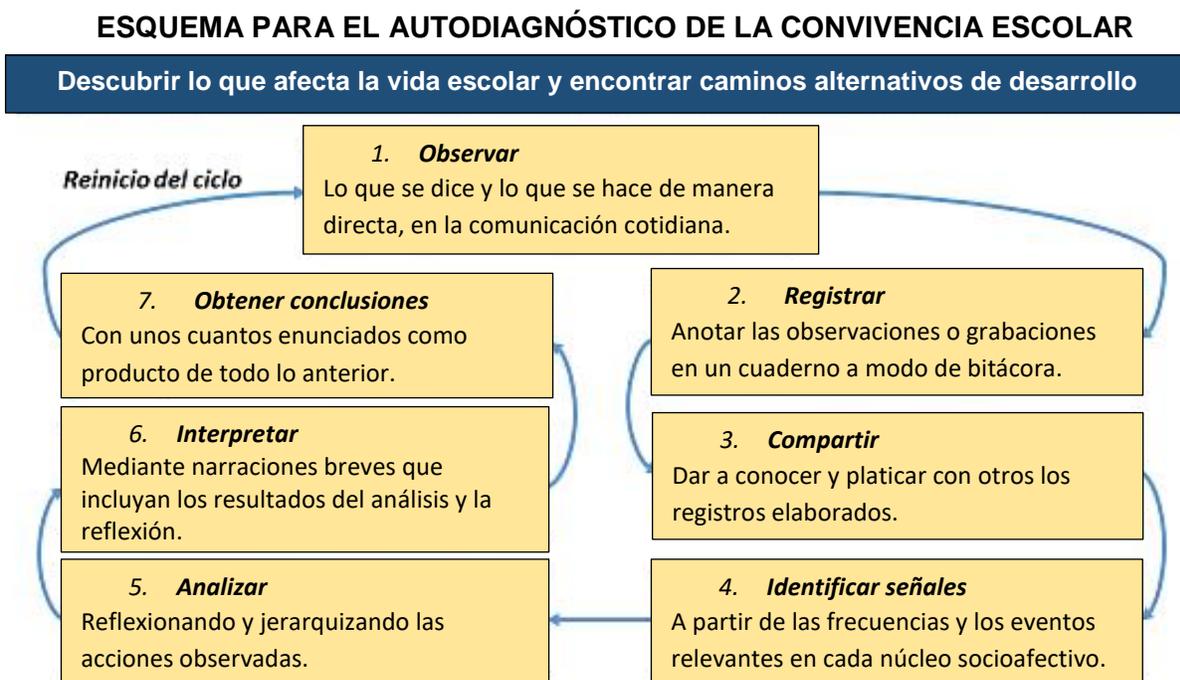
DESARROLLO DE PROPUESTA DE AUTODIAGNÓSTICO

A partir de los resultados obtenidos de la investigación donde se logran precisar cuatro núcleos socio-afectivos: *Confianza*, entendida como el decidir con libertad en los momentos cruciales para asumir los riesgos con decisión. *Respeto*, entendido como el límite que nos fijamos para poder

estar bien con uno y con los demás. *Responsabilidad*, entendida como el dar respuesta a lo que nos comprometemos y a aquello que nos concierne. Y *Cuidado*, entendido como el prevenir, evitar dañar o lastimar y como un saber cómo hacer mejor las cosas.

Los resultados de esta investigación se comunicaron y dialogaron con los distintos actores de la Secretaría de Educación en Jalisco (autoridades, supervisores y docentes), y con ello se terminó de definir un instrumento titulado: *Autodiagnóstico de convivencia escolar (2014)*, con un enfoque cultural viable de ser utilizado por los maestros de educación básica del nivel primaria.

Figura 1. Esquema para el autodiagnóstico de la convivencia escolar



Fuente: Arias y Bazdresch, 2014.

El desarrollo propuesto para la apropiación de este autodiagnóstico implica un movimiento circular creciente en profundidad a través de cada ciclo. En el intervienen siete operaciones básicas: Observar, registrar, compartir, analizar, interpretar y obtener conclusiones.

El primer supuesto de este instrumento es que en la medida que los docentes se apropien de un modelo de autoevaluación de la convivencia escolar, más allá de una normatividad, se podrá generar una dinámica colectiva creciente y cotidiana de hábitos convivenciales más constructivos (inclusivos, pacíficos y democráticos). Un segundo supuesto es que cualquier docente puede llevar a cabo las operaciones básicas de: Observar, registrar, compartir, identificar señales, analizar, interpretar y obtener conclusiones.

CONTEXTO

Esta propuesta se puso en marcha en una pequeña escuela de aproximadamente 150 alumnos con seis profesores, uno por grado, además del profesor de deporte. Se caracteriza por estar situada en una zona de bajos recursos económicos y que se está transformando de zona suburbana a zona urbana, ya que se encuentra en el límite de construcciones de grandes fraccionamientos de clase media y media alta. La antigüedad de la escuela data de mediados del siglo pasado y fue una escuela rural con espacio suficiente para área de cultivo. Al paso de los años se fue transformando exclusivamente en una escuela de educación primaria básica al estilo del área urbana.

Esta escuela se selecciona básicamente, por la apertura e interés del director para llevar a cabo la experiencia del autodiagnóstico. Se contó además con la colaboración de una maestra del plantel, quien tenía mayor antigüedad docente en esa escuela.

PROCESO PROPUESTO

La invitación a este trabajo consistió en que los docentes que quisieran participar reportaran en un cuaderno algún acontecimiento semanal relevante de la vida cotidiana, con el fin de reunir un material que se pudiera registrar y compartir, para con ello analizar, interpretar y llegar a conclusiones. El proceso de registros se llevó a cabo de agosto a diciembre del 2015 y semanalmente se recogieron los reportes elaborados por algunos de los docentes del plantel, ya que no todos participaron de manera continua.

PRIMEROS RESULTADOS

Durante este proceso se notó que esta actividad resultó ser más una tarea adicional para los docentes que se tendía a cumplir en el mismo día en que se recogían los reportes. Los reportes nunca excedieron de una página de cuaderno y en un primer momento el contenido se centró tanto en señalar las situaciones conflictivas o negativas de los estudiantes y en elaborar interpretaciones de los acontecimientos observados.

En octubre de 2015 se les comentó nuevamente a los docentes que podían registrar no solo datos de tipo conflictivo o negativo, sino también de carácter positivo o constructivo de la cotidianidad. Sin embargo, los reportes en su mayoría continuaron centrados en los aspectos conflictivos y negativos.

Para enero de 2015 se dieron a conocer a los docentes los resultados y un primer análisis de sus reportes. La información presentó una imagen de una escuela que no correspondía con la

realidad cotidiana y al mismo tiempo, se ponía de manifiesto que el modo de observar de los docentes había quedado centrado en aspectos conflictivos haciendo no viable el analizar aquellos aspectos cotidianos que hacen posible la sana convivencia.

El segundo supuesto de esta propuesta, la que cualquier docente puede llevar a cabo las operaciones básicas del autodiagnóstico (observar, registrar, compartir, identificar señales, analizar, interpretar y obtener conclusiones), no se pudo lograr siquiera en su primer punto (observar).

PERSPECTIVA DE DESARROLLO

Esta situación es la que lleva a replantear la necesidad de una formación de los docentes para hacer viable la aplicación de un autodiagnóstico. Para ello se ha iniciado un proceso formativo articulado a las actividades programadas de la Ruta de Mejora Escolar de la escuela abordada y cuyo propósito es: Explorar las características y prácticas de convivencia en la escuela; examinar la relación de las prácticas con esas características de la convivencia y examinar la relación entre nuevas prácticas y la transformación de la convivencia, todo lo anterior en un intento de lograr una cultura permanente de sensibilidad a la convivencia y sus dinamismos concretos en cada entorno educativo particular. Este proceso inició a finales de septiembre de 2016 y actualmente está en curso.

REFERENCIAS

- Arias, E. y Bazdresch, M. (2014) *Manual de autodiagnóstico de la convivencia escolar*. Guadalajara: ITESO.
- Perales, C., Arias, E. et al. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara: ITESO.



Mesa de discusión:

Acciones de formación docente.



ADOLESCENCIAS Y ESCUELAS: UNA MIRADA SOBRE LA CONVIVENCIA Y ELTRABAJO GRUPAL

Graciela Susana Pascualetto

Departamento de Formación Docente. Facultad de Ciencias Humanas.

Universidad Nacional de La Pampa.

La Pampa, Argentina.

grapascua@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Los enfoques tradicionales y tecnocráticos de la formación docente han mostrado ser insuficientes para la comprensión del trabajo de los profesores, pues la deducción directa o la prefiguración del acto educativo desde teorías y técnicas, no contempla la complejidad de las instituciones, de los grupos escolares y de las prácticas pedagógicas. Éstas se llevan a cabo en un espacio y un tiempo determinado y están atravesadas por las problemáticas de época.

En la formación docente, hasta hace pocas décadas predominó la ubicación de la Práctica profesional como un espacio curricular único al final de la carrera como si dicha práctica fuese solamente el reflejo y la aplicación de los conocimientos adquiridos con anterioridad.

Hacia los años '70 en nuestros países latinoamericanos comenzaron a difundirse otros enfoques que ponen de relieve el carácter social e histórico de la realidad social, la multidimensionalidad de la educación escolarizada, el aprendizaje como construcción y el papel del lenguaje en la constitución subjetiva. Se le otorga un lugar relevante a la interpretación y a la reflexión sobre las prácticas en su contexto situacional para poder comprenderlas y

transformarlas.

En el caso de la Argentina, a partir de la Ley de Educación Nacional Núm. 26206 (2006) se produjeron reformas en el sistema educativo que también abarcan la formación docente.

Producto de las discusiones previas y posteriores a la Ley, el Instituto Nacional de Formación Docente propició acuerdos que dieron origen a marcos orientadores para los profesados de Educación Inicial, Educación Primaria y de distintas disciplinas de la Educación Secundaria cuyos diseños curriculares aprueba dicho Instituto.

Estos planes de estudio tienen un espacio de Práctica en los cuatro años de la carrera. La mirada sobre la institución, la enseñanza y las problemáticas del aula comienzan a construirse desde comienzos de la formación y culminan con la Residencia Pedagógica. En este enfoque, y según explicita el documento curricular del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de La Pampa:

... la teoría se vuelve importante porque resignifica la práctica, y ésta se revaloriza como espacio situado en el cual las interrelaciones humanas dan lugar a situaciones problemáticas sobre las que es necesario deliberar para comprenderlas e interpretarlas, sopesar posibilidades y tomar decisiones fundadas en valores humanos. Se revaloriza así el terreno de la práctica como espacio de deliberación previa a la toma de decisiones. En ella se encarna la faz ética y política de la enseñanza. (MCE La Pampa, 2015, p. 21).

En cuanto a las universidades, sus diseños curriculares responden a los Lineamientos Básicos sobre formación docente de profesores universitarios (2011). Éstos plantean un Campo de la formación en la práctica profesional docente cuyo propósito

...es la construcción reflexiva y el desarrollo de saberes y habilidades que se ponen en juego en el accionar del profesor universitario, tanto en las aulas como en otros ámbitos que hacen al ejercicio de la profesión docente (...). Se inicia en los primeros años de la carrera mediante actividades que permiten analizar y reconstruir actuaciones propias del quehacer docente. Estas situaciones didáctico-disciplinares en el aula y en trabajos de campo, culminan con las prácticas docentes que se desarrollan en la Residencia.

En los planes de estudio de los Profesorados universitarios con sede en Santa Rosa, el campo de la Práctica es un eje transversal. Cada asignatura propone sus estrategias para aproximar a los estudiantes a la problemática escolar, tanto desde las asignaturas de la Formación Docente como desde materias específicas de las distintas carreras.

En esta presentación nos vamos a referir a las actividades que realizamos en la Cátedra de Psicología, ubicada en el primer año de los planes de estudio de los profesados de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales.

LAS ADOLESCENCIAS Y SUS MANIFESTACIONES EN LAS ESCUELAS

Nuestra asignatura tiene, entre otros propósitos, el de pensar con los estudiantes los aspectos subjetivos y transferenciales que se ponen en juego en la relación educativa con los adolescentes en la educación secundaria. Se traza un paralelo entre las formas escolares de la Modernidad y de la Posmodernidad considerando factores sociales, culturales y educativos, como por ejemplo: la visión de futuro, el lugar del conocimiento en la escuela y en la sociedad, las formas de trabajo, la incidencia de las tecnologías comunicacionales y los vínculos entre adultos y jóvenes.

En cuanto a la experiencia del campo de la Práctica, consiste en la visita de los estudiantes a escuelas secundarias y la realización de entrevistas grupales con alumnos de diferentes cursos.

En un trabajo del equipo de cátedra decíamos que uno de los aspectos importantes que se pone en juego en esta experiencia es la identidad docente (Franco, Pascualetto, Bertolotto, Canteli y Eberhardt, 2015).

La mayoría de los estudiantes de primer año no tiene definida su identidad profesional y este dispositivo promueve una construcción y confrontación con aquello que se supone es una elección vocacional.

El rol que asumen en la práctica les permite encontrarse con la realidad escolar y con algunas particularidades del ejercicio de la docencia siendo observadores de un discurso en el que antes se encontraban incluidos en su condición de alumnos. La escucha, desde este otro lugar, facilita la resignificación de sus representaciones sobre el rol docente y de los conceptos que tenían previamente.

La socialización efectuada en las distintas comisiones les exige tomar distancia de lo vivido y explorar sus propias sensaciones, saberes y sentimientos, ensayando nuevamente la inversión del rol: desde el lugar de alumnos del secundario que ayer fueron, al posicionamiento desde el lugar de profesores al que aspiran.

A través de este trabajo anualmente se analiza y discute sobre diferentes maneras de vivir la adolescencia y sobre cuestiones que influyen en la convivencia y en el aprendizaje. Entre otras: la relación vincular con los profesores -a la que otorgan un valor fundamental-, problemas como la violencia en la sociedad, en los espacios virtuales y en las escuelas, adicciones, embarazo temprano, abandono escolar, discriminación por diversos motivos, contenidos y formas de enseñanza que los motivan o que los desalientan.

En nuestra propuesta didáctica promovemos el trabajo en pequeños grupos. No resulta sencillo pues no estamos demasiado acostumbrados a operar-cooperar de esta manera. Además, el trabajo en grupos cuando el liderazgo docente y la autorregulación interna no favorece la tarea, estudiantes y profesores suelen vivenciarlo como una carga o como una pérdida de tiempo, en lugar de considerarlo como una oportunidad para aprender a convivir y a producir saberes en forma conjunta.

LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN

Paralelamente a la tarea de enseñanza, algunos integrantes de la cátedra de Psicología participamos en el Proyecto de Investigación "La Educación Secundaria en La Pampa: políticas, instituciones y actores" que se llevó a cabo en el Departamento de Formación Docente.

En el eje *actores*, mediante encuestas y entrevistas, focalizamos nuestro trabajo en las experiencias de convivencia y trabajo grupal durante la escolaridad secundaria de los estudiantes que ingresaron a los Profesorados y que estaban cursando Psicología (2014). También entrevistamos a algunos directores de colegios secundarios y a profesores-formadores con el propósito de cotejar enfoques y miradas desde el rol estudiantil y desde el rol docente.

De aquí surgieron diferentes posturas respecto al clima institucional, al vínculo estudiantes-docentes y a la relación entre pares.

En las encuestas aparecieron varias opiniones críticas sobre la implementación del trabajo grupal en las escuelas. Especialmente en lo referido a la organización y a la distribución de la tarea. Esto suele originar conflictos entre quienes trabajan y quienes no trabajan, reclamando la intervención docente y una forma de evaluación que contemple lo individual y lo grupal a fin de evitar situaciones de injusticia.

Sin embargo, la mayoría de las opiniones fueron positivas y fundamentadas en razones como las siguientes:

- *Conocés gente con otros ideales. Se promueve la solidaridad y se deja de lado el individualismo.*
- *Contribuyen directamente a la convivencia del aula e indirectamente a la formación ciudadana, ya que las actividades grupales conllevan reglas que se pueden extrapolar a la convivencia en sociedad.*
- *Para aprender cosas en un futuro, ya que el trabajar con otros es complicado y está bueno hacer grupos para ver cómo se solucionan casos y se aprenden cosas nuevas.*

Con respecto a los directores y docentes-formadores, podría decirse que en su perspectiva actual sobre la convivencia y el trabajo grupal, han tenido mayor influencia sus vivencias como estudiantes en el nivel secundario y en el nivel superior que los aprendizajes sistemáticos sobre lo grupal. Además, y esto es importante destacar, la predisposición para generar climas institucionales democráticos está atravesada por una perspectiva ético-política de la gestión educativa. Traemos aquí el testimonio del director de una escuela agropecuaria cuya tarea se sustenta

... en la convicción de la práctica como herramienta colectiva; este argumento permite afianzar su enraizamiento dentro de la cultura escolar. Cuando su implementación solo se basa ... en una simple división de trabajo al interior de los integrantes del grupo,

pierde su esencia y su arraigo institucional. Son vitales las asambleas escolares para definir las políticas propias de la entidad y su posterior traslado al espacio (del aula) donde comparten la discusión de los saberes, docentes y estudiantes. Las prácticas pedagógicas se sustentan a nivel de acuerdos horizontales, reformulando de manera activa y profunda los lineamientos políticos dentro del colectivo escolar.

Éste y otros directores entrevistados no permanecen ajenos a las problemáticas que atraviesan los jóvenes, sin embargo consideran a la escuela como una institución capaz de enseñar y de dar cauce a las necesidades de los estudiantes.

COROLARIO: UNA NUEVA PROPUESTA

En 2015, cuando realizamos la evaluación de la cursada, los alumnos de Psicología nos sugirieron, entre otras cosas, trabajar las cuestiones adolescentes mediante la realización de más entrevistas y la utilización de recursos multimediales. Dado que la asignatura es cuatrimestral y se nos presenta la disyuntiva entre incorporar nuevos materiales o desarrollar los contenidos básicos, propusimos para el cuatrimestre siguiente un seminario destinado a quienes ya habían aprobado la materia para profundizar las problemáticas que les habían resultado de mayor interés.

Así surgió el Seminario Extracurricular de Psicología "Adolescentes, escuelas y contextos", en el que abordamos temas tales como la diversidad de configuraciones familiares, derechos de niñas, niños y adolescentes, violencia en la sociedad y en la escuela, grupos juveniles e identidades adolescentes, la convivencia en las instituciones escolares y las relaciones vinculares que favorecen la tarea.

Para cerrar el seminario, los participantes realizaron entrevistas con profesores y estudiantes del nivel secundario –en forma separada– sobre un tópico particular y luego compararon sus puntos de vista llegando a interesantes conclusiones.

De la lectura de estos trabajos se puede inferir que las intervenciones docentes ante las problemáticas que atraviesan la convivencia escolar, aunque tengan soportes normativos, están ligadas especialmente a la sensibilidad, el carácter empático y la voluntad de los profesores.

Esto nos lleva a sostener que la creación de mejores condiciones sociales, escolares y pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje compromete no sólo a las escuelas sino también a los institutos de formación docente y a las universidades.

Un mayor énfasis en la comprensión de las relaciones vinculares y grupales, una mirada más amplia sobre las instituciones y el contexto social, creemos que puede ser un buen aporte para pensar los desafíos que deben y deberán abordar a futuro los nuevos docentes de nuestras escuelas.

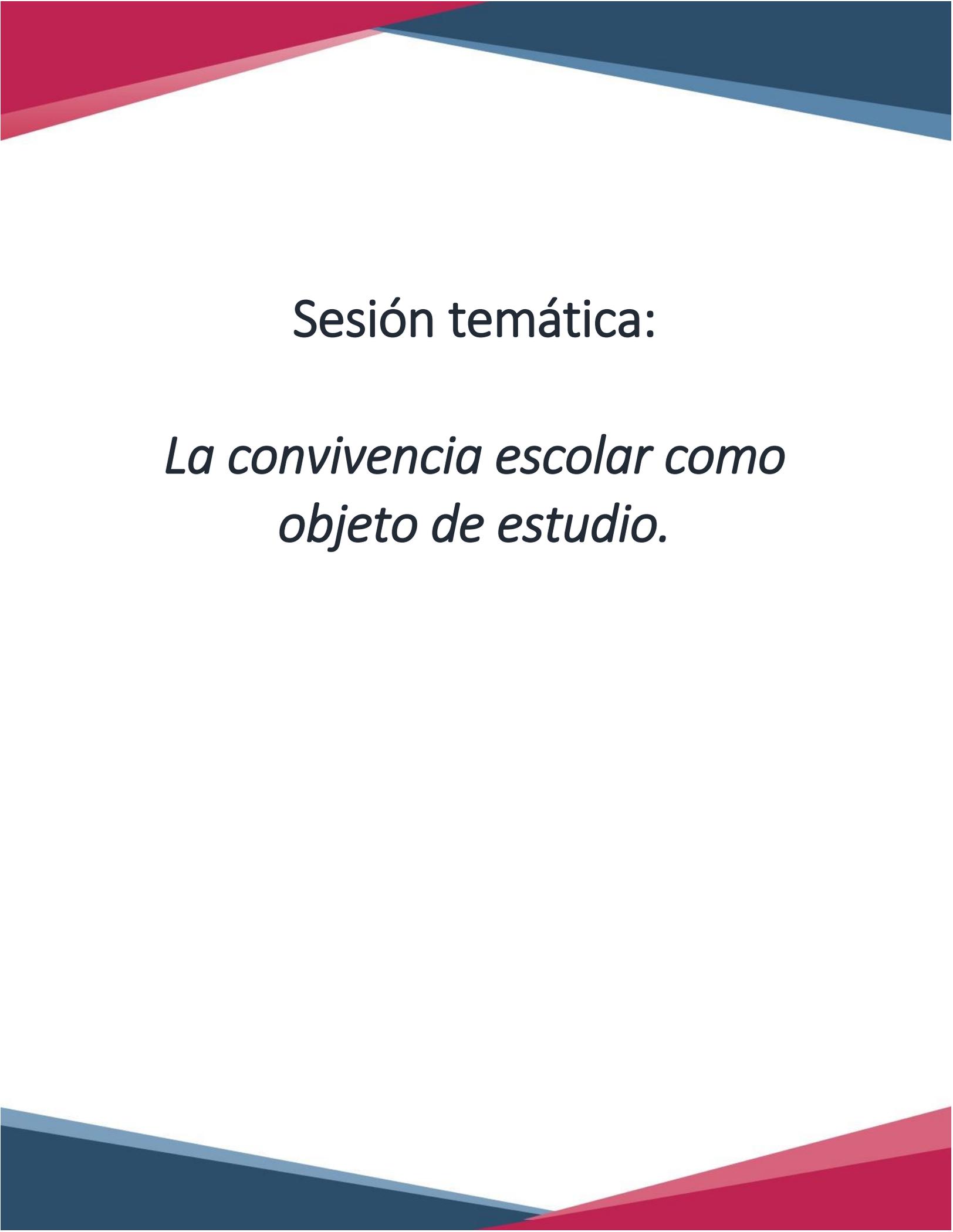
REFERENCIAS

Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN) (2011). *Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios*, San Juan, 2011.

Franco, Pascualetto, Bertolotto, Canteli y Eberhardt (2015). *Informe: Psicología: una experiencia de inicio en el Campo de la Práctica Profesional*. Santa Rosa. Inédito.

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Boletín Oficial de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.

Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa (2015). *Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Enseñanza Primaria*. Santa Rosa: MCE La Pampa.



Sesión temática:

*La convivencia escolar como
objeto de estudio.*

ENSEÑAR, APRENDER Y CONSTRUIR EL NOSOTROS

Dalid Cervantes Tapia

Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación.

Universidad Iberoamericana León.

León, Guanajuato, México.

adasa77@hotmail.com

RESUMEN

Se comparten resultados finales, de la investigación: Enseñar, aprender y construir el nosotros: un estudio interaccionista en un aula de preescolar en entorno vulnerable, cuyo propósito es documentar las prácticas de una docente del nivel que labora en un entorno de marginalidad y pobreza. Retomamos la perspectiva de Vinatera y Altet (2008, 2014) para documentar la naturaleza de los intercambios entre docente y alumnos en el aula y permite centrar el análisis alrededor de tres lógicas de actuación: relacional, pragmática y epistemológica. Sostenemos que en dichos intercambios están los elementos que evidencian oportunidades ofrecidas para que niños y niñas -que crecen y se desarrollan en ambientes de riesgo de exclusión- puedan acceder a la construcción de saberes y quedar incluidos en la vida del aula en estos años clave, por ser los primeros de su trayecto escolar. Cabe señalar que esta investigación se adscribe a una más amplia sobre Modelo Teórico para el Análisis de Prácticas Docentes de Nivel Básico en entornos vulnerables, Proyecto SEP-CONACYT, Fierro y Fortoul (2012).

PALABRAS CLAVE: Práctica docente, interacción, inclusión, enseñanza, aprendizaje, preescolar.

En entornos sociales de pobreza y exclusión, la infancia constituye uno de los grupos más vulnerables, ya que éstos limitan el acceso a bienes económicos y socioculturales que son necesarios para un adecuado desarrollo en distintos campos. El ingreso a la escuela y la permanencia en ésta durante la etapa preescolar representan una oportunidad que se le da al niño para desarrollar todas sus potencialidades, saberes, habilidades, destrezas, y si no las tiene, es la oportunidad para que las cultive. La investigación sobre la importancia de la educación preescolar especialmente en contextos de marginación da cuenta de esto (Cardemil, 1991; Cardemil y Román, 2001; López y Tedesco, 2002).

Una de las razones para documentar, analizar y comprender las interacciones que se van entretejiendo durante el continuo de la clase entre docente y alumnos es que el rápido deterioro de la red de vínculos en las instituciones educativas (Onetto, 2003) y la vertiginosa oleada de violencia en sus diferentes manifestaciones, como lo son la pobreza, la vulnerabilidad, la agresividad, la exclusión, alcanzan la vida escolar en los planteles preescolares en el país.

Por ello es prioritario estudiar prácticas docentes que conviertan los efectos adversos a los que la sociedad está expuesta, como corrupción, pobreza, marginalidad, exclusión y abandono, en verdaderas ventanas de oportunidad mediante las cuales, cuando el niño acceda a la educación preescolar, aprenda las bases formativas para ser un ciudadano respetuoso de la diferencia, solidario, tolerante e incluyente, es decir que crezca y aprenda con el otro y llegue a una cultura del nosotros, en un ambiente de marginalidad y exclusión.

OBJETO DE ESTUDIO

Se estudia en profundidad la singularidad de las prácticas de una docente en un plantel de nivel educativo preescolar, en un contexto de pobreza y exclusión social en la comunidad de Angostura, San Luis Potosí.

Aproximarse a la comprensión de las prácticas docentes en el nivel de educación preescolar y en un contexto de vulnerabilidad desde un enfoque interaccionista supone centrar la atención tanto en la naturaleza de los intercambios como en lo que éstos producen en términos de aprendizaje.

Pregunta y propósito de la investigación

La pregunta central de investigación: ¿Cuáles son los rasgos que caracterizan la acción interactiva de la profesora de preescolar y las lógicas movilizadas por ella y sus alumnos en un aula de preescolar?, en este sentido el propósito general que orienta el trabajo es: Analizar y comprender los rasgos que caracterizan la acción interactiva de la profesora de preescolar y las lógicas

movilizadas por ella y sus alumnos, que a pesar de llevarse a cabo en un contexto de pobreza y exclusión social, tiende a generar oportunidades de aprendizajes e inclusión en el aula.

DISCUSIÓN

Lo anterior implica considerar, para esta investigación, dos cuestiones básicas que en el desarrollo de la clase se entrelazan y dan sentido al trabajo:

La práctica docente (PD) Las formas en que sucede la práctica docente son inciertas; la pluralidad de lógicas de acción tanto de la profesora como de sus alumnos corren en simultáneo, se tensionan o contradicen en el continuo de la clase, por lo cual se producen *polos de tensión*, que aquí se estudian a partir de las sinergias, tensiones, ajustes realizados y la búsqueda del equilibrio entre los actores en situación (Vinatier, 2008).

La práctica áulica al estar constituida por interacciones, incluye los efectos propios de la presencia (del estar ahí) de los participantes en una relación cara a cara, sus motivaciones, sus decisiones. En las situaciones de enseñanza y aprendizaje, las interacciones dependen de los haceres y decires de los participantes, de las interpretaciones y ‘reacciones o acciones ajustadas’. En consecuencia se caracterizan por la incertidumbre, las restricciones, las tensiones, los intereses divergentes, las lógicas contradictorias. (Fortoul y Fierro, 2013, p. 33)

Estas acciones evidencian al aprendizaje como el proceso mental y social que desarrolla habilidades de pensamiento y conocimientos para formular ideas y resolver problemas (Saint-Onge, 1997). La enseñanza es la acción de la profesora y la puesta en práctica de sus saberes de diferente orden, que finaliza en el aprendizaje de los alumnos (Vinatier y Altet 2013). La interacción es la “esencia” del acto educativo; en ésta se comparten significados, valores, y quienes participan toman y dan sentido al otro (Bazdresch, 2000).

Oportunidades de aprendizaje e inclusión a la vida en el aula. Éstas son analizadas a través de los procesos de interacción entre docente y alumnos tendientes a la coconstrucción cognitiva y social, en el contexto del aula como escenario concreto y situado. Un niño que se ve, siente, vive y aprende incluido en su aula tendrá muchas posibilidades para ser incluido en un ambiente social más amplio.

Las interacciones que se van entretejiendo en el continuo de la clase son multidireccionales, es decir, tanto la profesora como los niños entran en una dinámica en la que convergen sus vivencias, saberes, haceres y sentimientos. En este sentido, cobra relevancia la gestión interactiva de la educadora y las formas en que los alumnos responden y se involucran, así como las apreciaciones que ellos van construyendo sobre su profesora.

Mediante un estudio interpretativo de tipo interaccionista y socioconstructivista, se analizan e interpretan las interacciones observadas a partir de las lógicas movilizadas por la docente y los estudiantes. Estas lógicas pueden ser de orden relacional, pedagógico y epistemológico. (Vinatier, 2008)

- A. *Lógica epistemológica*.¹¹ Se refiere a interacciones orientadas a que el alumno movilice aprendizajes propios y se acerque a nuevos, los comunique y actúe en torno de la interpelación y confrontación.
- B. *Lógica pragmática*. Considera los dispositivos que utiliza la profesora durante las situaciones de enseñanza, pero también integra las formas como los alumnos responden ante ellos, sea a las consignas utilizadas, las explicaciones que brinda a los niños, las actividades diseñadas, los recursos materiales, el uso de espacios y tiempos.
- C. *Lógica relacional*. Se focaliza a los intercambios comunicativos cara a cara entre los sujetos, finalizados por un aprendizaje “escolar”.

Estas lógicas permiten acceder a elementos constitutivos centrales de la práctica docente y al análisis de las actividades de enseñanza y de aprendizaje en situación, pues “las lógicas ligadas a las acciones del docente están influidas por las lógicas de los alumnos” (Vinatier y Altet 2008b, p. 12). Suceden de manera simultánea en el entramado de interacciones en el aula en situaciones de enseñanza, entre las cuales operan dinámicas de encuentro, desencuentro y tensión, que dan lugar a los polos de tensión.

Un polo de tensión, por su parte, se define como “un sistema construido por los actores en un sutil equilibrio entre los acuerdos, los desacuerdos, los ajustes entre las distintas lógicas de acción, resultados de contradicciones, incertidumbres, negociaciones, compromisos” (Vinatier, 2008a, p. 181). Por lo tanto, la dinámica de tensión genera incertidumbre. Las tensiones se definen como situaciones o momentos en la vida del aula en las que se evidencian distintas lógicas de actuación de sus actores. Estas lógicas se conforman de estrategias que orientan sus acciones en direcciones distintas y aun contradictorias de acuerdo con sus intereses, motivaciones y valores. La diversidad de orientaciones es lo que origina la polaridad característica de una tensión (Vinatier, 2013; Fortoul y Fierro, 2016). Los ajustes se refieren a las estrategias que lleva a cabo el docente para mantener un equilibrio en la dinámica del aula. Este equilibrio es siempre frágil porque está en situación y se construye entre todos los participantes en la interacción (Vinatier y Altet, 2008).

Para el estudio de estas cuestiones, que por naturaleza son complejas, tomamos como referente principal el modelo EPR propuesto por Vinatier y Altet (2008, 2013). EPR son las siglas de los polos: epistemológico (E), pragmático (P) y relacional (R), que funcionan como conceptos operantes en el análisis de las diferentes lógicas¹² de actuación de los sujetos que le dan sentido y significado a la realidad educativa.

¹¹ Es necesario señalar que en el contexto de esta investigación, lo epistemológico se refiere a las intervenciones docentes orientadas a la movilización de aprendizajes previos y la construcción de nuevos en los diferentes campos de desarrollo (SEP 2004, 2011) que sustentan el trabajo en el nivel de educación preescolar en México.

¹² En esta tesis se utilizará, siguiendo a Vinatier, de manera indistinta los términos de *lógicas o registros de actuación para referir a las actividades situadas de docente y alumnos en el aula*, pero cuando se refiera a la condición de tensión entre estas lógicas, se usará el concepto *polo de tensión*.

RESULTADOS

Operacionalizar dicho Modelo para analizar la práctica docente con propósito de desentrañarla y conocer la naturaleza de sus rasgos constitutivos desde el plano de las interacciones pretende ser una alternativa para docentes, a fin de que reflexionen acerca de su intervención en el aula, y una *invitación* a profundizar en el análisis de la práctica docente en situación. Si se nos permite la metáfora, *es verse en el espejo* y descubrir de esta manera qué se hace, desde dónde se hace, para qué se hace de ese modo y cómo aspirar a la mejora del trabajo. También hace posible descubrir que hay diferentes alternativas para intervenir en el aula, desde la toma de conciencia, la reflexión, así como la sensibilidad y el compromiso afectivo.

La Unidad de análisis fue la situación Didáctica Conociendo a Vivaldi, estructurada en 14 episodios, conformados por 817 intercambios cara a cara entre docente y alumnos o entre los mismos pares, que fueron analizados a profundidad. El acercamiento analítico se produjo en cuatro momentos: 1) la contextualización de la situación didáctica; 2) el análisis de los registros de observación; 3) el análisis en profundidad de los intercambios sostenidos por la docente con tres alumnos de seguimiento, y 4) el análisis de las entrevistas. A su vez, el segundo momento comprende tres acciones clave: las tendencias en la conducción de la clase; las recurrencias observadas; las tensiones generadas durante las actividades y los ajustes hechos por la maestra para hacerles frente, y las reacciones de los alumnos ante estas tensiones.

Los resultados dan cuenta de un conjunto de reglas de acción docente, que se manifiestan a través de la cercanía permanente como fuente de vínculos afectivos con los alumnos, el despliegue de estrategias con sentido pedagógico, como la observación y escucha atenta y constante, la movilización de aprendizajes previos y la construcción de nuevos a partir del cuestionamiento frecuente, el manejo de normas con sentido afectivo positivo, y la capacidad subsidiaria de conducir la clase con los materiales necesarios a pesar de las carencias del plantel.

En otro nivel de abstracción se reconocieron los principios de acción, que son las teorizaciones subyacentes en sus patrones de actuación, que la docente ha ido construyendo y que dan sentido a su interactuar con los alumnos. Éstos se enuncian de la siguiente manera: 1) el aprendizaje en el aula es una coconstrucción; 2) enseñar a aceptar al otro distinto hace posible trabajar juntos; 3) lo planeado es la garantía del aprendizaje; 4) el afecto, es el vehículo fundamental en la relación con los niños, 5) la apuesta docente por ampliar horizontes de vida en los alumnos.

Estos principios nos ayudaron a conocer a la profesora, no sólo por lo que dice, sino también por lo que hace, por lo que pone en juego en la situación. Esto es su identidad en acto (Vinatier 2014).

REFLEXIONES

El Modelo de Análisis de la Práctica Docente utilizado ha permitido ir desentrañando las lógicas de interacción de la profesora y alumnos observados e identificar progresivamente principios de acción de la enseñante.

Los hallazgos de la investigación llevan a constatar que en ese espacio situado del aula se da la posibilidad de desplegar prácticas docentes orientadas con un modelo de gestión interactiva encaminada al aprendizaje con un sentido social, solidario, democrático e inclusivo.

Es importante señalar que la práctica docente y el espacio áulico se amalgaman y dan paso a una experiencia donde se entrecruzan el ámbito docente, de los alumnos y del contexto. En este entrecruce, la interacción se convierte en la esencia del acto educativo, emerge como parte del corazón de la enseñanza y aprendizajes observados, pero ¿cómo poder documentarla?, lo hemos hecho a través de un análisis fino de la intervención de la profesora, que permitió perfilar que lógicas moviliza cuándo conduce la clase y gestiona la interacción.

Se hizo evidente que la docente tiende a centrar su intervención en el polo relacional, la atención e inclusión de la clase a la vida del aula es una constante en su trabajo, al igual que la promoción de oportunidades de construcción de saberes de sus alumnos.

¿Cómo lo hace?, la respuesta nos lleva directamente a sus principios de acción observados: la cercanía permanente como fuente de vínculos afectivos con sus alumnos, el despliegue de estrategias con alto sentido pedagógico: observación y escucha atenta permanente, movilización de saberes a partir del cuestionamiento constante, manejo de normas con sentido afectivo positivo, y la capacidad subsidiaria de llevar la clase con los materiales necesarios a pesar de las carencias del plantel.

Es así como estos resultados preliminares permiten reflexionar sobre la potencialidad de una práctica docente que a pesar de llevarse a cabo en condiciones de pobreza y exclusión puede convertir la experiencia escolar de un grupo de preescolar en una ventana de oportunidad para convivir y aprender.

REFERENCIAS

- Bazdresch, M. (2000). *Vivir la educación, transformar la práctica*. Guadalajara: Textos Educar.
- CEPAL (2000) *La brecha de la equidad: una segunda evaluación*. Santiago de Chile: CEPAL
- Cardemil, C. (2002). Prácticas de enseñanza y aprendizaje en las aulas de enseñanza básica: una cuenta pendiente de la reforma educativa en Chile. *Revista Digital UMBRAL 2000*, 9, 1-26. Recuperado de www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/cardemil_p_900.pdf
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2012), *Modelo Teórico para el Análisis de Prácticas Docentes de Nivel Básico en entornos vulnerables*, México.

Saint-Onge, M. (1997). *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* Bilbao: Mensajero.

UNESCO – IIEPE – OEI. (2010). *Informe SITEAL 2010. Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*. París: UNESCO/IIE/OEI. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/informe_2010

Villalta, M., Martinic, S., Valencia, M. y Guzmán, M. A. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1158. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000400006

Vinatier I. y Altet M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Vinatier I. y Altet M. (2014). *Entrevista. Francia*. Trad. Fortoul B., Fierro C.

LAS PRÁCTICAS SOCIALES QUE CARACTERIZAN LA CONVIVENCIA COTIDIANA DE LA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA

Itzia Yunuén Gollás Núñez

*Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación.
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.*

Tlaquepaque, Jalisco, México.

i_gollas@hotmail.com

RESUMEN

Esta investigación se centra en comprender cómo es la convivencia escolar en la vida cotidiana de la escuela primaria pública, para lo cual se dio respuesta a la pregunta: ¿Qué caracteriza a las prácticas sociales que conforman la convivencia cotidiana en la escuela primaria pública de la Zona Metropolitana de Guadalajara? Desde un análisis sociológico de las prácticas relacionales en la escuela primaria pública, se procura desentrañar este fenómeno que es parte de la vida cotidiana de las escuelas en el país y para ello se develan las dinámicas de interacción entre los miembros de la escuela en el contexto del aula y del recreo. Esta investigación aborda el campo de estudio desde un diseño etnográfico, cuya recolección de información se apoya en la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu, y se analiza desde la concepción de Anthony Giddens sobre las prácticas relacionales. Los hallazgos de la investigación apuntan a que las prácticas de convivencia aluden a temas como: el movimiento, la plática, el juego, la disciplina y la violencia, constructos que provocan o bien que surgen de las tensiones entre las prácticas de niños y niñas, docentes y directivos; mientras que los niños y niñas quieren divertirse, los docentes y directivos procuran guardar la disciplina dando como resultado diferentes tipos de violencia; así mismo, la reflexión y la socioafectividad de los agentes, se presentan como las posibilidades para mejorar la convivencia escolar.

PALABRAS CLAVE: Convivencia escolar, prácticas sociales, disciplina, vida cotidiana, violencia.

ALGUNAS NOCIONES TEÓRICAS

Sobre la vida cotidiana

El conocer la vida cotidiana proporciona “por una parte, una imagen de la socialización de la naturaleza y, por otra, el grado y el modo de su humanización” (Heller, 2002, p.39), lo cual confirma el presupuesto de esta investigación que refiere que la vida cotidiana es un concepto central para el análisis que, como marco de la convivencia escolar, permite comprender las circunstancias en las que suceden las relaciones entre los agentes, mismas que a su vez, dan lugar a una determinada manera de convivir. Fue desde este referente que se desarrolló tanto la recogida de datos como el análisis de los mismos.

Sobre las prácticas sociales, la reproducción y el cambio

Con la finalidad de entender la manera en que se entretajan las acciones en la vida cotidiana, se empleó noción de “prácticas” de Giddens, explicita una distinción entre actos (segmentos de acciones) y acción o actividad (procesos vividos de la conducta cotidiana), y a estas últimas las define como “... la corriente de intervenciones causales reales o contempladas de seres corpóreos en el proceso en marcha de eventos-en-el-mundo” (Giddens, 1987, p.77). La actividad tiene así relación directa con la praxis, por lo que se refiere a las prácticas humanas “como una serie progresiva de «actividades prácticas»” (Giddens, 1987, p.77).

Las prácticas sociales se componen de una dualidad entre acción y estructura, y la estructuración es resultado de la estructura generada por las prácticas. Las estructuras se manifiestan dentro de sistemas sociales en forma de prácticas reproducidas. A través de las mismas actividades, que son continuamente recreadas, estas mismas producen las condiciones que las hacen posibles. La conciencia y la estructura son producidas por las prácticas.

La estructura la conforman las propiedades estructuradoras normas y recursos, que hacen posible la existencia de prácticas sociales discerniblemente similares a través de los diferentes periodos de tiempo y espacios que les dan su forma sistémica. La estructura existe “en y mediante” las actividades de los sujetos. La acción está centrada en el de intención: una conducta dotada de un propósito.

Muchas acciones no se realizan de manera intencional, sino que es un flujo continuo de «experiencia vivida»; y su categorización depende de un proceso reflexivo de la atención del actor, o de la consideración de otro.

En cuanto a la reproducción de las prácticas, Giddens señala que el momento de la producción de la acción es también el de la reproducción en los contextos de la realización cotidiana de la vida social, por lo que la acción está involucrada en la estructura y viceversa; es así

que las interpretaciones e internalización de los agentes que se reflejan en prácticas que reproducen el sistema social.

Por su parte, el cambio en las prácticas cotidianas tiene que ver con que estas se actualizan en la acción: se van matizando, se adecúan y se particularizan dando paso a la modificación y transformación gradual, por lo tanto, la estructura también se reestructura.

Los agentes, racionalizan, interpretan e internalizan la realidad de la estructura, involucran sus intereses y motivaciones que generan una conciencia recursiva (repetición rutinaria) y discursiva (elabora discursos propios para interactuar).

Sobre la noción de convivencia

Ahora bien, en el contexto nacional mexicano la SEP recupera la propuesta de Furlán, Saucedo y Lara, y entiende por convivencia “todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y una cultura de paz” (SEP, 2015, p.16, en Fierro, 2013), y señala que la convivencia escolar tiene tres dimensiones interrelacionadas: “la inclusiva, la democrática y la pacífica” (SEP, 2015, p.16).

Hemos concluido, al final de esta investigación, que la convivencia no ha de entenderse sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a establecer un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar, conformando así las bases para el establecimiento de relaciones positivas entre los agentes escolar escolares.

PARTICIPANTES Y MÉTODO

La investigación se llevó a cabo en dos escuelas primarias públicas, y los sujetos de estudio fueron: dos directivos, cinco docentes y las y los niños de dos grupos de 3° y dos de 6° de ambas escuelas.

El método de la investigación fue etnográfico, y entre diciembre de 2013 y agosto de 2014 se recabaron 24 observaciones en los espacios de aula y de recreo, se realizaron 10 entrevistas formales e informales a docentes y directivos, en la etapa final del trabajo de campo se condujeron cuatro grupos focales dos con niños y niñas de 3ro y otros dos con 5to grado; se registraron 17 diario de campo, 91 Fotografías, 42 audios y 2 videos.

LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados del análisis se orientaron a describir e interpretar las prácticas relacionales que se presentan con mayor regularidad y que dan cuenta de los modos de convivir y, por lo tanto, de la constitución de la convivencia cotidiana. Este análisis se centró en comprender la convivencia cotidiana que surgió como producto de las tensiones que se establecen entre los gustos e

intereses de los niños y niñas, y lo que los docentes y directivos pretenden. Las siguientes cuatro categorías:

- A. **Moverse y platicar: lo que los niños y niñas quieren hacer en el aula.** Moverse y platicar (intereses de los niños y niñas) contra la búsqueda de disciplina (interés de docentes y directivos), orientan en buena medida las maneras de relacionarse que se presentan en la escuela primaria pública. Se corrobora que la plática es una herramienta indispensable para que los procesos de socialización y sociabilidad tengan lugar. Por su parte, el movimiento de los niños se entiende como parte de la construcción del individuo, es decir, en los procesos de individuación.
- B. **Disciplina y autoridad: desde la distancia o desde la cercanía.** Se constata la necesidad de la disciplina para poder aprender, relacionarse y convivir, -en la disciplina se puede establecer el marco que haga esto posible-; se encontró que esta se emplea de manera discrecional y es de carácter instructivo, sin embargo, en la mayoría de los casos no se constata su efectividad y tiende a derivar en prácticas burocráticas; la disciplina sin reflexión se puede convertir en un sistema de reprimendas y recompensas. Los estilos de autoridad también inciden en las maneras de convivir, y se observaron posturas autoritarias, inflexibles, no democráticas, ni críticas, pero también, aunque en menor medida, autoridad docente cercana, afectiva, crítica y autónoma.
- C. **El juego en el recreo en sus diversas prácticas.** Jugar es el mayor deseo de los niños y niñas, jugar implica: correr, juego-pelea y diversos juegos entre pares; el juego en sus formas son mecanismos de socialización y se traducen en posibilidades de generar aprendizajes sociales.
- D. **Las prácticas de violencia en los espacios de recreo.** Se encontraron, aunque con poca frecuencia, algunas prácticas de violencia, las cuales se relacionaron con cuestiones físicas (la sobrepoblación de la escuela) y en su mayoría como resultado de las tensiones derivadas de las prácticas de interacción, y por la carencia de habilidades para el manejo de emociones, resolución de conflictos y también favorecida por estilos de disciplina autoritarios.

Las prácticas sociales descritas retratan las interrelaciones que prevalecen en la escuela primaria pública; las tensiones que se producen son de carácter emocional o racional y se arraigan en los procesos de subjetivación de los individuos. Esta tensión cuando es dialéctica busca ajustarse y modifica las prácticas, o en caso contrario sólo las reproduce.

ALGUNAS DE LAS CONCLUSIONES

La vida cotidiana es la historia, la reproducción y la posibilidad del cambio. La escuela primaria es porque *fue*, su historia la acompaña a través de las prácticas de quienes la comparten; la escuela también *está siendo*, a través de las prácticas que se reproducen y le dan estabilidad, misma que

la hace caer también en una especie de letargo, la comodidad invita a quedarse ahí, a *seguir siendo*; solo a veces, en las prácticas de uno que otro agente, aparece la posibilidad del cambio, la opción de *poder llegar a ser* de otra manera, lo cual suele implicar una perspectiva creativa, un reconocimiento de la poca utilidad o eficiencia de la estructura actual, una visión crítica que invita entonces a hacer las cosas de manera diferente; en este balance de lo observado, encontramos que la escuela tiende más a la reproducción que al cambio.

En este sentido, reconocemos que la vida cotidiana de la escuela tiende más a mantener un rasgo de antropologismo que identifica Heller como un tipo de vida cotidiana en el que, un *debe ser así*, predomina en las prácticas de los agentes –sobre todo de los docentes-, por lo que se mantienen las condiciones que propician la reproducción de las prácticas que dan lugar a un pensar y actuar consistente a la estructura actual que resulta útil para los agentes.

En el marco de la vida cotidiana, el mundo social está compuesto por las interacciones entre los agentes, y como producto de ellas, la socialización y la sociabilidad, son el espacio en el que se genera la convivencia.

La convivencia en la vida cotidiana es entonces resultado de diversas prácticas relacionales que la caracterizan pero que, a su vez, la pueden ir modificando. En ese sentido, desde la visión estructuralista de Giddens, podemos analizar la reproducción o modificación de la convivencia en la vida cotidiana, a partir de las prácticas sociales que se presentan en la escuela y que hemos descrito. Este enfoque nos permite reconocer cómo algunas prácticas -por ejemplo las derivadas de la disciplina, y objetivadas en la aplicación de la norma por parte de los docentes- son reproducidas a partir de las cualidades del sistema, pero que existe la posibilidad de que ciertos agentes (como la maestra KA), a partir de sus propios intereses, modifiquen la práctica de poner un reporte, y la lleven de un sentido de *deber ser*, a uno en el que su conciencia discursiva identifica dicha práctica como un recurso *poco útil*, y por ello, lo sustituye introduciendo una nueva manera de hacer las cosas: el reporte es sustituido por el diálogo con el alumno, en el que la docente propone acuerdos para modificar la conducta no deseada y en conjunto con su alumno, realizan ajustes a sus prácticas. En esta investigación constatamos que el cambio es posible en la estructura, pero que requiere diálogo.

La tensión puede ser constructiva o llevar a la ruptura, cuando se hace posible un movimiento dialéctico entre las partes en tensión, se hace posible la transformación. Sin embargo, también debe reconocerse que como parte de la problemática de los actores que se involucran en la tensión, sus motivaciones o intereses son de diferente naturaleza: emocional y racional, y al no coincidir éstas puede que no se tengan las condiciones necesarias para el diálogo. En ese sentido, la escuela primaria da cuenta de estructuras que favorecen la reproducción al no fomentar la reflexión y por lo general, tampoco el diálogo que rompa con la inercia de la reproducción y de paso a la transformación de la convivencia.

Además de esta práctica, reconocemos que también las demás que hemos estudiado, son susceptibles a la transformación, aunque también podemos identificar que en general son más propensas a la reproducción que al cambio; esto da lugar a que la convivencia cotidiana de las escuelas se identifique a partir de cualidades (y prácticas) más o menos estables o permanentes, y solamente se atisben, en algunos grupos, con algunos agentes específicos, rasgos que la hacen diferente.

REFERENCIAS

- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- SEP. (2015). *Marco de referencia sobre la gestión de la convivencia*. Ciudad de México: SEP

Comité Editorial

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

José Juan Salinas de la Vega

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Comité Organizador 1FLCE - 2016

GOBIERNO DEL ESTADO DE QUERÉTARO

M.V.Z. Francisco Domínguez Servián
Gobernador Constitucional del Estado de Querétaro

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE QUERÉTARO

Lic. José Alfredo Botello Montes
Secretario de Educación

UNIDAD DE SERVICIOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ESTADO DE QUERÉTARO

Ing. Enrique De Echávarri Lary
Coordinador General

Lic. Ernesto Alonso Mejía Botello
Coordinador Operativo

Mtra. María Lorena Alcocer Gamba
Directora de Calidad e Innovación Educativa

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

Dr. Gilberto Herrera Ruiz
Rector

Dr. Irineo Torres Pacheco
Secretario Académico

Dra. en C. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Q.B. Magali E. Aguilar Ortiz
Secretaria de Extensión Universitaria

Dra. Ma. Teresa García G. Besné
Directora de Difusión Cultural

Mtra. Fabiola García Martínez
Directora de la Facultad de Psicología

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes
Coordinadora del Observatorio de la Convivencia Escolar UAQ

Dra. Beatriz Moreno García
Coordinadora de la Maestría en Educación para la Ciudadanía

Mtro. José Juan Salinas de la Vega
Comité Técnico

RED LATINOAMERICANA DE CONVIVENCIA ESCOLAR

Dra. Carmen Cubero Venegas
Presidenta

Rectoría

Dr. Gilberto Herrera Ruiz
Rector

Dr. Irineo Torres Pacheco
Secretario Académico

Dra. en C. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña
Directora de Investigación y Posgrado

Q.B. Magali E. Aguilar Ortiz
Secretaria de Extensión Universitaria

Dra. Ma. Teresa García G. Besné
Directora de Difusión Cultural

Mtra. Fabiola García Martínez
Directora de la Facultad de Psicología



**REFLEXIONES SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR.
DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS AL SALÓN DE CLASES**

Se elaboró en versión electrónica por la Universidad Autónoma de Querétaro, Cerro de las Campanas S/N, Las Campanas, C.P. 76010, Santiago de Querétaro, Querétaro, México.

