

Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado y el reconocimiento

Planning School Coexistence from the Perspective of Care and Recognition

Gabriel Renato Reyes Jaimes

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO, MÉXICO
gabriel.reyes@isceem.edu.mx

Luz María Velázquez Reyes

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO, MÉXICO
luzmariavr@hotmail.com

RESUMEN

Se exponen los resultados de una intervención pedagógica cuyo objetivo es fortalecer la gestión de la convivencia escolar a través de su integración en los ejercicios de planeación docente, estableciendo desde la cotidianidad las herramientas necesarias para que las docentes participantes promuevan en las alumnas y alumnos de educación primaria, una gestión de la convivencia equilibrada, privilegiando las interacciones intersubjetivas a partir del cuidado (Boff, 1999) y el reconocimiento (Honnet, 1997) como ejes éticos. Para ello, bajo una metodología de investigación acción participativa (IAP), se integró un diagnóstico con información proveniente de cuestionarios y observación no participante, lo cual generó un plan de intervención articulado en torno a estrategias de sensibilización y transformación. Se concluye que planear desde la convivencia escolar para gestionarla no implica hacer más, sino hacerlo distinto, mirar(nos) como sujetos que rompen con el automatismo de las actividades del programa de convivencia. No basta con proponer soluciones ante las problemáticas que genera la violencia en la escuela, si éstas no están acompañadas de acciones, estrategias y dispositivos que formen en los sujetos una manera distinta de ser y estar en el mundo a partir de cuidar y reconocer a los otros.

Palabras clave: planeación docente, convivencia, ética, conflicto, cuidado, reconocimiento

ABSTRACT

This article aims to share the results of a pedagogical intervention whose objective is to strengthen the management of school coexistence through its integration in the teaching planning exercises, establishing from the daily life the necessary tools for the participating teachers to promote in their basic-education students, balanced management of intersubjective interactions based on care (Boff, 1999), and recognition (Honnet, 1997) as ethical axes. For this, under a participatory action research (PAR) methodology, we established a diagnosis with information from questionnaires and non-participant observation, which generated an intervention plan articulated around awareness and transformation strategies. It concludes that planning from the school's coexistence to manage it does not imply doing more; but doing it differently, seeing (ourselves) as subjects that break with the automatism of activities. It is not enough to propose solutions to the problems generated by violence in school without the collateral actions, strategies, and devices that transform the subjects' way of being and being in the world based on caring for and recognizing others.

Keywords: teaching planning, coexistence, ethics, conflict, care, recognition

INTRODUCCIÓN

El multicitado Informe Delors (2008) reconoce la importancia de considerar el “aprender a vivir juntos” como uno de los pilares del aprendizaje; así, coloca al centro de la discusión el hecho de que los procesos educativos requieren de climas y condiciones específicas para desarrollarse satisfactoriamente, en los cuales el respeto por los otros, por la diversidad cultural y el desarrollo de capacidades de resolución pacífica del conflicto son necesarias y complementarias del resto de competencias que la escuela debe desarrollar. Por otra parte, se requiere gestionar la resiliencia tal y como lo recomienda el postulado de la UNESCO sobre escuela segura (GADRRRES, 2018).

Empero, a decir de Fierro y Carbajal (2019, p. 2), el concepto de convivencia resulta problemático ante la diversidad de abordajes, además de “la falta de un enfoque claro que oriente la investigación, el diseño de políticas públicas, así como la evaluación de la convivencia en las escuelas”. Lo mismo sucede con la planeación que se realiza para ello. Los planes institucionales elaborados para la mejora de la convivencia escolar guardan como factor común tres ejes, con independencia del enfoque desde el cual están formulados; la promoción, la prevención y la atención y seguimiento a las situaciones de violencia escolar o factores que impidan la convivencia. Sin embargo, su implementación evidencia una suerte de penuria teórica que colisiona con la sobreabundancia de actividades, lo que genera escasa asertividad, ya que frecuentemente se confunde con el activismo, es decir, hacer mucho con una intervención pedagógica, propiamente dicha.

En el caso específico de México, la política educativa define la elaboración de un plan de convivencia, el cual:

Estructura una serie de acciones para mejorar la convivencia escolar, a partir de establecer objetivos, normas y actividades a realizar; representa la oportunidad para propiciar procesos de reflexión y enseñar a convivir. Dicho Plan tiene como propósito servir a las necesidades que la comunidad educativa requiere, entre ellas abatir la violencia escolar, propiciar un clima escolar positivo y un mejor ambiente en las relaciones entre los docentes, las familias y el alumnado (SEGEM, 2013, p. 142).

El plan se presenta como alternativa de mejora de la situación escolar y tiene un impacto tanto en lo curricular, como en los distintos ámbitos de gestión institucional, al integrar a las diferentes figuras educativas implicadas (alumnos, padres de familia, docentes y directivos).

Infortunadamente, en México no se ha efectuado una evaluación del impacto de estos planes que permita identificar el tipo de actividades que proponen. En el caso del contexto español, la evaluación realizada por Merma, Ávalos y Martínez (2019) revela, entre otras problemáticas, que en 7.69% de los planes de convivencia no se ha incluido ningún tipo de actividad a nivel de aula, mientras que en 38.46% sólo se han previsto acciones a nivel de aula sin mucha relación con los objetivos institucionales. En ambos casos es notable la separación entre el plan de convivencia y la planeación docente, esta última más centrada en los contenidos curriculares, teniendo a la convivencia escolar como un problema tangencial.

Bajo este contexto, se realizó una investigación con enfoque participativo, en una escuela primaria de la ciudad de Toluca, México, con la finalidad de formar y transformar desde el inicio de la planeación docente, la mirada que tiene el profesorado con respecto a la convivencia escolar, a partir de identificar y asumir que “la planeación es una actividad creadora; mientras más se planea el proceso educativo, más seguridad se tendrá en su desarrollo y en el logro de los objetivos propuestos” (Zilberstein, Silvestre y Olmedo, 2016, p. 199).

La planeación, en cualquiera de sus niveles, genera un imaginario sobre el desarrollo de las situaciones educativas, el cual tiene en sí mismo intenciones para el aprendizaje y para el desarrollo de los sujetos. En este sentido “imaginar un cierto número de escenarios para la acción... que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el transcurso de la acción” (Morin, 2000, p. 113), lo cual posibilita desprenderse de la planeación institucional, concebida como una actividad extra al trabajo regular y, por el contrario, repensarla a partir de la realización de prácticas cotidianas de fomento de la convivencia en la escuela, no únicamente referidas a la organización de acciones o actividades, sino que sea extendida a un pensar y hacer introyectado y no impuesto, es decir, que permitan superar lo contingente.

Visto de esta manera, la planeación, incorporando la convivencia, enfrentaba múltiples desafíos, el más apreciable, contribuir a desarrollar prácticas distintas en las que tuvieran cabida el cuidado y el reconocimiento como principios éticos. Siendo consecuentes, no podría existir transformación si las docentes se limitaban a seguir un instructivo o programa impuesto desde la autoridad. Asumimos que la formación y la transformación planeadas de manera colegiada distaban de una cuestión meramente nominal, es decir, ambas acciones superaban ampliamente el nivel informativo, debido a que emanaban desde la perspectiva docente y alimentaban a la dirección escolar. Tampoco se pensó la transformación a partir de una nueva forma de nombrarla o de un nuevo formato para la planeación.

La intención era posicionarse, hacer uso de la capacidad ontocreadora (Reyes, 2017) que nos es dada por la propia condición humana y desde este posicionamiento identificar horizontes de posibilidad distintos de los esquematismos individuales. El cambio implicaba tanto los modos de enseñanza como el sentido que se asignaba a los mismos, un nuevo paradigma que partiera de reconocer al otro como Otro y pugnara por su cuidado y atención, en el marco de la convivencia escolar.

Por lo tanto, la primera acción fue participar directamente con las docentes para redimensionar el lugar de la planeación docente, en la cual, las acciones, estrategias y dispositivos utilizados para la construcción de la convivencia escolar, estuvieran claramente relacionadas con concepciones que permitieran comprender las dinámicas desplegadas en la cotidianidad escolar desde un nuevo prisma, que, sin negar las posturas, prácticas y estrategias anteriores, adoptaran un sentido formativo preventivo en el sentido que le da Galtung (1998, p. 15): “si la violencia directa, física y/o verbal, es visible en forma de conductas... la acción humana no nace de la nada, tiene raíces”, la formación de raíces nuevas daría a la prevención una nueva dimensión.

EL PROBLEMA

El problema inicial no se localizaba en la ausencia, en las planeaciones, de acciones y estrategias para la construcción de la convivencia

escolar; éstas existían, por supuesto, antes de la intervención, debido a su presencia en el plan de estudios y los programas correspondientes a cada grado. La complicación estribaba en las intenciones con las cuales se planeaba y desde las cuales se implementaban dichas acciones y estrategias, ya que el plan de convivencia institucional es apreciado como un agregado engorroso al ya abultado cúmulo de actividades que desarrollan los docentes. Cómo hacer una planeación en un sistema educativo rígido.

De la imbricación de la fase inicial (prediagnóstico) con la del diagnóstico participativo, se destacaron dos problemas cardinales en la gestión de la convivencia escolar en la institución, por una parte, la convivencia escolar tenía un papel coyuntural en las prácticas docentes institucionales, además, la violencia se había normalizado y, por lo tanto, estaba invisibilizada.

Si bien en el prediagnóstico se evidenció que, en efecto, se planeaban estrategias y acciones específicas para la convivencia escolar, en la cotidianidad se sobreentendían. Dicho en otras palabras, las estrategias implementadas por las docentes cumplían la función de proveer las actitudes de los alumnos hacia lo cognoscitivo, dejando al margen la creación de vínculos, la gestión del conflicto y la construcción de la convivencia.

En particular, los conflictos y los episodios de violencia se atendían de manera aislada y separada, si bien se desprendían acciones visibles, se desestimaba la gestión de ambientes favorables a la convivencia, debido al carácter correctivo de los dispositivos, acciones y procesos, sin considerar el potencial de desarrollo personal del alumno. Sumado a lo anterior, era más que evidente la mecanización de las prácticas institucionales para atender la convivencia escolar. En un primer acercamiento a los ejercicios de planeación de las docentes (revisión durante dos semanas de trabajo, 60 planeaciones en total), se acreditó que las acciones para el fomento de la convivencia aparecían en su dimensión más instrumental, acción tras acción, sin evaluar los resultados diversos que produce.

Por otra parte, los resultados hallados en el diagnóstico dieron cuenta de la diferencia de percepción sobre la existencia de la violencia en la escuela, entre los alumnos, en contraposición con lo observado por los docentes (véase cuadro 1).

■ Cuadro 1. Percepciones de violencia en la escuela, comparación entre alumnos/docentes

Situación problemática	Mucho		Regular		Poco		Nada	
	A	D	A	D	A	D	A	D
Alumnos/ Docentes								
Enfrentamiento entre alumnos/as	15.4	9	19.4	36	28.4	55	30.8	0
Enfrentamiento entre alumnos/as y profesores/as	7.0	0	12.9	18	14.9	55	59.7	27
Malas palabras en clase	22.9	9	25.9	9	20.9	55	23.9	27
No se respetan las normas generales de la escuela	14.4	18	26.9	45	31.8	36	21.4	0
Alumnos/as que se insultan	20.4	9	30.3	45	22.4	36	20.9	9
Hay grupos dentro de la clase que no se llevan bien	14.4	0	25.9	27	35.3	45	18.4	27
Miedo de unos alumnos/as a otros/as	9.0	0	15.9	9	15.9	45	53.2	45
Discriminación por la apariencia física o por el tono de la piel	8.0	0	12.4	9	26.4	45	47.3	45
Promedio	13.9	5.6	21.2	24.8	24.5	46.5	34.5	22.5

Fuente: cuestionario para alumnos sobre el estado inicial de la convivencia escolar y cuestionario para el profesorado sobre el estado inicial de la convivencia escolar (Ortega y Del Rey, 2003).

La incidencia de violencia en la escuela (suma de columnas poco, regular y mucho) reportada por los alumnos y docentes difiere ampliamente, mientras los docentes reportan (59.9%), los alumnos perciben (76.9%); empero, si se atiende de manera separada a la frecuencia, tenemos que los alumnos reportan que perciben diferentes manifestaciones de violencia con 13.9%, *versus* los docentes que reportan 5.6%. Llama la atención que los docentes no vislumbran la discriminación, la existencia de subgrupos que se llevan mal dentro del aula, el enfrentamiento entre docentes y alumnos, ni tampoco el miedo que enfrentan sus alumnos. La mirada docente se centra de manera exclusiva en el incumplimiento de las normas y en la violencia verbal de los alumnos, al tiempo que soslayan el resto de las manifestaciones violentas.

Estos hallazgos evidencian que las prioridades de cada una de las docentes se encuentran ancladas en la realización de acciones, sin considerar las percepciones de los alumnos. Un ejemplo de ello es la insistencia de las docentes en que el problema de la convivencia estaba focalizado en “27 alumnos (que) no se integran a la dinámica escolar de manera asertiva, no respetan reglas y no participan” (Ruta de Mejora Escolar 2018-2019) que, coincidentemente, son los que

presentaban algún tipo de rezago educativo; como se observa, las docentes centraban la atención en estos alumnos, soslayando el carácter formativo que debe tener la convivencia escolar asentando cierta ceguera de percepción que constriñe a mirar determinadas situaciones y oculta otras consideradas menos importantes e incluso inexistentes.

METODOLOGÍA

Esta investigación se asume como investigación-acción participativa (IAP), la cual se entiende como “una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 9). La IAP permitió acceder a cierta comprensión de las prácticas y situaciones en las cuales la convivencia escolar se desarrollaba, pues su propósito principal “consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico), de su problema” (Elliot, 2000, p. 5), estipulando como punto de partida la necesidad inherente a cualquier actividad humana de transformarse y adecuarse en pos de mejorar.

La ruta metodológica se desarrolló en tres momentos o fases: 1) se generó un informe preliminar (prediagnóstico) a partir de la aplicación de un cuestionario para alumnos y otro para docentes (adaptación de los autoinformes de Ortega y Del Rey, 2003), complementado con observación no participante, durante los periodos de planeación y ejecución de las actividades docentes, lo que permitió contextualizar la problematización. Enseguida se continuó con la fase 2) la formulación de un diagnóstico, resultado de la participación colectiva y horizontal entre docentes e investigadores, que incluyó la identificación y jerarquización de las problemáticas comunes, con la finalidad de ubicar los ámbitos en los que la intervención fuera posible. Así, se perfiló el rumbo a seguir, integrando el plan de intervención con doble intencionalidad: a) alfabetizar-nos en las nociones del cuidado y el reconocimiento como una vía para la construcción de la convivencia en la escuela, y b) diversificar la planeación y las prácticas docentes, mediante la reflexión de éstas y la inclusión de la convivencia/conflicto y cuidado/reconocimiento como ejes articuladores.

La tercera fase o momento (la intervención), se articuló en torno a las planeaciones docentes, como punto de concreción de la formación y transformación, estableciendo cinco criterios para la selección de las actividades, estrategias y dispositivos correspondientes a la gestión de la convivencia escolar: el diálogo, el aprendizaje cooperativo, la gestión del conflicto, la confrontación de ideas y la generación de vínculos.

En este momento, el énfasis se centraba en identificar si las docentes fomentaban el cuidado y el reconocimiento en las formas dialógicas utilizadas tanto en la planeación como en la ejecución de las acciones y estrategias. En el caso del aprendizaje cooperativo, el foco de atención se colocó en identificar el acompañamiento solidario y la generación de un cuidado social o su ausencia; este rubro también permitió identificar la disposición y promoción del encuentro con el otro a partir de tareas específicas.

De la gestión del conflicto interesaba valorar la importancia que otorgan las docentes a la gestión de los conflictos para generar un ambiente propicio a la convivencia y potenciar las capacidades de los alumnos, explorando las interacciones que fomentan la empatía, la apertura hacia los demás y la disposición para cuestionarse las ideas propias. Como un complemento a este rubro, la confrontación de ideas permitió identificar la manera en que se abordaba el conflicto en un ámbito de socialización, buscando identificar la manera en que las docentes propiciaban el encuentro y la confrontación de ideas, así como la generación de consensos.

Por último, la generación de vínculos planteaba cuatro condiciones necesarias (Horno, 2009): hacer el afecto expreso, generar un sentido de pertenencia, el conocimiento mutuo y el tiempo compartido, y el compromiso y cuidado para con el otro. Por ello, interesaba mirar si estas condiciones se cumplían y de qué manera se transformaban a partir de la intervención planeada.

En esta fase, se realizó un análisis temático a cada uno de los formatos de planeación docente recuperados (270), aplicando la codificación abierta (Flick, 2007), es decir, se segmentaron las expresiones de los docentes agrupándolas en los cinco criterios ya mencionados, los cuales fueron derivados de las diadas convivencia/conflicto y cuidado/reconocimiento. En todo momento, se sostuvo un diálogo

constante con las docentes; ante las dudas, se implementaron entrevistas semiestructuradas, considerándolas más como conversaciones que como interrogatorios.

Instrumentos, técnicas y estrategias de generación de información e intervención

Se utilizaron los siguientes instrumentos, técnicas y estrategias para generar información y aplicar la intervención: dos cuestionarios (uno aplicado a alumnos y otro a las docentes) (fase uno); observación no participante y entrevistas semiestructuradas (fases dos y cuatro); seminario-taller presencial y virtual, 28 sesiones de tres horas cada una, en las cuales se desarrollaron el contenido, diadas: convivencia/conflicto y cuidado/reconocimiento (fase tres), y análisis temático de 270 formatos de planeación diaria, en promedio, 45 por cada grado escolar, identificando el diálogo, el aprendizaje cooperativo, la gestión del conflicto, la confrontación de ideas y la generación de vínculos (fase tres).

Participantes

En la intervención participaron seis docentes y un directivo de una escuela primaria de la ciudad de Toluca, México, con jornada de tiempo completo. En el cuadro 2 de muestra el perfil profesional y laboral.

■ Cuadro 2. Perfil de los docentes participantes

Grado/área que atiende	Perfil profesional	Años de servicio
Dirección	Doctorado en Educación	20
1°	Lic. en Intervención Educativa	2
2°	Lic. en Pedagogía	3
3°	Lic. en Educación Primaria	22
4°	Lic. en Educación Primaria	7
5°	Maestría en Ciencias de la Educación	7
6°	Maestría en Innovación Educativa	5

Fuente: elaboración propia a partir de la estadística oficial de la Dirección Escolar.

El promedio de años de servicio es de 9.4, con un rango amplio que va de los dos años a los 22. Respecto a la escolaridad, 57.1% poseen el título de licenciatura en diferentes áreas, y 42.8% posee estudios de posgrado. De las docentes participantes, cuatro realizaron sus estudios en escuelas normales de la entidad y tres de ellas en universidades privadas.

La puesta en escena de la intervención, el seminario-taller, se llevó a cabo entre el 8 de enero y el 7 de julio de 2020, sumando un total 28 sesiones de tres horas de duración cada una. Las siete docentes participaron en la totalidad de las sesiones.

La intervención. Arquitectónica categorial para la gestión de la convivencia desde la planeación

La tercera fase corresponde a la intervención, cuyo objetivo es formar y transformar (Ferry, 1990) la mirada docente, instituyendo cuatro categorías principales, agrupadas en dos diadas; convivencia/conflicto y cuidado/reconocimiento.

Se partió del supuesto de que convivencia y conflicto compartan un mismo escenario, son relaciones sociales que se generan en las interacciones subjetivas, no obstante, difieren en la manera de responder y darles cauce pues, mientras en la convivencia la interacción se da de manera positiva, en el conflicto no siempre sucede así, lo que deviene en la manera más extrema de interactuar: la violencia en sus distintas manifestaciones.

Es importante resaltar que la convivencia, en tanto gestión equilibrada del conflicto, se aprende mediante interacciones con los demás; otra forma de expresarlo es a partir de la socialización, aprendemos a con-vivir con el otro. Del mismo modo la gestión inadecuada del conflicto desemboca en violencia debido a que ésta resulta la vía, aparentemente, más rápida para la resolución de un conflicto. Aunque es sabido que el conflicto no es lo que desequilibra y se contrapone a la convivencia, sino la incorrecta gestión de éste.

Son dos los principios rectores de la intervención plasmados en la realización del seminario-taller. 1) Se abordó la gestión tanto de la convivencia como del conflicto, como una gestión dialéctica que implica atenderlos en conjunto y no disociarlos. Por ello, se orien-

tó a la generación de una cultura de la convivencia/conflicto, en conjunto, que mirara esta diada de manera integral y no separada. 2) Por su parte, en la construcción de la diada cuidado/reconocimiento, siguiendo a Gilligan (2013), se identificaron las actividades propias del cuidado: escuchar, prestar atención, responder con integridad y respeto, que resultan relacionales y, a su vez, propician el reconocimiento del otro. Actividades desarrolladas por y para el ser humano, en las cuales se demuestra el interés, el amor y la solidaridad que tenemos para con los que nos rodean.

Entendemos que “cuidar es más que un acto, es una actitud. Por lo tanto, abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilidad y de involucrarse afectivamente con el otro” (Boff, 1999, p. 23). En dicha actitud convergen varias dimensiones de lo humano que inciden de manera directa en la construcción de la convivencia escolar: las dimensiones ética, social y pragmática.

Dichas dimensiones guardan relación con las esferas del reconocimiento expuestas por Honnet (1997 y 2010): el amor, el derecho y la solidaridad. Cuidar es, en este sentido, “crear las condiciones para transformar la realidad” (Conde, 2011, p. 82), pero una transformación en la cual se enfatice la “importancia imperativa del vínculo afectivo, de comprender que las relaciones humanas son todas relaciones de dependencia, siempre frágiles y discontinuas. Estas relaciones son fundamentales para la adquisición de las competencias éticas y para convertirnos en seres humanos autónomos” (Fombuena y Alonso, 2006, p. 105). La primera esfera del reconocimiento permite dimensionar el cuidado para “disminuir el sufrimiento que produce lo social” (Conde, 2011, p. 82), la intervención pedagógica fue construida con, desde y para los otros, puesto que “no puede existir una enseñanza del cuidado humano sin la discusión de los aspectos éticos en juego” (Conde, 2011, p. 84).

Se establece así una dependencia mutua y una responsabilidad compartida. Una mirada siempre en relación con los otros, pues “el otro es indispensable en la práctica de uno mismo para que la forma que define esta práctica alcance efectivamente su objeto, es decir, el yo” (Foucault, 1994, p. 57). Se integra, de esta forma, el derecho como plano de igualdad y la solidaridad como posibilidad de ser sujetos éticos.

RESULTADOS

Análisis de la información

La fase de intervención propiamente dicha inició el 8 de enero de 2020, por supuesto, en ese tiempo nada avizoraba que una pandemia suscitada por el SarsCov-2 y la enfermedad que este virus genera, denominada Covid-19, afectaría la vida escolar mundial. Como es conocido, a partir de marzo de 2020, el sistema educativo nacional suspendió las labores presenciales en todas las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades; por lo tanto, la intervención educativa iniciada se vio afectada e implicó la decisión metodológica de trasladar a la virtualidad el seminario-taller con las docentes participantes, optimizando dos vertientes: la sensibilización y la formación y transformación. Para la primera de ellas, las estrategias didácticas fueron pensadas como un acercamiento inicial que diera apertura a una serie de cuestionamientos en los diferentes ámbitos de las diadas arriba mencionadas. Nociones como el cuidado, el trabajo solidario y la necesidad de fortalecer los vínculos afectivos como base imprescindible para una comunicación asertiva y eficaz, constituyendo el sustento de la formación y transformación.

En este espacio virtual, las sesiones tuvieron como finalidad ahondar en las categorías para apuntalar tanto la formación como la transformación sobre el papel que desempeña la convivencia escolar, a partir de dos ejes: el cuidado y el reconocimiento. Se aspiró a plasmar en la planificación didáctica los criterios siguientes: Diálogo, Aprendizaje cooperativo, Gestión del conflicto, Confrontación de ideas y Generación de vínculos, con los cuales se expresa el marco teórico de intervención, tanto en la planeación, como en la elección de las acciones para la práctica docente.

Primeros hallazgos. En la escuela participante, las docentes planean de manera semanal; en un formato se exponen los componentes o asignatura a trabajar, el campo formativo al que pertenecen, el bloque correspondiente según el programa, los temas a tratar durante la semana, los aprendizajes esperados y las competencias a desarrollar. Se incluyen elementos complementarios como el propósito y los estándares curriculares o competencias que según la asignatura correspondan.

En otro formato se realiza el desglose de la secuencia didáctica por día y por asignatura, incluyendo la metodología a utilizar, la evaluación de las actividades y los materiales necesarios para el desarrollo. También se incluye un espacio que es denominado “ajustes razonables”, el cual es utilizado para proyectar cierta ayuda a los alumnos en caso de ser necesario. Es este segundo formato en el que se enfocó la intervención, ya que permite identificar las acciones específicas y su desarrollo en las prácticas docentes.

En total, las docentes planearon 1 537 actividades, de las cuales 142 se ubicaban en alguno de los criterios señalados, sin importar a qué asignatura correspondían. Como se puede ver en el siguiente cuadro, la más baja incidencia se encontró en las actividades que propician el trabajo colaborativo con sólo siete actividades encontradas, lo que representa 4.9%, seguida por aquellas que generan la confrontación de ideas con 8.4%, al registrar 12 actividades del total. En el cuadro 3 se resumen las acciones y estrategias docentes.

■ Cuadro 3. Planeación docente del diálogo a la generación de vínculos

Acciones, estrategias y dispositivos	Grado escolar						F	%
	1º	2º	3º	4º	5º	6º		
De diálogo	6	4	9	7	11	6	43	30.3
De aprendizaje cooperativo	3	0	2	2	0	0	7	4.9
De gestión del conflicto	7	5	12	14	11	8	57	40.1
De confrontación de ideas	1	0	3	5	2	1	12	8.4
De generación de vínculos	6	5	2	4	2	4	23	16.2
Total por grado	23	14	28	32	26	19	142	100
Total general								

Fuente: elaboración propia a partir del análisis temático de las planeaciones docentes.

En cuanto a las acciones, estrategias y dispositivos, se encontraron aquellas que permiten atender y gestionar el conflicto, con una frecuencia de 57 actividades registradas, es decir, 40.1% del total, seguida de las actividades de diálogo, con una recurrencia de 43 (30.3%) y de las acciones para la generación de vínculos con 16.2%, al sumar 23 acciones.

Con respecto a los grados que más actividades de estos tipos emplearon en el desarrollo de las planeaciones, tenemos, en primer lugar, al 4º grado, con un total de 32 acciones, seguida de 3º con 28, 5º con 26, 1º con 23, 6º con 19 y 2º con sólo 14 actividades.

Como se puede notar, las actividades más recurrentes son las de gestión del conflicto, esto tiene dos principales razones, la primera de ellas es que resulta un tema prioritario en el plan de estudios y los programas correspondientes, en específico, en las asignaturas de “Formación cívica y Ética” y “Educación socioemocional”. La segunda es que, tanto el plan de estudios como los programas ubican el acoso entre compañeros (*bullying*) como el enemigo a vencer y remiten, en todas las actividades, la eliminación de éste mediante la gestión del conflicto.

Además, se presentan acciones que fomentan el diálogo, en este caso referidas a la familia y, de manera muy escasa, al diálogo entre compañeros, el contexto de la virtualidad y del uso de la televisión como agente educador. A partir del confinamiento justifican lo anterior, al estar los alumnos en el entorno familiar y ser escasos los espacios para el diálogo entre alumnos, el acompañamiento de los padres de familia encontró en el diálogo una manera de establecer ciertas dinámicas de estudio.

Situación similar sucede con las acciones para la generación de vínculos, siendo frecuentes en las planeaciones, fundamentalmente en relación con el entorno familiar, el cuidado que debemos tener unos con otros, el reconocimiento como parte de un núcleo familiar, etcétera.

El mayor impacto de la modalidad a distancia, se encuentra en que afectó de manera especial tanto las acciones de “aprendizaje colaborativo” como las de “confrontación de ideas” debido al alejamiento físico en la relación virtual, lo cual determinó que las docentes no las incluyeran, en virtud de que los momentos grupales son utilizados para el reforzamiento de los contenidos y en especial para las adecuaciones curriculares necesarias. Agrupando estos números (cuadro 4), en relación con el total de actividades por grado, tenemos:

■ Cuadro 4. Acciones y estrategias por grado

Grado escolar	Planes revisados	Acciones para la convivencia	Total de actividades	Porcentaje%
1º	43	23	217	10.6
2º	45	14	262	5.3
3º	45	28	266	10.5

Grado escolar	Planes revisados	Acciones para la convivencia	Total de actividades	Porcentaje
4º	45	32	254	12.6
5º	47	26	282	9.2
6º	45	19	256	7.4
Totales	270	142	1537	9.2

Fuente: elaboración propia a partir del análisis temático de las planeaciones docentes.

La incidencia de acciones y estrategias por grado, en promedio, para la construcción de la convivencia es de 9.2%, siendo la docente de 4º grado la que más utiliza este tipo de acciones con 12.6%, seguida de la profesora de 1º, con 10.6% y la de 3º, con 10.5%. No obstante que la docente de 1º resultó con la menor cantidad de actividades registradas (217) en 43 planes, aun así alcanza (10.6%) a estar por arriba del promedio general (9.2%). La docente de 5º se mantiene dentro del promedio de acciones, aun cuando fue quien más actividades contempló (282) en 47 planes. Los grados con más baja incidencia fueron 2º, con sólo 5.3% de acciones para la convivencia y 6º con 7.4%. Es importante resaltar el caso de la docente de segundo grado, quien planeó 262 actividades en 45 planes, siendo mínimas las acciones destinadas a fomentar la convivencia; no obstante, la observación no participante y las entrevistas permitieron apreciar que su actitud y hacer son propicias para la construcción de vínculos tanto con los alumnos, como con el resto de docentes. En sus propias palabras reconoce que

A lo mejor no es del diario y como tal ahí en la planeación plasmao tal vez no se va a encontrar mucho, pero sí al dar las clases, bueno al menos yo personalmente, conforme vaya viendo el desarrollo de ciertas actividades es cuando empiezo a incluir estas cuestiones (entrevista 3, comunicación personal, 13 de octubre de 2020).

Caso similar sucede con la docente de 6º grado, quien argumenta;

no es necesario establecer una planeación donde yo coloque ciertas actividades en esta parte, porque es algo vivencial, que lo estamos viendo en toda la jornada diaria, porque hay situaciones que, de repente, aunque estoy dando una clase de matemáticas puede pasar alguna situación y tú de esa situación, pues, generas alguna

reflexión, o algún aprendizaje de los chicos, donde trates eso de lo que es la educación socioemocional, no necesariamente, este, hacer una planeación rígida, porque en la práctica diaria siempre hay situaciones donde se aplica esta parte porque es vivencial (entrevista 2, comunicación personal, 13 de octubre de 2020).

Es evidente que en estos dos casos la gestión de la convivencia escolar sigue siendo reactiva ante un suceso o incidente emergente. Al igual que la planeación, que sigue inclinándose, en ambos casos, al desarrollo de los contenidos programáticos.

Por otra parte, del lado positivo, las docentes recuperaron las diadas teóricas propuestas, en específico tanto la del cuidado (Boff, 1999, 2002), como la del reconocimiento (Honnet, 1997, 2010) en las planeaciones docentes, encontrando que, en las 142 acciones y estrategias, fueron utilizados estos términos 179 veces, correspondiendo al cuidado 83 menciones y en 96 ocasiones apareció el término reconocimiento (cuadro 5).

■ Cuadro 5. El cuidado y el reconocimiento en las planeaciones

Grado escolar	Cuidado	%	Reconocimiento	%
1°	11	6.1	16	8.9
2°	14	7.8	17	9.4
3°	14	7.8	26	14.5
4°	14	7.8	17	9.4
5°	14	7.8	8	4.4
6°	16	8.9	12	6.7
Totales	83	46.3	96	53.6

Fuente: elaboración propia a partir del análisis temático de las planeaciones docentes.

Dado que el constructo cuidado establece ciertas dimensiones en su concreción (ética, social y pragmática), se encontró que esta dimensión fue la más recurrente, hallando que “el cuidado del cuerpo y del entorno (medio ambiente)” fue la más utilizada en las planeaciones docentes, seguida por la dimensión social, resaltando “la vida en comunidad” y el “cuidado de los otros”; cabe destacar que la dimensión ética no obtuvo ninguna referencia, al menos de mane-

ra explícita. El reconocimiento, fue mencionado 96 ocasiones en las planeaciones docentes (53.6%), en alguna de sus tres esferas (amor, derecho y solidaridad), el cuadro 6 sintetiza los resultados.

■ Cuadro 6. Dimensiones del cuidado

Grado escolar	Cuidado			Reconocimiento			Total
	Dimensión ética	Dimensión social	Dimensión pragmática	Amor	Derecho	Solidaridad	
1º	0	4	7	4	8	4	27
2º	0	6	8	5	9	3	27
3º	0	5	9	8	13	5	54
4º	0	6	8	4	8	5	31
5º	0	5	9	3	4	1	22
6º	0	6	10	2	6	4	28
Totales	0	32	51	26	48	22	179

Fuente: elaboración propia a partir del análisis temático de las planeaciones docentes.

En promedio, en los seis grados, 26 (27.1%) hacen referencia a la esfera del amor, 22 (22.8%) a la esfera de la solidaridad y 48 (50%) a la esfera del derecho. Por lo tanto, la temática más frecuentemente incorporada en la planeación es la de los derechos de las niñas y niños, debido a que se incluye en diferentes asignaturas y con matices diversos.

Si se toma como punto de contraste lo expuesto en el cuadro 3, las acciones que propiciaban la generación de vínculos (16.2%), observamos que existe una estrecha relación entre esta última y la esfera del amor, no sólo en su aparición, sino en la importancia otorgada por las docentes en la planeación de sus actividades.

La dimensión pragmática del cuidado resultó la más atendida (61.4%), seguida de la dimensión social (38.5%), aunque la dimensión ética fue completamente ignorada. En este sentido, al atribuir a la convivencia un papel secundario, se omite tal necesidad de reflexión, restringiendo el actuar a las prácticas ajustadas a normas técnicas. La convivencia, entonces, se convierte en una dinámica grupal que ayuda a la integración del grupo, eludiendo el énfasis en la creación de vínculos afectivos y aún menos en la gestión equilibrada del conflicto. Gimeno y Pérez (1992, p. 233) enfatizan que el papel del docente “no consiste en la ejecución de unas prácticas ajus-

tadas a normas técnicas, sino en la realización de esas operaciones de muy diversos modos, referidas a una cierta parcela del currículum, a unos alumnos, en una situación”. Por ello es necesario “pensar y reflexionar sobre la práctica antes de realizarla”.

El seguimiento y valoración de la intervención pedagógica (cuarta y última fase): para dar seguimiento y con ello valorar el éxito o ausencia de formación y transformación en las participantes, se recurrió a la observación no participante durante diez semanas; además, se continuó con las entrevistas –entendidas como conversación– que permitieron escuchar en las propias palabras de las docentes y, de este modo, identificar el impacto de la intervención en la planeación pedagógica de las mismas.

En resumen, la intervención permitió reconocer que las docentes, en un principio, recurrían a la planeación de una manera rutinaria, en la cual la gestión de la convivencia no tenía cabida, sumado a que la percepción sobre la incidencia de violencia en la escuela reportada por los alumnos y docentes difería de modo considerable entre ambos actores. En cuanto al desarrollo de la intervención, las docentes lograron apropiarse del contenido de las diadas teóricas (formación), lo que se puso de manifiesto en la participación oral en las reuniones de Consejo Técnico Escolar, aunque destaca la necesidad de pensar la convivencia desde la planeación, incluyéndola e intencionándola hacia el cuidado y el reconocimiento del otro.

DISCUSIÓN

En la implementación de la intervención se consideraron los resultados de la evaluación del Plan Nacional de Convivencia escolar (PNCE) realizada por Chaparro, Mora y Medrano (2019), quienes concluyeron que el PNCE puede mejorar sus resultados e impacto si se atienden los siguientes aspectos: 1) realizar un proceso de sensibilización previo a su implementación, en el que se transmita la importancia del programa en el proceso de formación psicosocial de los estudiantes y no sólo como un programa remedial hacia la violencia; 2) garantizar la entrega puntual y completa de los materiales del programa y mejorar los procesos de capacitación y acompañamiento; y 3) asegurar el cumplimiento de todas las actividades del programa,

incorporándolo en la planeación escolar, o incluso haciéndolo parte del programa educativo, para que los docentes puedan aprovecharlo de mejor manera.

Estas cuatro acciones estuvieron presentes desde el inicio al final de la intervención e influyeron de manera determinante en la redimensión del papel que juega la convivencia escolar en los procesos educativos pues, en esencia, la implementación de un plan institucional de convivencia no tiene carácter limitativo; por el contrario, contempla, entre otras, la revisión del currículum, con la finalidad de proponer mejoras al mismo, en un marco de fortalecimiento al ambiente escolar (SEGEM, 2013). Esta situación fue aprovechada en la puesta en marcha de la intervención, superando el obstáculo ampliamente citado, de que la ejecución resulta, en la mayoría de los casos, una carga administrativa que viene a engrosar aún más el cúmulo de actividades que realizan las y los docentes en la escuela primaria.

Sin dejar de reconocer la oportunidad que representa disponer de un plan de convivencia institucional, en el caso de la intervención realizada se insistió en mirar la planeación docente como un espacio de posibilidad que conjugara el hacer con las intenciones pedagógicas, para lo cual el enfoque teórico asumido (Honnet, 1997; Boff, 1999) representaba una vía para redimensionar el ejercicio áulico.

La planeación docente, en este contexto, resulta un instrumento valioso que, una vez realizada la fase inicial (prediagnóstico sumado al diagnóstico), permitió evidenciar la implementación y el seguimiento de las acciones, a la vez que evolucionaba a un ejercicio de reflexión sobre la misma práctica docente.

De esta manera, se consolidaron la formación y transformación resultante de la puesta en marcha de la intervención, debido a la atención puntual de inicio, el interés se centró en conocer si las acciones implementadas rectificaron el papel coyuntural y secundario de la convivencia escolar en las prácticas docentes de la institución, en el contexto de lo que se definió como normalización de la violencia en la escuela.

De este modo, la interrogante ¿cambió el papel de la convivencia escolar en las prácticas docentes de planeación?, implicó destacar que no se trataba únicamente de la implementación de más acciones

que representaran una carga extra al trabajo docente; tampoco del simple cambio o agregación de una nueva nomenclatura “planeación desde la convivencia”, ni mucho menos la conformación de una “comisión de convivencia escolar”, como lo indica el PNCE (SEGEM, 2013); lejos de nuestra intención se encontraba imponer un nuevo plan de convivencia institucional. Recuérdese que el objetivo pretendía gestionar la práctica docente desde su inicio, es decir, en la planeación didáctica. Vista como espacio de libertad e imaginación, durante el desarrollo de la intervención se observaron notables cambios en la planeación pedagógica, sobre todo en la incorporación de la esfera social y del reconocimiento, no obstante la predominancia de la dimensión pragmática y la ausencia de la dimensión ética. Por lo que podemos afirmar que las intenciones se transformaron a partir del proceso de intervención propuesto.

Empero, un imponderable fue el tránsito de lo presencial a lo virtual en el que se desempeñó la labor docente desde marzo de 2020 a mayo de 2021, lo cual trastocó la construcción de la convivencia, pues de estar en manos de las docentes como responsables de los grupos, a partir de ello se involucró a los padres de familia para asegurar un clima de trabajo acorde para el aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Esto último, por añadidura, evidenció la violencia en la familia, que hasta ese momento no era objeto de tema de investigación, dada su invisibilidad.

La experiencia académica y social de los docentes, así como la infraestructura y la calidad de los recursos tecnológicos son nuevos factores, pues sus consecuencias se derivan de ejercicios más orientados a una visión pragmática, en la que la convivencia escolar no trasciende directamente en los actores y en sus interrelaciones, pues estas últimas son escasas y muy acotadas.

Aun con ello, se puede hablar de un cambio de mirada, recordando que el problema resultante del diagnóstico participativo exponía la existencia de prácticas e interacciones entre las docentes que, lejos de abonar a la construcción de la convivencia, intervenían exclusivamente en casos de violencia visible. Así, dentro de la cultura institucional, ¿qué tanto se transformaron las dinámicas docentes?

La primera transformación se localizó en la apropiación el discurso teórico y en las formas dialógicas que implican un trabajo

colegiado (formación). En la actualidad, al referir alguna situación sobre la convivencia, las docentes recurren a las categorías y conceptos desarrollados en el seminario-taller y, si bien aún se encuentran ciertas confusiones sobre las dimensiones del cuidado y las esferas del reconocimiento y en ocasiones se sigue considerando el conflicto algo negativo, a nivel discursivo se logró tanto la formación como la transformación.

Aunado a ello, las formas de comunicación mejoraron, en palabras de una de las participantes, en “los consejos técnicos o las reuniones que de repente se van teniendo se ha propiciado la escucha activa y es cierto que no siempre se pone en práctica lo que comento, pues sí se llega a acuerdos entre el colectivo” (entrevista 1, comunicación personal, 12 de octubre de 2020). Prueba de ello es que las docentes emplean las estrategias emanadas del diagnóstico participativo para la elaboración de la planeación institucional, discutiendo problemas en común y generando vías para su resolución (observación participante, 17 de agosto de 2020). La primera estrategia para la comunicación es “dialogando, siempre el diálogo y la comunicación” (entrevista 2, comunicación personal, 13 de octubre de 2020), ya que “influye el hecho de que, teniendo una buena organización escolar, también los chicos se van sintiendo identificados, a veces a nosotros nos ven como ejemplo, como modelo, si ven que nosotros tenemos buena comunicación, también se va desarrollando eso dentro de la comunidad y dentro de ellos como alumnos” (entrevista 2, comunicación personal, 13 de octubre de 2020).

El diálogo les genera reconocimiento, “en parte por el hecho de considerar y de tomarnos en cuenta para poder llegar a ciertos acuerdos, o sea, conocer tanto de la opinión, en este caso de maestros, directivos y padres de familia” (entrevista 3, comunicación personal, 13 de octubre de 2020). Se sienten valiosos para la institución pues “siempre nos escuchan, siempre nos toman en cuenta, en la medida de lo posible, porque hay acciones que, pues, aunque uno pueda opinar, pedir o proponer, no se puede, pero cuando es posible sí, siempre nos toman en cuenta” (entrevista 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2020).

En cuanto al aprendizaje cooperativo, y tomando en cuenta que este rubro fue el más bajo con los alumnos, con sólo 4.93%, en el

caso de las docentes la situación es distinta; el trabajo colaborativo es, en esencia, la mayor estrategia que utilizan para la planeación y ejecución de las actividades: aprenden unas de otras, se comparten actividades, reflexionan sobre la mejor manera de iniciar las clases, sobre lo importante que es la generación de vínculos con los alumnos (observación participante, 14 de agosto de 2020).

El aprendizaje se da de manera comunitaria. Durante el confinamiento se inscribieron a cursos virtuales de manera simultánea, para tener elementos en común sobre los cuales discutir. Las sesiones vía *Zoom* o *Google Meet* resultan efectivas para la toma de acuerdos, las experiencias son puestas como referentes para las discusiones y existe apertura para aprender de ellas, “la integración, ahora a distancia, ha complicado muchas cosas, pero yo creo que también nos ha sacado el lado bueno a todos” (entrevista 8, comunicación personal, 20 de octubre de 2020).

Caso contrario, en la gestión del conflicto existió un estancamiento en las formas de interacción entre los docentes, a raíz de una situación surgida en la asignación de la plaza de subdirección, vacante en su momento, cuando se vuelve notoria la segregación de una de las docentes. ¿Cómo se afrontó este conflicto? En las entrevistas todas las docentes privilegiaron el diálogo como estrategia para la resolución de conflictos. Acerca de una buena comunicación dice una de ellas “sí se han presentado ciertos desacuerdos a ciertas organizaciones, pero tratamos de alguna manera, de dialogar para llegar a ciertos acuerdos, que sea un poquito más en común” (entrevista 3, comunicación personal, 13 de octubre de 2020).

Pero en este caso específico, el diálogo fue pospuesto e incluso minimizado:

No, la verdad, no la dialogamos en ningún momento, no se platicó, y si se platicó, se salió de la finalidad de resolver la situación, no se resolvió y siguió así porque a lo mejor las maestras sintieron esa parte, falta de confianza, a la mejor de yo haberles comentado por la amistad que teníamos de cierta manera con la convivencia (entrevista 2, comunicación personal, 13 de octubre de 2020).

Desde la mirada de la dirección de la escuela, tanto la formación como la transformación son notorias:

fijate que yo pudiera como hacer una división del antes y el después de esta dinámica que se generó, antes del seminario-taller, era como una relación muy ríspida, había ciertas problemáticas que a lo mejor no supimos encaminar y había momentos de mucha tensión entre nosotras y, obviamente, esto se reflejaba en los alumnos, porque hay comentarios de niños y papás que decían que nosotros tenemos problemas; entonces, de alguna manera sí se dan cuenta de esta relación que teníamos... después de ir retomando esta dinámica del proyecto de convivencia, creo que como personas adultas hemos entendido que la mejor forma de solucionar un problema es a través del diálogo y de las dinámicas que fuimos haciendo en el curso que tuvimos en línea. Yo sentí que la relación entre nosotras cambió mucho, cambió mucho porque, como que nos fuimos haciendo más amables (Entrevista 7, comunicación personal, 16 de octubre de 2020).

Es necesario reconocer que, si bien la intervención no resolvió del todo la situación, sí generó un cambio relevante en el clima de trabajo, incluso entre las docentes, no obstante que resintieron el cambio de lo presencial a lo virtual, tanto ellas como la directora reconocieron cierta transformación en su hacer, no sólo en la planeación o acción docente, sino en su relación social con sus compañeras, aun con el incidente arriba mencionado que rasgó, mas no fracturó la armonía grupal.

También en las planeaciones docentes se reflejó, dado que 40.14% de las actividades planeadas atendían este rubro, con transformaciones evidentes, pues se pasó de la atención del conflicto de manera aislada, a la formación del sujeto para su gestión y resolución equilibrada. Esto permitió romper con la visión de una convivencia escolar estática y determinada, para comprenderla como un proceso de construcción continua, el cual debe ser direccionado desde la planeación misma.

Así, no es lo mismo intervenir ante el conflicto que gestionarlo. En el primer caso, el conflicto degenera e implica el choque en las relaciones intersubjetivas. Intervenir en la violencia es colocarse en medio de ésta pues, como bien lo ha advertido Galtung (1998, p. 22), la violencia “tiene una prehistoria, una historia paralela y una post-historia” no es sólo un momento específico de la relación, sino atendiendo a esta historicidad que concibe al conflicto como semilla.

Por su parte, la gestión se adelanta a la violencia, al no eliminar el conflicto y, por el contrario, asumirlo para transformarlo. Dicha evolución descarta el estigma que tiene el conflicto cuando se le equipara con la violencia. Para ello, es necesario comprenderlo como una parte indispensable de la propia convivencia, la parte que aporta movimiento y energía a las relaciones intersubjetivas, ya que, “ni todo conflicto es destructivo ni siempre tiene como objetivo dañar al adversario, ni es acaso evitable” (Martínez, 1999, p. 20); es, al contrario, uno de los resultados de la propia convivencia, del encuentro entre sujetos con necesidades, temores y acciones diversas. Trasformar el conflicto es gestionarlo equilibradamente para que el resultado abone a la convivencia, romper con las intervenciones circunstanciales para establecer pautas de formación en las cuales se crece como persona a partir del mismo.

Con la intervención se intentó evitar caer en los dos errores comunes en la resolución de los conflictos, por un lado, pensarlos como hechos aislados y por otro, confundir síntomas con causas (Galtung, 1998). En otras palabras, se consideró que no era suficiente intervenir cuando la violencia surgía, sino realizar estrategias de prevención que no sólo anticipen el conflicto, sino que incluyan acciones formativas que impliquen un cambio y una transformación de los sujetos involucrados, es decir, incidir en su formación como la manera de atender las causas.

Si como expone Fisas (1998, p. 351), “la cultura de la violencia es ‘cultura’ en la medida en que a lo largo del tiempo ha sido interiorizada e incluso sacralizada por amplios sectores de muchas sociedades, a través de mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones”, resulta necesario incidir, entonces, en la construcción de nuevos mitos, simbolismos, políticas, comportamientos e instituciones que no retroalimenten esta cultura de violencia, sino que promuevan y generen equilibrios en las relaciones de convivencia y conflicto. Todo esto desde la planeación docente, asumida como la semilla que no sólo cataliza las acciones, sino que incluso las potencia.

De esta manera, una cultura de la diáda convivencia/conflicto por medio del cuidado/reconocimiento es una apuesta por los equilibrios en los que la convivencia es el resultado de coexistir en diferentes planos, espacios y tiempos, un proceso construido a partir

de microgestiones cada vez más cercanas a la armonía y alejadas de la violencia, en las cuales el conflicto se asume, se afronta y se gestiona para la fundación de ambientes sanos, posibilitadores y de desarrollo intersubjetivo.

La generación de vínculos se vio afectada debido al confinamiento, se extraña “esta parte física, el hecho de encontrarse, de saludarse, de darse la mano, creo que es de suma importancia para poderse dar la convivencia adecuada” (entrevista 1, comunicación personal, 12 de octubre de 2020). Pero aun con ello se identifican dos posturas en los docentes, una muy cercana en lo personal y con vínculos fuertes y otra en la cual sólo se resalta el ámbito laboral. En la primera postura se identifican como una familia:

Yo he creado unos lazos afectivos y laborales con mis compañeras, y la pasamos bien, yo les decía somos una familia, pasamos más tiempo en el trabajo, entonces yo me guío con eso, las saludo cordialmente, les expreso lo que siento por ellas (entrevista 4, comunicación personal, 14 de octubre de 2020).

Existe aquí un reconocimiento del vínculo y se hace de manera expresa, tratando de incorporar modelos de referencia positivos a las dinámicas entre los docentes y de éstos hacia los alumnos. El que se consideren familia constituye una manera de mirarse como comunidad, un relato sobre el que se construye una convivencia a través de los vínculos afectivos que establece la persona. A decir de Horno, “una vez que una persona o experiencia entra a formar parte de ese relato, no se va de él” (Horno, 2009, p. 72). Llega para incorporarse a nuestra forma de percibir el mundo y en la misma labor docente en este contexto.

Contar con una familia laboral resulta un privilegio “porque quien lo hace participa en la configuración de su universo, dotándolo de significado, pero también es una responsabilidad por la huella que la persona deja en su relato” (Horno, 2009, p. 72). En el testimonio, entonces, también encontramos estas huellas, lo que la maestra resalta como lazos afectivos y laborales, no es otra cosa que ese reconocimiento recíproco en el que cada parte es importante para los otros y tiene un lugar especial en el relato de su propia convivencia.

CONCLUSIONES

El plan institucional define marcos de acción para la convivencia escolar; no obstante, la planeación docente es la concreción que permite transformar la manera de relacionarnos en los entornos educativos. Por ello, concluimos que la prevención de la violencia no debe incurrir en un reduccionismo pragmático que simplemente sume acciones al trabajo docente cotidiano, pues de hacerlo así, se atenderá exclusivamente la superficie de la violencia en la escuela, consumando una intervención coyuntural, pero no transformativa.

La intervención posibilitó que las docentes reconocieran que la convivencia escolar no puede ser mera ocurrencia, mucho menos un simple requerimiento administrativo. Las docentes asumieron que es y debe mirarse como un modo de ser y estar en las instituciones educativas, un posicionamiento ante la realidad en el que el cuidado y el reconocimiento pueden ser guías (entre otras) que equilibren las relaciones intersubjetivas. Así, reconocieron la relevancia de incluir de manera explícita, en las planeaciones pedagógicas, las acciones y estrategias para la construcción de la convivencia escolar, aún mejor, planificar desde y para la convivencia, convirtiéndola en un eje para la mejora de la educación.

La intervención basada en la propuesta teórica del cuidado y reconocimiento enriqueció el quehacer docente, pues se constituyeron en auténticos pilares de la convivencia que trascienden el plano de la simple identificación e intervención circunstancial ante el conflicto o la violencia, y se incorporaron como procesos de formación docente que, desde la ética, permiten direccionar las prácticas escolares en distintos marcos de acción docente.

Aun en su dimensión más pragmática, el cuidado traduce la convivencia escolar en un ejercicio permanente, en el que las dimensiones ética y social se muestran como la capacidad de un sujeto que, sabedor de su finitud, actúa sobre sí mismo y con el acompañamiento de los otros, para transformar su manera de ser y estar en el mundo. El cuidado se opone a los determinismos, actúa sobre las circunstancias y opone resistencia desde lo humanamente posible.

En relación con el reconocimiento, las participantes e investigadores admitieron que toda subjetividad está en estrecha relación

con los otros, la construcción del sujeto es una construcción comunitaria que se desarrolla de manera progresiva en cada una de las esferas del reconocimiento, como un proceso formativo que abona a la construcción de sujeto para la convivencia. Al desglosar las tres formas del reconocimiento (amor, derecho y solidaridad) se exploró una relación de complejidad creciente, en la que el fin último es la formación de ciudadanos libres y comprometidos.

Se concluye que planear desde la convivencia escolar para construirla no implica hacer más, sino hacerlo distinto, mirar(nos) como sujetos para romper con el automatismo de las actividades, cuidarnos unos a otros, ser empáticos, solidarios y establecer acciones concretas que permitan vivir con los otros. No basta con intervenir y proponer soluciones ante las problemáticas que genera la violencia en la escuela si no se encuentran interrelacionadas en un conjunto de acciones, estrategias y dispositivos desde lo cotidiano, que contribuyan a la formación integral de los sujetos de una manera alternativa de ser y estar en el mundo a partir de cuidar y reconocer a los otros.

Las limitaciones y alcances de la intervención

Los estudios revisados sobre el tema de la convivencia escolar destacan “la necesidad de realizar una intervención de los conflictos... proponiendo un abordaje integral, intersectorial y multidisciplinario” (Peña-Figueroa *et al.*, 2017, p. 131); empero, la mayoría de ellos olvidan que la convivencia es una construcción, y con ello, la necesidad de intervenir antes del conflicto, de potenciar el cúmulo de capacidades y habilidades que permiten gestionarlo adecuada y equilibradamente cuando éste surja. La intervención presentada supera estas limitaciones y provee una manera alternativa de enfocar la planeación didáctica incluyendo la gestión de la convivencia desde el cuidado y el reconocimiento.

Otro aporte producto de la intervención se encuentra en que las docentes asumieron que planear es dar cuenta de las intenciones pedagógicas que se pretende alcanzar con el trabajo cotidiano, explicitando las fuentes desde las cuales abrevan y construyen su forma de proceder, por lo que su realización trasciende los requerimientos administrativos que la generan.

No obstante los logros alcanzados, es necesario reconocer que entre las limitaciones se localiza la imposibilidad de generalizar, dado que el programa de intervención se llevó a cabo en una escuela primaria pequeña, con sólo siete docentes con excelente disposición para trabajar fuera de su horario y con preparación profesional inapreciable.

REFERENCIAS

- Alianza Global para la Reducción del Riesgo de Desastres y Resiliencia en el Sector Educación (GADRRRES) (2018). *Iniciativa Mundial para Escuelas Seguras*. Nueva York: Unicef. <https://www.unicef.org/lac/media/2351/file/PDF%20Publicaci%C3%B3n%20Iniciativa%20mundial%20para%20escuelas%20seguras.pdf>
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar*. Madrid: Trotta.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Trotta.
- Chaparro, A., Mora, N., y Medrano, V. (2019). Estudio de la implementación del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en una entidad federativa mexicana. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1489>
- Conde, G. (2011). El cuidado humano en riesgo de extinción. Reflexiones en torno a la Psicología y el cuidado humano. En A. Carrasco (coord.), *El cuidado humano: reflexiones (inter) disciplinarias* (pp. 77-94). Montevideo: UR.FCS-DS, CSE, MSP.
- Delors, J. (2008). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. España: Morata.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y práctica*. México: UNAM, Paidós.
- Fierro, C., y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/ Ediciones UNESCO.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Fombuena, J., y Alonso, R. (2006). La ética de la justicia y la ética de los cuidados. *Portularia*, VI(1), 95-107.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ed. de la Piqueta.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. España: Gernika Gogoratzuz.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundació Víctor Grífol i Lucas.
- Gimeno, J., y Pérez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el Reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. España: Grijalbo.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Horno, P. (2009). *Amor y violencia. La dimensión afectiva del maltrato*. Sevilla: Desclée De Brouwer.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Martínez, B. (1999). *Mediación y resolución de conflictos. Una guía introductoria*. México: Paidós.
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M. A., y Martín-z Ruiz, M. A. (2019). ¿Por qué no son eficaces los planes de convivencia escolar en España? *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 561-579. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.313561>
- Morin, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Ortega, R., y del Rey, R. (2003). *La violencia escolar*. Barcelona: Graó.
- Peña, P., Sánchez, J., Ramírez, J., y Menjura, M. I. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*,a 13(1), 129-152.
- Reyes, G. (2017). *Hacia una pedagogía de la educación artística: la potenciación del sujeto*. (Tesis de maestría). ISCEEM, Toluca, México.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México (SEGEM) (2013). *Manual para Docentes Mexiquenses. Aprender a Convivir en una Cultura de Paz*. México: SEGEM.
- Zilberstein, J. Silvestre, M., y Olmedo, S. (2016). *Diagnóstico y transformación de la institución docente*. México: Ediciones CEIDE.