



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA.

DERECHOS HUMANOS, VIOLENCIA Y CULTURA DE PAZ

**LA INTEGRACIÓN GRUPAL EN LA CONFIGURACIÓN DE LA
CONVIVENCIA: UN CASO DESDE LA ESCUELA PRIMARIA.**

Tesis que para obtener el Grado de

**Maestro en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Derechos Humanos, Violencia y
Cultura de Paz**

Presenta

Octavio Pérez Cabrera

Director de Tesis

Dr. Paolo Pagliai

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I.....	9
EL DIAGNÓSTICO	9
1. (Re) conociendo la realidad: síntomas y signos.....	10
1.1. Primer encuentro: mi llegada al plantel.....	10
1.2. Segundo encuentro: conociendo a los alumnos.....	12
1.3. Tercer encuentro: el salón de clase y los primeros días de observación.....	13
2. Cuarto encuentro: la escuela y el contexto.....	14
2.1. Situación geográfica.....	15
2.2. Medio ambiente.....	16
2.2.1. Topografía	16
2.2.3. Clima.....	16
2.2.4. Flora.....	17
2.2.5. Fauna.....	17
2.3. Iztapalapa en el pasado	17
2.4. Demografía.....	20
2.5. Ocupación e ingresos	20
2.6. La violencia como práctica cotidiana.....	21
3. Quinto encuentro: los actores, ellos y ellas, mis primeras impresiones.	22
4. Sexto encuentro: el aula, la convivencia en cuatro paredes.....	23
5. Manos a la obra: la metodología y las herramientas de diagnóstico.....	24
5.1. Objetivo del trabajo de investigación.	24
5.2. Preguntas de investigación	24
5.3 El método cualitativo.....	25
5.4. Sistematización de experiencia.....	28
5.4.1. El cambio en la sistematización de experiencia.	30
5.5. El estudio de caso.....	33
6. Mi caja de herramientas para el diagnóstico.....	34
6.1. La observación.....	34
6.2. Otras herramientas de diagnóstico.....	36
7. Los síntomas y signos del diagnóstico.....	39

CAPÍTULO II	43
MARCO TEÓRICO	43
1. El principio de las ideas: sustento de mi problematización	44
1.1. El grupo como construcción colectiva: nuestro grupo	44
1.2. La persona y el grupo: de lo individual a lo grupal	47
1.3. La dignidad: los Derechos humanos	50
1.4. Cohesión, integración e inclusión de grupo	52
1.5. Convivencia escolar	55
1.6. El conflicto	59
1.7. Violencia y Noviolencia	61
1.8. Transformación del conflicto	64
1.8.1. La negociación	65
1.8.2. La mediación	65
1.8.3. El arbitraje	66
1.9. Autoridad y Autoritarismo	66
1.10. Obediencia y Disciplina	69
1.11.1. Otredad	75
1.11.2. Escucha	76
1.11.3. Noviolencia	77
1.11.4. Justicia	78
1.11.5. Solidaridad	79
1.12. Responsabilidad y Corresponsabilidad	81
1.13. Participación y aprendizaje cooperativo	82
1.14. La paz como forma de convivencia	84
CAPÍTULO III	87
CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO	87
1. Por qué un dispositivo para la integración grupal: la necesidad de convivir de otra manera	88
2. Objetivo del dispositivo e hipótesis de intervención	92
3. Análisis de los datos	95
3.1. Análisis especulativo	97
3.2. Clasificación y categorización	98
3.3. Formación de conceptos	101

3.4. Modelos	102
3.5. La tipología	102
3.6. Teoría.....	103
4. Antecámara de la construcción del dispositivo: ¿Cómo se juega?	103
4.1. El juego de las canicas	105
4.2. El trompo.....	106
4.3. El yo-yo.....	107
4.4. El juego de la pelota: el fútbol.....	108
5. Diseño y planeación de las estrategias de intervención.....	108
5.1. El espacio áulico.....	108
5.2. La sugestopedia: estrategia ambiental áulico.....	111
5.3. El juego: una estrategia integradora.....	115
5.4. Actividades artísticas.....	117
ESQUEMA DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN	124
CAPÍTULO IV	125
LA INTERVENCIÓN	125
1. Hacia una integración grupal para la convivencia pacífica.....	126
1.1. Fundamentación del enfoque de intervención para la convivencia.....	127
2. La proxémica: construcción y apropiación del territorio de convivencia.....	131
2.1. Distribución de mesas y bancos: entre la funcionalidad, la interacción vertical y la inhibición de la socialización.....	132
2.2. Propuesta a la distribución de sillas y mesas: La necesidad de la horizontalidad en la interacción y la socialización entre los y las estudiantes.....	135
3. Las relaciones personales y el conflicto en los actores educativos.....	140
3.1. Conflictos individuales.....	142
3.3. Conflictos entre docente y alumnos.....	145
4. La noviolencia frente a actitudes agresivas: solución de conflictos en el aula....	147
5. Construcción del ambiente de convivencia y configuración de la autoridad.....	149
5.1. El estigma en la construcción de convivencia: los alumnos remolino.....	149
5.2. Las actitudes positivas frente al semejante.....	150
5.3. La otredad: me reflejo en el otro y lo reconozco.....	151
6. Estrategias para la integración del grupo.....	152
6.1. Estrategias individuales.....	153
6.2. Estrategias colectivas.....	155

6.3. Estrategias docentes.....	156
6.3.1. La música: ambientación del clima aúlico.	156
6.3.2. La relajación guiada: una historia que se crea y se vive.....	157
6.3.3. Las paredes: inspiración y motivación que se comparte.....	157
6.3.4. Las reglas en las paredes: un descubrimiento importante y regulador de comportamientos.....	158
6.3.5. Actividades artísticas: momentos del encuentro.....	159
6.3.6. El juego: una estrategia integradora.....	162
CAPÍTULO V	166
LA EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.....	166
El contexto encontrado.....	167
Las herramientas del diagnóstico de evaluación.....	169
El contexto actual.....	170
CONCLUSIONES	173
BIBLIOGRAFÍA.....	176

INTRODUCCIÓN

La presente intervención la realicé con la ilusión de construir un espacio de convivencia agradable y armónica entre los alumnos de cuarto, hoy quinto grado de la Escuela Primaria Lic. Mariano Otero, turno matutino.

La idea que permitió desarrollar éste trabajo fue a partir del entusiasmo para aplicar mi práctica docente de otra manera y que desde ella fuera posible desarrollar en los alumnos y las alumnas una educación diferente, esto es, desde una educación para la paz. Además, de la preocupado frente a las problemáticas y necesidades de la educación, entre las que se encuentra la agresión entre pares, inmersos en una convivencia violenta y que desde la perspectiva de este trabajo son posibles transformar y cambiar a partir de hacernos cargo de ellas.

Y hacernos cargo implica estar y actuar con las personas en los espacios sociales, como lo es la escuela, por lo que, en este trabajo plasmo mi experiencia y la de mis alumnos la travesía que caminamos para construir y contribuir otra forma de vivir y convivir con el otro, a partir de desarrollar y fortalecer los lazos sociales, esto es, que a través del diálogo, la comunicación, la reflexión crítica y la confianza sean herramientas permanentes en la interacción cotidiana, sobre la base de las normas y los valores que permitan vivir dentro de la escuela y, en consecuencia, fuera de ella, es decir, en la sociedad.

En sentido de lo anterior, en esta intervención busqué, que junto a mis alumnos fuéramos felices en nuestro pequeño territorio, del que nos fuimos apropiando y construyendo hasta hacerlo nuestro espacio, al estilo del felino que marca su territorio y lo convierte en propio, del que no hay otro parecido. En donde se vivieron increíbles historias, como una familia con altas y bajas, conflictos y reconciliaciones, resueltas a partir de diversas habilidades sociales y del ejercicio de valores que se adquirieron y se movilaron desde la experiencia de cada actor.

Uno de los elementos que sostiene este trabajo es el factor del amor, el amor y la amistad son la base que motivan y accionan cada actividad, cada palabra y cada práctica, en este sentido, la dimensión afectiva es el motor que permite que esto

sea posible, en el entendido que, las emociones afectivas acercan y en el acercamiento con el otro, las cosas se mueven y se modifican, es decir, las cosas cambian.

Otro elemento central en el trabajo es lo referente a la Dignidad Humana, por lo tanto, los derechos humanos son el fundamento toral de este proyecto, en este sentido, es a través del respeto de la persona y entre los alumnos que se logra en lo posible el objetivo de la presente intervención, porque justamente son las personas las que posibilitan el cambio y no otra cosa, ni las teorías, ni la didáctica. Ya que, como sean tratadas las personas, en esa medida responderán. En este proyecto, la intervención pedagógica, se planteó desde una cultura de respeto y de paz para transformar y, así poder de modificar el pensamiento y la acción de las personas, a través de la reflexión crítica y metacognitiva, hacia una gestión de la convivencia, una estructura de la participación y una perspectiva democrática desde el contexto escolar, compleja y peculiar.

Siguiendo en la idea de influir en las personas para el cambio, es muy importante ser ejemplo desde la ética y la moral. En este sentido, para este proyecto, la ética y la moral se convirtieron en factores importantes para conseguir los resultados, por lo tanto, en esta intervención, lo que llamo “otra forma de autoridad”, fue la condición necesaria para la obtención de tal efecto. Así que, la influencia de mi actitud, mi actuar y mi hablar frente a mis alumnos, a partir de considerarlos importantes y sujetos con derechos, permitieron que esta intervención fuera posible.

En otro orden de ideas, ahora que hago esta introducción vuelvo a recordar el descubrimiento de *la realidad particular intervenida* y la siento gratificante, ya que mi mente vuelve a ella, a ese espacio, a esa convivencia y esas personas que conviven, integran y construyen un grupo y, por lo tanto, vuelvo a sentir y reflexionar.

Aparentemente, entrar y estar en la institución, fue una tarea simple, pero no fácil. Sin embargo, mantener funcionando el dispositivo de intervención, implica recursos de diversa índole, así como superar varios obstáculos, por ejemplo, la

integración real del grupo, las situaciones burocráticas, las críticas por parte de la autoridad y de los docentes de la escuela primaria.

A pesar de las dificultades presentadas, en este trabajo involucro todo mi esfuerzo y dedicación, además de mucha paciencia y perseverancia y, esto sigue coadyuvando a que el dispositivo siga operando, siga construyendo y siga transformándose, pues esto no depende de la escuela misma, sino de la voluntad de los alumnos que integran el grupo, así como de sus conciencias y motivaciones que les posibiliten pensar que el estado de las cosas puede ser diferente y en este caso, propiciar una mejor y sana convivencia escolar.

Por todo lo expuesto, invito a conocer el presente trabajo, que con dedicación y motivación he realizado junto a mis alumnos y alumnas de la Escuela Primaria Lic. Mariano Otero Mestas, turno matutino y con mis aliadas, mi directora y la maestra de educación física, dando vida a una colaboración, en la que se cuenta de cómo este trabajo se fue realizando de manera colectiva y colaborativa y que hasta el día de hoy nos sigue formando y transformando.

Finalmente, reitero la invitación al lector para que se integre a proyectos de cambio desde su propia trinchera humana y profesional, ya sea en ámbitos formales –como, por ejemplo, el educativo- o informales, pues considero que todos somos responsables, aunque fuera un solo granito de arena para empezar a generar los cambios; bajo esta idea, es necesario participar, lo que implica hacerse cargo de los problemas del Otro y en consecuencia actuar para transformarlos.

Éste proyecto es una muestra, de que es posible construir otro tipo de convivencia escolar, distinta a la violenta que normalmente caracteriza a nuestros tiempos sombríos.

La estructura del presente trabajo es la siguiente:

En el capítulo uno, pretendo que el lector logre reconocer la problemática que da lugar a la intervención, así como la necesidad de que esa problemática sea explorada y modificada. En este capítulo se hacen los primeros acercamientos del

contexto, sus realidades y complejidades. Se plantean las primeras preguntas de la investigación, con el fin de poder construir el objetivo del trabajo y así elegir la metodología más adecuado para la intervención.

En el capítulo dos, planteo los referentes teóricos y los enfoques desde donde sitúo mi intervención, a saber, la convivencia pacífica y la educación para la paz. La construcción de grupo como la posibilidad de la configuración de una convivencia pacífica, a partir del ejercicio de valores democráticos y el respeto a los derechos humanos.

En el capítulo tres señalo el camino que seguí para la construcción del dispositivo de intervención, frente a la necesidad de convivir de otra manera. En este capítulo elaboro el análisis de los datos a partir de una metodología cualitativa. Además, realizo una descripción de las herramientas lúdicas que posibilitaron el diagnóstico, la intervención y la evaluación del dispositivo. También enfatizo en este capítulo, la importancia del espacio como posibilidad de interacciones pacíficas.

En el capítulo cuatro, doy cuenta de la implementación y desarrollo del dispositivo de intervención, a partir de la construcción de grupo, con miras a la configuración de una convivencia pacífica. En él se exhibe de manera más detallada las relaciones y los conflictos de los actores, así como las diversas formas de intervenir. Es en este capítulo donde podemos escuchar las vivencias de los alumnos intervenidos a través de su propia voz.

Finalmente, en el capítulo cinco, hago una retrospectiva de aquello de aquello que encontré al inicio de la intervención, frente a lo que se pudo lograr, retomo nuevamente el uso de las herramientas lúdicas como instrumentos de evaluación de la funcionalidad del dispositivo.

Por último, a manera de conclusión, hago unas reflexiones del dispositivo de intervención.

CAPÍTULO I

EL DIAGNÓSTICO

1. (Re) conociendo la realidad: síntomas y signos.

Una investigación convencional partiría planteando el problema, o en su defecto, iniciaría con la exposición de su objetivo. Mi trabajo no ha seguido ese patrón, ya que, de ser así, cegaría mi visión, bajo la óptica de únicamente ver lo que quiero ver, con la mera convicción de dar respuestas a preguntas ya conocidas y bajo el riesgo de olvidar partes. Por esta razón, me he permitido primero tener contacto con ese lugar, caminar por sus pasillos, sus espacios, platicar con sus habitantes, trabajar con ellos, involucrarme en sus problemas, es decir, ser parte de ellos, integrarme como se lee en el título de esta tesis.

1.1. Primer encuentro: mi llegada al plantel.

La historia que escribo junto con mis alumnos y alumnas, la quiero iniciar trayendo parte de mi memoria de aquellos días previos a conocer a las personitas, que ahora tengo la responsabilidad de formar y transformar o, mejor dicho, de *formarnos y transformarnos*. La quiero empezar contando en tiempo presente, para que tú que me lees la vivamos juntos y reflexionemos sobre ella.

Es 17 de agosto de 2015, son las 8: 00 en punto de la mañana, llego por primera vez a la que desde éste momento es mi primera escuela como docente – la escuela primaria “Lic. Mariano Otero – con el adjetivo de “novel”. Me envuelve un aire de timidez, camino hacía la dirección, pregunto por el director, un profesor también está esperando a la entrada de la oficina, lo saludo y me contesta que el director está atendiendo a alguien y que esperemos un momento. El director se desocupa, me pide que pase y tome asiento, lo saludo algo nervioso, pero pronto me da la confianza, me presenta a otra profesora que también ingresa por primera vez al servicio docente. Revisa los documentos, los firma y me los devuelve para seguir con mis trámites.

Esta primera semana es de presentación e inducción a la función docente, o al menos eso creo. Pero la sorpresa que me llevo es que, no resultó tal, sólo se revisan aspectos de algo que se llama “Ruta de Mejora”¹.

Me dirijo al salón junto con el director donde se lleva a cabo la reunión, algunos compañeros ya están sentados, unos platican en grupos, otros están callados, revisando algún asunto, supongo, observo varios grupos. Entro al salón y vuelve el nervio, me piden sentarme en algún lugar, así lo hago.

Son las 8:30 a. m. aproximadamente inicia el programa del día, el director nos da los buenos días y agradece nuestra asistencia. Antes de comenzar con los temas del día, pide a los asistentes que pongamos un momento de nuestra atención y comenta lo siguiente:

- Compañeros maestros y compañeras maestras, como saben, el ciclo escolar pasado se jubiló la profesora Juanita, quien tenía el tercero “B” que pasan a cuarto, ahora lo tendrá el profesor Octavio, quien a partir de hoy se incorpora a esta escuela. Le pido por favor profesor se presente y si gusta compartirnos algo.

El director termina su intervención, me presento ante los compañeros, hablo de mi formación, de la escuela donde estudié, los niveles educativos en los que he tenido experiencia como docente (bachillerato y licenciatura).

Termino de hablar, todos los compañeros me dan la bienvenida, pero hay algunas voces que me advierten sobre el grupo que me ha tocado, esas voces expresaban lo siguiente:

- Los alumnos tuvieron en el ciclo escolar anterior a tres maestros, una se jubiló, otra maestra dijo que ya no podía más con ellos y así de repente un

¹ La Ruta de Mejora es el instrumento para organizar la acción de todo el colectivo escolar – incluidas las figuras de la nueva estructura – y evitar dispersión de esfuerzos. Cualquier actividad profesional que se quiera llevar a buen destino necesita tener un orden y un plan de trabajo, claridad sobre el punto de partida, metas, acciones, tiempos, responsables, seguimiento de avances, estrategias para resolver dificultades, ajustes ante elementos nuevos o no previstos, evaluación y comunicación de los resultados alcanzados. Estos procesos deben encabecerse por los directores escolares, con la participación del equipo docente (SEP, 2015, p. 4).

día no regresó y, la última fue la maestra Mayra que ahora le dieron el cuarto C.

- En ese grupo estaba Ángel, una fichita de persona, que creo que se va a cambiar de escuela, pero mejor, así no batallas.
- Quedan Liam y Abimael, también son un caso perdido, a Abimael muchos ya no le hablan. Porque se la pasa molestando a sus compañeros. Aunque su mamá viene y se compromete a hablar con él, no pasa nada, sigue igual.
- Pero también hay alumnos muy comprometidos, respetuosos y atentos. No todos son malos, en general son buenos chicos.

Estas y otras referencias me ponen más inquieto de lo que ya estoy como docente novel en educación básica. Muchos tienen, por lo que escucho, referencias negativas hacía los alumnos del grupo que se me asignó, lo que provoca en mí cierto temor y dudas de cómo enfrentar aquello que para mí en este momento es desconocido. Esta situación me hace cuestionar lo siguiente: ¿será cierto lo que comentan? Y si es así, ¿cómo actuar?, ¿qué hacer?, ¿a quién acudir? ¿qué libros leer? ¿qué decirles cuando esté frente a ellos? Estas y otras muchas preguntas cruzan en mi cabeza.

La situación me lleva a que esa semana esté muy intranquilo, lleno de incertidumbres, por momentos me consuelo y digo: pero no ha de ser tan terrible como lo pintan, además conozco del tema de la convivencia, de la paz, resolución de conflictos, gestión de la violencia. No sé si pecho de inocente, pero ya quiero conocer a esas “temibles e incontrolables” personas.

1.2. Segundo encuentro: conociendo a los alumnos.

Hoy es 24 de agosto de 2015, son las 8:30 de la mañana, finalmente llega el día del encuentro con los alumnos, ya los he ubicado en la formación de bienvenida y apertura del ciclo escolar 2015-2016. Los escucho decir en voz baja: ¿será el nuevo maestro?, no sé, tal vez sí sea.

La ceremonia transcurre de forma ordenada, los alumnos atienden a indicaciones, se avanza a los salones. Entran y, como si fuera una orden ya dicha desde antes,

todos los niños se sientan en una sección del salón, la otra mitad la ocupan las niñas. No digo nada, dejo pasar la situación, procedo a dar los buenos días y bienvenida al nuevo ciclo escolar que inicia, deseando que a todos nos vaya muy bien.

Todos a una sola voz me responden: *¡Buenos días, nuevo profesor!* Me presento, hablo un poco de mí, algunos gustos, como tratando de generar en mi persona y en ellos un poco de confianza, ya que he de confesar que estoy algo nervioso.

Algunos alumnos expresan lo siguiente:

- ¿Ahora si se va a quedar con nosotros maestro?, porque siempre se van.
- Sí, siempre nos toca a maestras o maestros que se jubilan.
- Pero que bueno que la última se fue, porque era muy mala, nos gritaba mucho y dejaba mucha tarea.
- La última nos dejaba salir a jugar si terminábamos los ejercicios.
- ¿Usted no se va a jubilar, ¿verdad?

Estas palabras hacen eco en mí, inicio el posgrado y es la oportunidad de pensar en la situación del grupo que me ha tocado, algo seguramente se puede hacer desde la intervención que plantea la maestría, aún no lo tengo claro, pero sin duda tendré elementos suficientes para analizar y reflexionar, ya sea para avanzar o retroceder. Ya tendré las respuestas positivas o negativas en el camino.

1.3. Tercer encuentro: el salón de clase y los primeros días de observación.

Conforme avanzan los primeros días de clase, no quiero mover nada del salón, así como lo recibí, empiezo a trabajar. Como lo mencioné anteriormente, la estructura de las filas y la separación entre niñas y niños son muy evidentes al interior del aula. Otro aspecto es que entre la misma sección de alumnos y alumnas se puede ver que existen grupos de alumnos claramente no empáticos con otros.

Empiezo a ver y escuchar agresiones, tanto físicas como verbales entre los alumnos, insultos que escalan a peleas dentro y fuera del salón. Cuando propongo alguna actividad en equipo, la primera reacción es de inconformidad y rechazo a

trabajar con otros compañeros. La expresión de caras y dichos es muy evidente: “no trabajo con él o ella porque me cae mal”, así dicen algunos alumnos.

Esta situación me hace pensar, por qué pasa esto, qué lo origina y qué se puede hacer. Mis primeras reflexiones sobre ello, es que, tal vez existe una falta del reconocimiento del otro como integrante de un grupo, lo que ha llevado a la exclusión y al individualismo, impidiendo el logro de objetivos comunes y, por ende, impactando en la configuración de una sana convivencia y pacífica entre los actores. La importancia del reconocimiento en un espacio social, como lo es la escuela, radica en saber cosas del otro para poder entenderlo y en consecuencia actuar y relacionarse con él. A decir de Goffman (2006):

Dentro del círculo de personas que poseen información biográfica sobre un individuo – aquellos que saben cosas acerca de él – encontraremos un círculo más reducido, constituido por quienes mantienen con él un vínculo “social”, ya sea superficial o íntimo, y que lo consideran o no su igual. Decimos que no solo tienen vagas “referencias” del individuo, o que lo conocen de “oídas”, sino que también lo conocen “personalmente”. Tendrá el derecho y la obligación de intercambiar con él un apretón de manos, un saludo o una conversación cuando participen de una misma situación social: esto es lo que constituye el *reconocimiento social* (p. 85).

2. Cuarto encuentro: la escuela y el contexto.

Saber lo que pasa en el salón de clases, implica conocer la escuela, su contexto y las personas que con ella y en ella se relacionan. Por esta razón, doy cuenta de algunos datos del contexto en el que desarrollo mi intervención, con el fin de familiarizar al lector sobre características del territorio en el que se ubica la escuela y los actores, es decir, mis alumnos y la relación que dicho contexto influye en sus vidas para ser o actuar de determinadas maneras con su semejante.

2.1. Situación geográfica².

La delegación Iztapalapa se encuentra en la parte oriente del Distrito Federal, actualmente Ciudad de México. Se localiza en las siguientes coordenadas extremas geográficas: al Norte 19° 24', la parte oriente del Distrito Federal, con las siguientes coordenadas extremas como referencias geográficas: al Norte 19° 24', al Sur 19° 17' de latitud Norte; y al Este 98° 58', al Oeste 99° 08' de longitud Oeste. De acuerdo a la altura sobre el nivel del mar, la Delegación en sus partes de planicie guarda una altitud de 2,240 msnm, siendo superada tan sólo por los montículos cerriles de la Sierra de Santa Catarina, El Cerro de la Estrella y El Peñón del Marqués que llegan a alcanzar una altitud máxima de 2,820 msnm.



Ubicación de Iztapalapa en la Ciudad de México: imagen tomada de: <http://www.paginaciudadana.com/benefician-en-iztapalapa-a-370-mil-personas/>

Actualmente la extensión territorial de la Delegación Iztapalapa, es de 11,667 ha, que representan el 7.62 % del área total de la Ciudad de México, guardando colindancia, al Norte, con la Delegación de Iztacalco y el Municipio de Nezahualcóyotl, en el Estado de México; al Oriente, con los Municipios de La Paz y Valle de Chalco Solidaridad, en el Estado de México; al Sur, con las

² Datos tomados de la Gaceta Oficial del Distrito Federal No. 433-BIS, publicado el 2 de octubre de 2008, del Decreto que contiene el Programa Delegacional de Desarrollo Urbano para la Delegación Iztapalapa. Recuperado de http://data.seduvi.cdmx.gob.mx/portal/docs/programas/PDDU_Gacetas/2015/PPDU-IZTAPALAPA.pdf, el 27 de enero de 2017.

Delegaciones de Tláhuac y Xochimilco; al Poniente, con las Delegaciones de Coyoacán y Benito Juárez.

2.2. Medio ambiente.

Las características del medio físico natural que prevalecen en la Delegación Iztapalapa son:

2.2.1. Topografía: El territorio Delegacional, ocupa una de las partes más bajas en el valle de la Ciudad de México, representa riesgos de encharcamientos e inundaciones. En un 95% se forma por áreas planas y semiplanas, que son ocupadas en su totalidad por espacios urbanos en pendientes no mayores del 5%. Sobresalen de entre ellas los Cerro del Peñón del Marqués, de la Estrella y la Sierra de Santa Catarina.

2.2.3. Clima: Cuenta con un clima Templado – subhúmedo con lluvias en verano, de menor humedad y semiseco templado con temperaturas promedio de 16.7° C y extremas menores de 13.2° en invierno y 19.0° en primavera. La precipitación pluvial anual, registrada de 1956 a 1989 es en promedio de 607.00 m.m donde el año más seco registra los 403.80 m.m y el año más lluvioso de 864.80 m.m según datos de la Comisión Nacional de Agua, Registro Mensual de Precipitación Pluvial en m.m.

El clima seco de Iztapalapa impacta en gran parte de su territorio. Uno de los problemas que esto provoca es la falta de agua en muchas colonias. En la escuela se ha sufrido de escases de agua, las veces que ha ocurrido esto, se indica a los alumnos que eviten en lo posible utilizar los baños, al grado que se ha prohibido que los alumnos salgan al baño de manera frecuente, bajo el argumento que no hay agua suficiente para la limpieza e higiene de los sanitarios, esto ha causado molestia tanto en los alumnos, como en los padres de familia, trayendo como consecuencia actitudes de rebeldía por la situación, que para ellos consideran injusto. Por lo que el ambiente en las aulas se vuelve complicado, ya que impacta en la convivencia de los alumnos.

2.2.4. Flora: En el entorno original de la Delegación, las áreas cerriles como la Sierra de Santa Catarina y El Cerro de la Estrella, que sobresalían del antiguo lago de Tenochtitlán resguardan parte de la flora original, representada tan sólo por la variedad de pirul común y maleza de temporal. Actualmente su forestación artificial inducida, se basa principalmente en la siembra de especies resistentes al suelo salino como son los eucaliptos, el pino denominado casuarina, el trueno, entre otras, mismas que han sido introducidas con programas de reforestación en el Cerro de la Estrella, mezclándolas con la especie nativa de pirul.

La escuela cuenta con una gran variedad de plantas frutales, flores y varias especies de árboles, las que se pueden apreciar en los jardines. Dichas plantas adornan y embellecen los espacios de la escuela, a los alumnos esto les genera motivación e interés para estar dentro del centro educativo, expresan estar a gusto y que se ve bonito. La situación agradable que provoca la flora de la escuela, es utilizada como pretexto para provocar la convivencia y el encuentro entre los alumnos a través del juego.

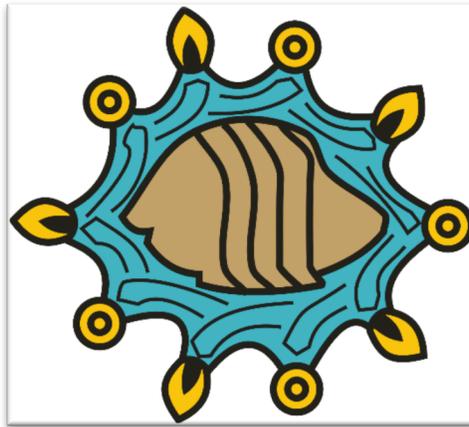
2.2.5. Fauna: en el pasado Iztapalapa tuvo una rica variedad lacustre, formada originalmente por aves migratorias, peces y anfibios, al desecarse el lago y darse la ocupación urbana, la fauna natural se ha extinguido, conservándose de forma limitada algunas especies de aves menores, pequeños mamíferos y reptiles en la Sierra de Santa Catarina.

En la escuela se observan algunas variedades de aves, las cuales construyen sus nidos en los árboles de los jardines. Se observa correr entre los arbustos y trepar en los árboles pequeñas ardillas. Para los alumnos esto es muy divertido y también se convierte en elemento que propicia la convivencia, ya que cuando los alumnos ven a un animalito correr se genera una comunicación muy particular, en donde comparten la experiencia del desarrollo de la emoción a partir de un asunto que les genera un interés común.

2.3. Iztapalapa en el pasado.

Iztapalapa posee una rica herencia histórica y cultural, que deviene desde la época prehispánica, hasta la conformación de la independiente nación mexicana.

El topónimo de Iztapalapa ha tenido diferentes interpretaciones, pero la mejor traducción es la del Dr. Ángel María Garibay, quien la significa como: “en el agua o río de las lajas”. Éste es el que se utiliza oficialmente. Las palabras dan cuenta de la situación prehispánica del pueblo de Iztapalapa, quienes se asentaron entre tierra firme y agua a través del sistema de chinampas. El glifo de Iztapalapa muestra esa porción de tierra rodeada de agua.



Glifo de Iztapalapa. Imagen tomada de

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d2/Glifo_Iztapalapa.png

Se cuenta que la fundación de Iztapalapa ocurrió en las vísperas de la conquista española, entre dos grupos, un pueblo nómada procedente del norte, llamados Culhuas de lengua náhuatl, y los mexicas emigrados a la Cuenca de México. Ambos pueblos se asentaron a las faldas del Cerro de la Estrella.

Cuando llegaron los españoles al Valle de México en 1519, primero se encontraron con Moctezuma II y luego avanzaron a la zona de Iztapalapa, en donde el gobernante era Cuitláhuac, hermano de Moctezuma II y desde el Cerro de la estrella, los europeos recién llegados se asombraron de la imponente Ciudad de Tenochtitlan.

La memoria histórica dice que en aquellos tiempos Iztapalapa contaba con unos 10 mil habitantes. Los conquistadores se quedaron impresionados ante la majestuosidad del palacio y los jardines del gobernante del lugar. Así lo describen en sus crónicas:

Y después que entramos en aquella ciudad de Iztapalapa, de la manera de los palacios donde nos aposentaron, de cuán grandes y bien labrados eran, de cantería muy prima, y la madera de cedros y de otros buenos árboles olorosos, con grandes patios y cuartos, cosas muy de ver, y entonados con parámetros de algodón, después de bien visto todo aquello fuimos a la huerta y jardín, que fue cosa muy admirable verlo y pasearlo, que no me hartaba de admirar la diversidad de árboles y los olores que cada uno tenía, y andenes llenos de rosas y flores, y muchos frutales y rosales de tierra, y un estanque de agua dulce, y otra cosa que ver: que podían entrar en el vergel grandes canoas desde la laguna por una abertura que tenían hecha, sin saltar en tierra, y todo muy encalado y lúcido, de muchas maneras de piedras y pinturas en ellas que había harto que ponderar, y de las aves de muchas diversidades y raleas que entraban en el estanque. Digo otra vez lo que estuve mirando, que creí que en el mundo hubiese otras tierras descubiertas como éstas, porque en aquel tiempo no había Perú ni memoria de él (Bernal Díaz del Castillo, Cartas de Relación).

La descripción parece dar cuenta de un cuento de hadas, o mejor, de una pequeña ciudad de ensueño dentro de una esfera de cristal, un lugar pacífico, maravilloso y sin violencia para vivir, sin embargo, la realidad actual es otra, nada queda de aquel tiempo de tranquilidad y belleza arquitectónica. Las crónicas actuales de Iztapalapa son de desánimo y lejanas a los tiempos de grandeza y paz. Así dan cuenta las cifras de la violencia. Ese es el contexto que viven y respiran sus habitantes hoy en día, que sin duda son factor de influencia en las conductas de los alumnos, conductas agresivas e inclusive violentas.

En el presente, como lo he dicho, nada queda de la descripción anterior, todo fue destruido, las ciudades, sus templos. Pero el Cerro de la Estrella aún sigue ahí, como referente histórico, político, religioso y cultural, testigo del gran pasado de la antigua México-Tenochtitlán.

El Cerro de la Estrella era un sitio trascendental en la religión prehispánica pues según el mito allí fue sepultado Mixcóatl. En su cumbre se construyó el Templo del Fuego Nuevo, conocido también como Ayauhcalli “casa de la niebla”, que era asimismo un sitio para el culto de las deidades acuáticas, por lo que representa tanto el culto al fuego como al agua. Allí se celebraba una de las festividades más

importantes de Mesoamérica y sobre todo de los antiguos mexicanos: “la atadura de años” Toxihmolpía o Xiuhmolpilli, conocida también como la Ceremonia del Fuego Nuevo, que marcaba el fin y la renovación de un ciclo vital de 52 años.

Iztapalapa guarda un importante patrimonio arqueológico que se conjuga con tradiciones y costumbres que han perdurado a través de los años y tienen en este sitio su principal escenario. Uno de ellos es la escenificación del viacrucis en el Cerro de la Estrella, realizado cada año en los días de Semana Santa, como una muestra de la religiosidad de sus habitantes, siendo en su mayoría católica.

El 23 de junio de 1814 se elabora y se firma una ley en la que se ordena la existencia de un jefe político para la ciudad y la definición de un territorio específico para la misma, pero fue 11 años después, el 18 de noviembre de 1825, que se marcan límites territoriales. A pesar de su resistencia en la Colonia, Iztapalapa se incorpora como parte integrante del Distrito Federal y, desde entonces controlada desde la Ciudad.

Actualmente Iztapalapa, como en muchas partes, ha tenido un agresivo crecimiento urbano, además es catalogada como una de las zonas más conflictivas y violentas de la Ciudad de México.

2.4. Demografía: Iztapalapa ocupa actualmente el primer lugar de la población total del Distrito Federal, representa el 20.5 %. La causa principal de su crecimiento demográfico es la emigración, sobre todo la proveniente de los estados del sur de México. Es la delegación con más habitantes indígenas.

2.5. Ocupación e ingresos: entre las actividades económicas encontramos en primer el comercio, en segundo lugar, los servicios y por último la manufactura. Existe una gran cantidad de personas que se dedican al subempleo.

Un dato relevante es que, la distribución del ingreso de la población económicamente activa y ocupada, representa el 50.30 % de la población percibe menos de dos salarios mínimos, en tanto que a nivel Distrito Federal el indicador es de 42.4 %, manifestando con ello que en la Delegación existe un mayor índice de pobreza.

2.6. La violencia como práctica cotidiana: el clima que impera en los pueblos, barrios y colonias en donde está inserta la escuela es de drogadicción y agresión tanto de familiares, vecinos o desconocidos, además de robos y extorsión. Esto es lo viven los niños y que sin duda influyen en sus conductas al relacionarse con los otros.

De acuerdo a información de la Secretaría de Seguridad Pública de la Ciudad de México, “Iztapalapa es la delegación más peligrosa: el 14 % de los delitos que ocurren en la Ciudad de México se llevan a cabo en la Delegación Iztapalapa [...]; en la que el secuestro, robo a mano armada y extorsión son los delitos más recurrentes” (Gaceta de Iztapalapa, recuperado de: <https://gacetadeiztapalapa.wordpress.com/2015/08/13/iztapalapa-mapa-de-la-violencia/>).

El lugar donde se lleva a cabo la intervención, se localiza sobre Av. Gobernación No. 15, San Simón Culhuacán, Delegación Iztapalapa, C. P. 09800. Se trata de la Escuela Primaria Lic. Mariano Otero, turno matutino.



Ubicación de la Escuela Primaria Lic. Mariano Otero: imagen tomada de Google Maps.

El plantel cuenta con 22 salones, de las cuales una se ocupa para la biblioteca escolar, otra para el área de computación y una más para el resguardo del material de educación física, el resto, es decir 19 salones son destinados para los

grupos de primero a sexto grados. Su dirección se ubica frente al patio mayor, al lado de ella podemos encontrar los baños, del lado este, detrás de los salones, se localiza un estacionamiento y un patio de menor extensión.

La mayoría de los alumnos que asisten a este plantel viven en las colonias cercanas a San Simón Culhuacán como son: El Mirador, Fuego Nuevo, Doce de Diciembre, Valle de Luces y Granjas Estrella.

Entre las actividades de los padres encontramos que son empleados de empresa privada o pública, mecánicos, choferes, obreros, albañiles o electricistas.

En lo que respecta a las madres, encontramos que la mayoría se dedica a actividades del hogar, algunas son empleadas de empresa privada o pública y sólo una es estudiante universitaria.

Por otro lado, la responsabilidad de llevar al alumno o alumna y estar al pendiente de los asuntos escolares recae en las abuelas o abuelos. Únicamente se llega a tener contacto con el papá o mamá cuando es el día de firma de reporte de evaluaciones o conclusión del ciclo escolar.

Esta información se deriva de las hojas de datos de los alumnos que el padre/madre de familia o tutor llena al momento de realizar la inscripción.

Cuando inició esta intervención en el ciclo escolar 2015-2016 estaba dirigida a 22 alumnos, 12 niños y 10 niñas, un total de 22 alumnos, pero al inicio del ciclo escolar 2016-2017, se modificó la cantidad, por situaciones como ingreso de nuevos alumnos provenientes de otras escuelas por circunstancias como cambio de domicilio y agresión entre pares de la escuela de procedencia. Actualmente el grupo intervenido es de 26 alumnos, 14 niñas y 12 niños, cuyas edades oscilan entre los 9 y 10 años de edad.

3. Quinto encuentro: los actores, ellos y ellas, mis primeras impresiones.

En la observación constante, desde los inicios del presente trabajo, he podido conocer algunas características muy particulares de los alumnos, desde un alumno que falta demasiado a clases y que de repente es invisibilizado por sus

compañeros, ya no se acuerdan de él. En otros casos, la visibilización es tal, que llega a incomodar a los demás, hablo de dos alumnos, los que irrumpen, los que agreden y gritan sin aparente motivo, aquellos que rompen las reglas acordadas entre el grupo y las normas institucionales, algunos los llaman, los alumnos disruptivos.

La grosería con carga sexual como forma de agresión y falta de respeto en los alumnos es muy frecuente, esto se oye en la mayoría de los niños, sin embargo, en muy pocas ocasiones las niñas las han expresado.

La agresión física es otra característica detectada, en particular focalizada en los niños. Existe una tendencia en ellos a hacer grupos y excluir al género femenino. Tanto en actividades desarrolladas en la clase como en aquellas que tienen que ver con el juego cuando salen al patio, ya sea a la hora del recreo o educación física. La inclusión, cooperación trabajo en equipo y la colaboración mixta es totalmente inexistente.

Las niñas por su parte, son participativas y con una aparente actitud de respeto entre ellas y con la mayoría de los niños. Tienen una disposición de ayuda y colaboración; sin embargo, también existe una tendencia a formar grupos entre niñas, excluyendo a los niños. La queja que más se escucha de ellas es que los niños son muy groseros y que las han llegado a agredir, tanto física como verbalmente. Por esta situación, no les gusta trabajar con ellos. Aunque, también se han dado casos que entre ellas se agreden.

La ruptura en la convivencia ha dificultado concretar objetivos de participación, trabajo y colaboración, en lo individual y en lo colectiva que posibiliten una relación de respeto entre los alumnos, con miras a la convivencia pacífica.

4. Sexto encuentro: el aula, la convivencia en cuatro paredes.

Vivir y convivir en un espacio limitado, ya es de por sí complicado, estar encerrado es una situación que provoca inmovilidad, estrés y aburrimiento. Ante esta situación es necesario hacer algo por las personas que están dentro, por su dignidad.

Hay que actuar, como Ma lo hace, quien ha creado todo un universo para Jack, y ella no se detendrá ante nada para asegurarse de que incluso en este entorno traicionero, Jack sea capaz de vivir una vida completa y satisfactoria. Para el niño esa habitación es el único hogar que ha conocido, su mundo entero, es el lugar donde nació, donde come, juega y aprende con su madre. Con gran tesoro e ingenio, Ma ha hecho todo lo posible para crear allí dentro un espacio agradable para su hijo, cuyo amor es lo único que le permite soportar lo insoportable³.

Así entonces hay que trabajar junto con los alumnos como lo hace la mamá en la historia referida, para crear ese otro espacio del encuentro, la comunicación, la alegría y la felicidad. Es una tarea compleja, pero creo no imposible.

La cita da pie para aclarar, que lo que me interesa, en esta investigación, es justo lo que me importa. Y no me importa, exactamente, porque me interesa, sino que me interesa porque me importa. Me importan mis estudiantes, no sus problemas. Y, por esta razón, es mi intención trabajar en esos problemas, ya que me importa que estén bien los estudiantes. Los quiero. Toda investigación que parte del mero interés del investigador termina siendo un vicio.

5. Manos a la obra: la metodología y las herramientas de diagnóstico.

5.1. Objetivo del trabajo de investigación.

Observar y analizar las interacciones de convivencia entre los alumnos de cuarto grado de primaria, de la escuela Lic. Mariano Otero, con el fin de intervenir en la integración de grupo para la construcción de una convivencia pacífica. En este sentido se plantean las siguientes preguntas:

5.2. Preguntas de investigación.

Pregunta principal:

- ¿Cómo se configura la integración de grupo entre los alumnos y alumnas de cuarto grado de primaria para la convivencia?

³ Sinopsis de la película “*La habitación*” del director Lenny Abrahamson, en la que se cuenta una historia de una madre que cuida a su hijo de cinco años, al que cría para ser feliz y esté seguro, haciendo cosas típicas como jugar y contar historias. Es una adaptación del libro *Room* de Emma Donoghue. Una historia cargada de drama y suspenso. Información tomada de: <http://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-228263/>.

Preguntas secundarias:

- ¿Qué aspectos (conductas, valores, afectos, conflictos) se manifiestan como constitutivo en la interacción entre los alumnos para la construcción de la convivencia al interior del aula?
- ¿Cómo favorece o no el clima escolar y qué estrategias docentes se consideran para la integración de grupos, con miras a una convivencia sana y pacífica, que posibiliten la cooperación y colaboración?
- ¿Qué discursos se manifiestan en la relación de convivencia entre pares y alumno-docente?

En el planteamiento de posibilidades para el cambio, lo mejor era estar allí, ver y escuchar a los actores educativos, con el fin de comprender de una manera más holística el fenómeno, para ello elegí herramientas básicas y elementales de la investigación, a saber, la observación, la entrevista no estructurada y el cuestionario con preguntas abiertas, las que me arrojaron información muy valiosa que me permitieron encontrar otras herramientas de diagnóstico.

El proceder en una investigación como el presente, ha de ser flexible y no rígido, ya que los fenómenos sociales son dinámicos y cambiantes, requieren ser analizados de una manera dialéctica, es decir, acudir a los datos del fenómeno estudiado las veces que sean necesario para su comprensión y la posibilidad de generar una propuesta para el cambio.

5.3 El método cualitativo.

El proceder cualitativo para el presente proyecto es el más adecuado, en razón de que la realizo en un ámbito social, la escuela, en particular el aula, me acerco a una realidad específica con características y contextos particulares, entre los propósitos está la de describir e interpretar aquellos sucesos o situaciones que caracterizan las formas de relación entre los alumnos y las alumnas de un salón de clases, poniendo énfasis en la manera en que se dan las interacciones de los sujetos educativos para la convivencia, con miras a modificarlo.

Al respecto de lo anterior, Rodríguez (1999), la investigación se plantea desde:

Un acercamiento a la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas [involucra] la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describan la rutina y las situaciones problemáticas y los significados de vida de los sujetos. (p. 32).

La metodología cualitativa la considero pertinente para el presente proyecto, porque me ofrece la posibilidad, de acercarme a hechos específicos, en este caso particular, aquellos que se producen en el salón de clases entre los alumnos y las alumnas del grupo 4° "B". En otro sentido, me permite considerar el fenómeno de forma compleja y que me posibilite ver con atención tanto del dato o circunstancia específico, así como llegar a considerarlos como hechos que tienen relación con diversidad de condiciones.

Entendiendo la complejidad del tema referido en esta investigación, que es la convivencia que se da al interior del aula escolar y de cómo se configura ésta en la interacción de los alumnos, es necesario tratar de comprenderla de forma holística, en este sentido, una mera observación de los hechos sería insuficiente, por lo tanto, requerimos comprenderlo dentro de su marco referencial completo, es decir, atender a la manera en que se está construyendo la realidad específica, entender que es dinámica y que está en constante cambio y transformación, que deviene de múltiples causas y que es producto de circunstancias y condiciones diversas, entre ellas las históricas, las socioeconómicas, las culturales y estructurales, siendo en este sentido subjetiva, por la naturaleza de los sujetos involucrados.

En sentido de lo anterior, he considerado incluir en este documento un ejercicio descriptivo-narrativo que den cuenta de lo que sucede en el aula de clase, su organización y las interacciones de los sujetos educativos. Este ejercicio lo considero necesario, en virtud de que resulta importante atender las perspectivas, los escenarios y las posiciones a partir de donde se generan y desarrollan los hechos estudiados, es por esta razón, que utilizo el proceder cualitativo y que considero como adecuado.

En este mismo tenor, el método cualitativo, a decir de Rodríguez (1999), citando a Miles y Huberman (1994), expresa que:

Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida [...] el papel del investigador es alcanzar una visión holística del objeto de estudio [...], intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones [...], explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas [y] la mayor parte de los análisis se realiza con palabras (p. 35).

La posición que tomo en esta investigación en relación al fenómeno estudiado, es que entiendo que la realidad tiene un carácter dinámico y cambiante, los grupos sociales, en tanto seres humanos, son siempre subjetivos, bajo esta perspectiva, las circunstancias no están dadas o determinadas en sí mismas, no se dan por generación espontánea; sino que son el resultado de tensiones y distensiones históricas, así como condiciones diversas que las constituyen y caracterizan. Por todo esto, parto del entendimiento de una realidad que es posible de observar, describir, comprender, analizar e intervenir con el objetivo de transformarlo.

Por lo comentado, la investigación que planteo, se encamina en un primer momento a la comprensión del fenómeno educativo específico, a saber, las interacciones de los sujetos educativos y sus características, me propongo interpretar y comprender los hechos, construir categorías, describir y caracterizar lo que sucede en el espacio escolar, desde las expresiones de los alumnos y las alumnas, visibilizadas en sus interacciones, sus acciones y sus discursos. Lo anterior me permitirá para un segundo momento (implementación del dispositivo de intervención), el establecimiento de pautas con miras a la transformación de las mismas, siempre en busca de la mejora. Ambos objetivos me parecen son posible con la utilización de un enfoque cualitativo.

Enfatizo que, por la complejidad de los fenómenos sociales, no es pertinente abordar la investigación cualitativa propuesta desde un solo enfoque, de acuerdo con Rodríguez (1999):

No existe una sola investigación cualitativa, sino múltiples enfoques cuyas diferencias vienen marcadas por las opciones que se tomen en cada uno de los niveles (ontológico, epistemológico, metodológico y técnico) [...] la adopción de una u otra alternativa [determinará el tipo de estudio cualitativo que se realice (p. 38).

En palabras de Le Compte y Goetz (1988, p. 69), “los modelos generales de investigación que emplean los científicos sociales son la etnografía, el estudio de casos, el análisis de muestras, la experimentación, la investigación observacional estandarizada, la simulación y los análisis históricos o fuentes documentales”.

5.4. Sistematización de experiencia.

Agregaría en la lista anterior la sistematización de la experiencia, ya que, en esta intervención, habla mi voz desde la experiencia, mi historia como una persona concreta, con miedos y acciones que provocan consecuencias, inmerso en el fenómeno, del cual doy cuenta, los obstáculos enfrentados y las posibilidades para la generación del cambio. Intento darle un orden a la historia vivida, los caminos seguidos y las herramientas utilizadas para recabar y analizar los datos del fenómeno en cuestión, con el fin de construir un dispositivo que posibilite reconstruir e integrar a los sujetos para otra forma de convivencia, mucho más cooperativa y respetuosa de los otros para el logro de fines comunes.

En palabras de Oscar Jara (2009, p. 118):

Las experiencias son procesos socio-históricos dinámicos y complejos, individuales y colectivos que son vividas por personas concretas. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales, ni meramente datos. Las experiencias son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social.

Las experiencias de acuerdo a Jara (2009, pp. 118-119), están cruzadas por los siguientes elementos:

- a) Condiciones del contexto: el contexto no es algo totalmente exterior a la experiencia, sino una dimensión de la misma, ya que ella no sería, no estaría siendo o no habría sido, sino es en ese contexto y por ese contexto.
- b) Situaciones particulares: la experiencia no puede llevarse a cabo fuera de una determinada conjunción de situaciones específicas, que pueden ser institucionales, organizacionales, grupales o personales; es decir unas circunstancias, un espacio y un lugar, en los cuales se vive una experiencia y que le dan características propias e irrepetibles.
- c) Constituida por acciones: cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas. De forma intencionada o no intencionada; planificada o imprevista; dándonos cuenta de su realización o sin reconocerla mientras la realizamos.
- d) Manifestación de las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones por los hombres y mujeres protagonistas de la experiencia.
- e) Resultados o efectos que modifican en todo o en parte los elementos o factores existentes anteriormente.
- f) La interrelación de todos los factores genera reacciones en las personas que intervienen, las cuales construyen relaciones entre ellas. Estas relaciones personales y sociales – por una parte – han sido mediadas por todos los elementos anteriores y – por otras – son factores desencadenados por lo que aconteció durante la experiencia.

El mismo autor complementa diciendo:

En este entramado vivo, complejo, multidimensional y pluridireccional de factores objetivos y subjetivos que constituye lo que llamamos “experiencia”, no hay simplemente hechos y cosas que suceden; hay personas que pensamos, que sentimos, que vivimos; personas que hacemos que esos hechos acontezcan en contextos y situaciones determinadas y que al hacerlo construyen nuevos contextos y relaciones (Jara, 2009, p. 119).

En la experiencia se va construyendo, se van redefiniendo nuevos caminos, uno se va formando con los otros, uno va construyendo nuevos mundos. En esta

misma idea Jara (2009, pp. 119-120), citando a Freire (1999), de su libro *Pedagogía da autonomía. Saberes necesarios a practica educativa*:

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente su sujeto.

La intervención vivida en la escuela, dentro del salón de clases y con los alumnos es una experiencia única, irrepetible, el dispositivo de intervención es para ese contexto, para esos sujetos, no puedo pensar en replicarlo tan cual en otro espacio.

En síntesis, las experiencias son siempre experiencias vitales, cargadas de una enorme riqueza por explorar; cada experiencia constituye un proceso inédito e irrepetible y por eso en cada una de ellas tenemos una fuente de aprendizajes que debemos aprovechar precisamente por su originalidad; por eso necesitamos comprender esas experiencias; por eso es fundamental extraer sus enseñanzas y, por eso, también es importante comunicarlas, compartirlas (Jara, 1999, p. 120).

5.4.1. El cambio en la sistematización de experiencia.

En mi proyecto de intervención doy cuenta de un cambio, lo que se ha movido, de donde estaba, hasta donde he llegado, de una manera ordenada y lógica; pero no en busca de un cambio cualquiera, sino un cambio positivo para un contexto social determinado, en este sentido, el cambio pretendido es un cambio de tipo social; sin embargo, aclaro que, para tal efecto, parto de no saber qué sucederá. En palabras de Iñigo Retolaza (2010, p. 2):

Básicamente, los procesos de cambio social nos quieren llevar a algún sitio donde no estuvimos jamás. Los actores involucrados imaginan y visualizan la realidad futura de una manera que no es posible entender a plenitud desde el momento presente. Esto se debe en parte a una cuestión fundamental: siendo que el futuro es algo que no han experimentado en la actualidad (más allá de experimentarlo abstractamente) no tienen esa experiencia de vida futura instalada en ellos mismos.

Creemos que siguiendo una determinada lógica y acción de cambio llegaremos a un lugar mejor. Y creemos que, actuando sobre una serie de condiciones existentes en el entorno, llegaremos de mejor manera a esa situación ideal de cambio. Esa convicción sobre la posibilidad de un futuro que creemos mejor es una gran fuerza motora a celebrar.

Para este proceso de sistematizar mi experiencia, recurro a elementos de la Teoría de Cambio (TdC)⁴, esta teoría “permite ordenar nuestro pensamiento y configurar de manera más abstracta, y a partir de nuestro cuerpo de conocimiento y experiencia, aquellas condiciones necesarias para lograr el cambio deseado en un contexto determinado” (Iñigo, 2010, p. 2).

El cambio requiere de entender la realidad, analizarla y actuar, por lo tanto, pensamiento y acción van de la mano, aunque he dicho que no sé qué pasará, sí parto de supuestos para llegar al objetivo de cambio, “desde la lógica de la Teoría de Cambio, a decir de Iñigo Retolaza (2010),

parte de una explicitación de los supuestos que utilizamos para entender y actuar sobre la realidad. Esto es, en términos generales, plantear acciones de cambio para el 1^{er} y 3^{er} nivel parten del 2^o nivel. Esto se hace desde una lógica articuladora entre pensamiento y acción. De esta forma, supone que las acciones emprendidas para transformar esa realidad emanarán de una nueva manera de entenderla. Por ende, asumimos que al pensar y entender de distinta manera la resolución y/o gestión de problemas complejos, lograremos distintos resultados en relación a lo que lográbamos antes de que se provocara ese cambio paradigmático-epistemológico (p. 6).

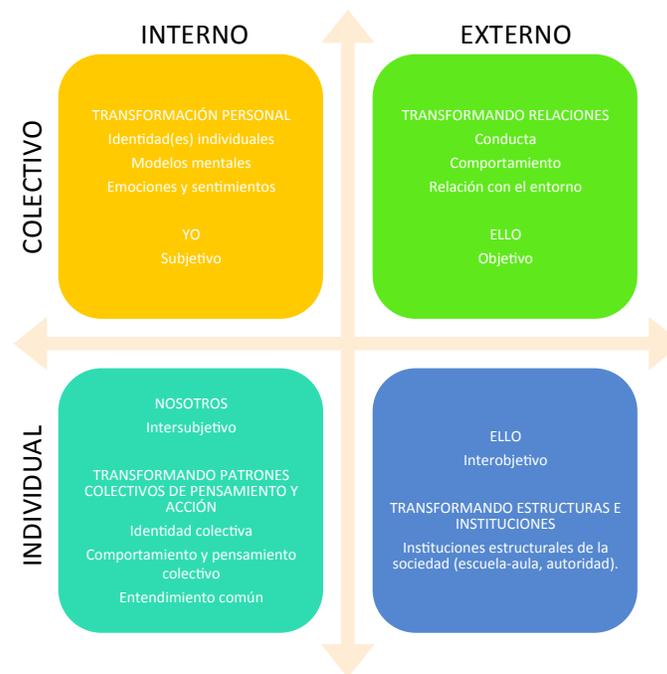
⁴ Según Alfredo Ortiz y Guillermo Rivero (2007), en su obra *Desmitificando la Teoría del Cambio: El enfoque de teoría de cambio también es conocido como “ruta de cambio” (pathway of change), “motor de cambio” (engine of change), “modelo lógico” (logic model), y “teoría de acción” (theory of action).*

Una teoría de cambio representa en un amplio análisis de una situación que requiere modificarse a fin de alcanzar un cambio positivo. Este enfoque de comprensión e intervención en la realidad parte de una Visión de Éxito (Cambio de Largo Plazo, Imagen Objetivo, o Macro Cambio) e identifica un conjunto de resultados primarios, secundarios, terciarios, etc. (todos ellos precondiciones “unos de otros”) que articuladamente permiten alcanzar el cambio de largo plazo deseado. Tales precondiciones (resultados a diferente nivel) constituyen los elementos necesarios y suficientes para alcanzar el cambio planteado en concordancia con un conjunto de supuestos relacionados.

Es pertinente señalar, el tipo de cambio que busco en el proyecto de intervención es transformativo, pues parto desde una problemática en la relación y en la forma de pensar de los actores al momento de convivir, así como la interacción con su entorno, a saber, el salón de clase. Iñigo (2010) expresa:

Los cambios transformativos inician desde la crisis y el estancamiento, preparando el terreno para el cambio. “Este tipo de cambio se basa en el des-aprender y en liberarse de aquellas mentalidades, relaciones, identidades, instituciones formales y no formales, etc. que obstaculizan la probabilidad de cristalización de nuevas realidades más justas y equitativas en términos políticos, sociales y económicos” (p. 5).

Finalmente, el cambio en esta intervención va dirigida desde mi punto de vista a cuatro dimensiones: transformación personal, transformación de relaciones, transformación de patrones colectivos de pensamiento y acción, transformación de estructuras, que juntas permitan lograr un estado armónico en las condiciones que sustentan dicho cambio. Las dimensiones van de lo individual a lo colectivo y son acordes a las propuestas por Wilber (1996), Thomas (2006) y Retolaza (2008b).



Adaptación de Iñigo Retolaza (2010).

5.5. El estudio de caso.

El presente proyecto de intervención se realiza en un contexto determinado, con características particulares, con sujetos y problemáticas específicas, en donde se quiere hacer una intervención única para su transformación, entendiendo que cada contexto es diferente. Por tal motivo, también es pertinente para mi proyecto tomar elementos del estudio de caso.

Desde la perspectiva de Rodríguez (1999), “un estudio de caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos [...], la única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad” (p. 92), para este proyecto, el caso es el dispositivo de convivencia e integración de los alumnos y alumnas del grupo 4° “B” de la Escuela Primaria Lic. Mariano Otero, en particular la manera en que se dan las interacciones de los sujetos educativos.

Lo que pretendo es conocer bien el caso particular mencionado, que a decir de Stake (1999), “el cometido real del estudio de caso es la particularización [...] se toma un caso particular y se llega a conocer bien [...] para ver qué es, qué hace [...] la finalidad primera es la comprensión [del caso]” (p. 20). Lo que busco obtener a través de esta metodología es el análisis e interpretación del fenómeno estudiado, desde sus diversas manifestaciones y expresiones a partir de las interacciones en la convivencia de los alumnos.

Lo que busco como propósito en este estudio, es presentar lo más fielmente posible la manera en que operan y se disponen los elementos de convivencia, con el objetivo de caracterizarlos, interpretarlos y desvelar sus significados, lo que me permita generar una especie de retrato del caso particular y así visibilizar las alternativas concretas de integración de grupo que se quiere lograr.

La propuesta de esta investigación la basaré en los datos arrojados del análisis del diagnóstico. Aquí cabe mencionar lo expresado por Stake (1999):

El estudio de caso es empático y no intervencionista [...] intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni siquiera entrevistar, si podemos

conseguir la información que queremos por medio de la información discreta y la revisión de lo recogido [...] tratamos de comprender cómo ven las cosas los actores, las personas estudiadas (p. 23).

6. Mi caja de herramientas para el diagnóstico.

6.1. La observación.

La observación es una de las técnicas más usadas en la investigación cualitativa, de acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española, significa examinar atentamente algo, observar los síntomas de un malestar que busca ser atendido. Aquí el instrumento de recogida de datos sobre un fenómeno social, son nuestros ojos, a través de ellos la información llega tal y como sucede, por ello es una de las técnicas más confiables, los ojos contemplan, exploran y comparan en una conjunción holística con el resto de los sentidos.

Por su parte Díaz Sanjuán (2010), citando a Sierra y Bravo (1984), definen a la observación como: “la inspección y el estudio realizado por el investigador, mediante el empleo de sus propios sentidos, con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos de interés social, tal como son o tienen lugar espontáneamente” (p. 7). Así mismo Van Dalen y Meyer (1981) “consideran que la observación juega un papel muy importante en toda investigación porque proporciona uno de los elementos fundamentales; los hechos” (p. 7).

De acuerdo a Caplow (1972), existen diferentes formas de observar, observación distante, aquel que queda fuera del sistema o de la situación que estudia; el observador participante, quien asume un papel y entra en los límites de su campo de observación (p. 196).

Siguiendo esta misma idea, existen dos maneras de observación, la directa y la indirecta. La primera es aquella “cuando el investigador se pone en contacto personalmente con el hecho o fenómeno que trata de investigar, y la segunda, cuando el investigador entra en conocimiento del hecho o fenómeno observado a través de las observaciones realizadas anteriormente por otra persona” (Díaz Sanjuán, 2010, p. 8) o con apoyos técnicos como la videograbación.

Por las características de esta investigación, la observación que se realiza es de tipo participante, pues como investigador me incluyo en el grupo y desde el hecho o fenómeno que observo consigo la información desde adentro. En este sentido participo desde el contexto. Así, este tipo de observación “proporciona descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, pero también la [vivencia], la experiencia y la sensación de la propia persona que observa” (Díaz Sanjuán, 2010, p. 8).

En este tenor, la manera de mi observación encaja perfectamente en la observación participante, pues estoy dentro del contexto y entre los sujetos, a los cuales va dirigida la intervención, a decir de Caplow (1972), “el observador participante constituye uno de los actores principales de la situación estudiada; es esta una característica de la «investigación-acción», en la que el mismo observador es un agente de cambio «cambio»” (p. 196). Caplow continúa diciendo, estar ahí, “le permite obtener informaciones que de otro modo no podría conseguir, incluida la información que le viene de su propia experiencia subjetiva” (p. 201).

Existen diferentes maneras e instrumentos como auxiliares para recabar los datos en el proceso de observación, entre los que menciono y que utilizo en investigación, están los siguientes:

- Entrevistas no estructuradas: consiste en la sugerencia de unos temas a mi entrevistado, sin poner presión ni una línea sobre lo que él pudiera contestar, con el objetivo de dialogar en libertad y estimular así la expresión de sus sentimientos y pensamientos de una manera más libre, conversacional y poco formal.
- Cuestionario con preguntas abiertas: se trata de preguntas con temáticas específicas, en donde la persona expresa de manera libre sus inquietudes, miedos, alegrías, el enojo y valores acerca de la amistad, la convivencia, los amigos, el rechazo, el encuentro y la distancia con el otro. En estas se pudieron conocer lo que se piensa del otro en la relación cotidiana y de la

forma de convivencia entre ellos y ellas. Al ser abiertas las preguntas, su extensión es variable.

- Grabación en vídeo, para poder analizar en otro momento de manera más detallada el fenómeno de la convivencia en el salón de clase, opto por la grabación en vídeo. Y lo hago porque a través de ella puedo ver conductas, situaciones de agresión, expresión de valores y oír la voz de los actores. De alguna manera el video me permite volver a estar en contacto con el objeto de estudio.

Registro de campo: en ella elijo una situación, lugar y tiempo para escribir de manera cronológica y puntual lo que ocurre en el salón de clase entre los alumnos, tal y como suceden los hechos. La distribución del salón, los acontecimientos de una clase, el juego entre los actores. La finalidad de estos registros me permite apuntar no sólo la presencia de determinados comportamientos, sino la intensidad y frecuencia con que se producen. Cabe señalar que no añado ninguna apreciación de tipo cuantitativa. Su fin es solo descriptiva, de forma clara y del modo más exacto posible de lo acontecido.

6.2. Otras herramientas de diagnóstico.

Además de las técnicas e instrumentos convencionales referidas anteriormente para obtener información, en el proceso de diagnóstico me encontré con otros instrumentos que me permitieron movilizar conductas e interacciones entre los actores al momento que ellos las utilizaban en sus actividades lúdicas. Estas son las que preponderantemente me arrojaron datos sobre la manera de convivir, la forma de relacionarse, las conductas en la interacción con el otro, el trabajo en equipo, las reglas y las normas, los valores y la participación.



La elección de las herramientas de diagnóstico lúdicas obedeció en primer lugar, a que eran objetos que la mayoría de los niños y niñas prefieren jugar, aunque sean prohibidas por la autoridad escolar, ya que los considera como peligrosos para la integridad física de los alumnos. En segundo lugar, porque me di cuenta que en los momentos de juego en donde se utilizan estos juguetes, se presentan situaciones muy particulares relacionados con la convivencia en el grupo. En este sentido fueron un pretexto ideal para implementarlos, en un primer momento, como instrumentos de diagnóstico, en un segundo, momento como estrategias de intervención y en un tercer momento como herramientas de evaluación de la misma intervención.

Éstos juguetes, al momento de ser manipulados por los alumnos, movilizan factores de referencia como, inclusión de género, respeto a las reglas, trabajo en equipo, disgustos (enojo), agresiones, afectos, comunicación, empatía, confianza, cooperación, conflictos y su solución, entre otros valores. En este sentido, este tipo de herramientas permiten visibilizar aquellos elementos que considero importantes para lograr la pretendida integración grupal

Cabe señalar que, las herramientas lúdicas para el diagnóstico ya existían como forma de entretenimiento entre los alumnos, lo que hice y hago es únicamente utilizarlas para otros fines en el proceso de intervención del grupo.

Los mencionados juegos, me permiten, como ya lo he dicho, observar la relación cotidiana de convivencia, entre los alumnos. En general me muestran, actitudes, discursos, agresiones y valores en una forma particular de convivir.

Mi foco de atención estuvo en los comportamientos, la manera en que interactúa uno con el otro, las acciones agresivas, la conducta disruptiva, en particular de dos alumnos y, la división notoria entre géneros.

Las herramientas lúdicas también, me posibilitan también, lo referente a la relación con las reglas, las propias del juego y las establecidas por los participantes en dichos juegos y que tienen que ver con la falta de valores de convivencia, como son: el respeto a la diversidad, el trabajo colectivo y colaborativo, el respeto a las ideas y la diferencia.

Otro punto de mi interés, fue la agresividad cotidiana entre los alumnos, la que propiciaba un ambiente hasta cierto violento, lo que impedía relaciones sólidas y afectivas. En un principio, la observación se dirigió al grupo en su conjunto, pero conforme fue avanzando el diagnóstico se fueron ubicando actores que siempre aparecían en medio de la cuestión, como en el ojo del huracán, resultaron ser dos, a los que reconozco como actores en conflicto con sus compañeros.

Es importante señalar que, también movilizaron la presencia o ausencia de valores como: justicia, injusticia, empatía, diálogo y otros.

Las canicas, la pelota, el trompo y el yoyo, han surgido como herramientas de diagnóstico periféricas y a la vez circunstanciales, ya que, no siendo herramientas centrales de diagnóstico, en la observación misma me he percatado de su ayuda para provocar aquellos aspectos de interés para mi investigación sobre integración grupal, aparecieron como instrumentos que posibilitan ver los grados de incidencia de actitudes y acciones, en este caso, ver lo que sucede en un tipo de

convivencia. De alguna manera funcionan como termómetros de hechos y acciones de, por y en los alumnos y alumnas acontecidos dentro del aula.

7. Los síntomas y signos del diagnóstico.

Considerando el aula escolar como el espacio límite para el presente proyecto de investigación, tengo a bien describir el espacio físico, los cambios estructurales realizados, así como los factores de referencia que han tenido movilidad en los sujetos educativos para el desarrollo de un ambiente de convivencia, sin anteponer el adjetivo de bueno o malo, sencillamente decir lo que se ha hecho y lo que ha acontecido.

El primer bimestre, es decir, de agosto a octubre se respetó la disposición de mesas y sillas colocadas en fila, los alumnos y alumnas dándose la espalda, únicamente con la visión hacia la parte frontal, en donde se encuentra el pizarrón y el escritorio del profesor. Los pasillos eran muy angostos, lo que implicaba que los alumnos estuvieran muy juntos como “apretados”. Esta forma de disposición, en palabras de un alumno lo hacía sentir “ahogado”, tal vez quiso decir “asfixiado”, impedía movilidad y contacto visual entre los alumnos. Cuando me paraba frente a ellos efectivamente observaba un salón “amontonado”.

Lo que observe en esta forma de organizar el salón de clases, es que muy frecuentemente había conflictos entre los alumnos, que sí volteaba uno, ya lo vio feo, que si se paraba otro ya le pego, que sí hablaba uno más ya de dijo de cosas. Lo que implicaba que se detuviera por momentos la sesión para atender las diversas situaciones de conflicto, impidiendo el avance de la clase y rompiendo la dinámica, ya que los demás alumnos salían en defensa de unos y acusación de otros. Iniciaban los insultos, los gritos, los ruidos de lápices y reglas que otros alumnos golpeaban en las mesas, éstos hechos me hacían muy complicado “el control del grupo”, habilidad que de acuerdo a mi directora debía de tener el docente.

A pesar de lo acontecido en estos primeros dos meses y respetando el acomodo de filas en parejas, lo que hice fue reasignar un lugar distinto a cada alumno y alumna, en la idea de separar los que siempre se han sentado juntos y sentarlos

con otro alumno, haciendo parejas de niño y niña, pues la otra situación es que por lo que vi y además comentado por los mismos alumnos, tenían ya costumbre de sentarse niños con niños y niñas con niñas.

Este reacomodo de lugar en los alumnos me parecía un primer ejercicio para ver su reacción. Sin embargo, al momento de plantear el cambio a los alumnos y alumnas, el salón se llenó de gritos al unísono “no maestro”. Empezaban las justificaciones: Que uno le caía mal, porque el otro o la otra lo molesta, que se lleva mejor con el que estaba, que él lo distrae en clase y le impide concentrarse, entre otros reclamos para evitar ser movidos.

Escuché las voces una a una, les pedí que me dieran una alternativa para convivir de otra manera y que no fuera como hasta el momento venía sucediendo, en donde la agresión, el rechazo, los insultos y las peleas no fueran la cotidianidad, en un principio se hizo un silencio, quiero pensar que por lo menos me estaban escuchando, así duró, me parece un minuto. La primera que habló fue una alumna, diciendo que estaba bien, aunque haciendo un gesto de molestia enchucando la boca, después se sumó una más, y luego otros alumnos, hubo los que de plano me dijeron que, “ya que”. Así procedí a la nueva asignación de lugar formando nuevos pares de alumnos. Con esto pretendía integrar al grupo.

Con el nuevo acomodo de alumnos trabajé el primer mes del segundo bimestre, es decir, noviembre, pero las agresiones continuaban, no veía cambió alguno, había ocasiones en que me parecía que el ambiente era más hostil, lo que me provocaba por momentos desesperación y no saber a veces qué hacer, cómo calmar los momentos de tensión ante peleas que llegaban a ser golpes físicos dentro del salón.

Las discusiones más frecuentes que escuché fueron aquellas que referían a conflictos no resueltos, ocurridos en ciclos anteriores, que eran detonantes para iniciar una agresión o como elemento de justificación para no trabajar con equis o ye persona. Entre los comentarios que pude escuchar están: “en segundo él me golpeó”, “desde hace tiempo me dice que soy doctor simi”, “con ella no me llevo

porque un día la escuché que me dijo tonta”, “los niños son muy groseros” y otros que se iban sumando.

Parte de lo conocido acerca de la relación que han tenido los alumnos hasta el día de hoy, ha sido gracias a los testimonios de la maestra de educación física, que ha sido testigo del trayecto de los alumnos y alumnas, la maestra ha estado con ellos desde primer grado y de alguna manera lleva un expediente memorístico de cada alumno, soportado por un expediente físico, en donde tiene anotado las incidencias de los alumnos considerados “problema”.

La maestra de educación física me cuenta que, el grupo ha estado muy desunido, con poca participación, y de algunos con una agresividad hacia sus compañeros, que no ve empatía por parte de ellos, además que no observa límites que les ayude a autorregularse y tengan una adecuada “disciplina”.

En las charlas con la maestra, ha planteado, que tal vez esta situación de no integración y falta de límites y por ende disciplina, lo atribuye a que el grupo no ha tenido una guía constante de un solo profesor por ciclo escolar, que han tenido varios maestros en un solo ciclo.

En primer año tuvieron a la maestra Patricia, quien se jubiló y fue sustituida por el maestro Javier, que a su vez fue reemplazado por la maestra Rocío. En segundo año tuvieron a la maestra Martha Alicia y con ella concluyeron el ciclo escolar. En tercer año iniciaron con la maestra Juanita, quien se jubiló y se quedaron con la maestra Laura, con quien culminaron el ciclo escolar; pero los alumnos tomaron clases en diversos espacios de la escuela, a veces en la biblioteca, en otras ocasiones los distribuían en otros grupos y grados. En este sentido no estuvieron fijos, “anduvieron como nómadas” (maestra de educación física).

También los alumnos y alumnas, me han referido que “los maestros siempre se van” o que “nos ha tocado maestras que se jubilan”. En esas ocasiones de charlas con ellas y ellos no puedo a veces dejar de sentir un cierto reclamo de su parte o descontento en sus comentarios, además con una sensación de sentirse abandonados.

Una vez que he descrito lo anterior y con el objetivo de contar con más elementos de análisis, he utilizado la observación como herramienta de diagnóstico central, sobre todo en situaciones en que dos de los alumnos (Abimael y Liam) considerados como “problema” han roto la dinámica durante las actividades en clase, las situaciones más frecuentes y que han robado mi atención son los momentos en que estos alumnos de forma repentina, durante una actividad o al tiempo en que estoy hablando sobre una temática en particular, empiezan a gritar, ladran como perros o se paran y, como consecuencia de ello, logran distraer a los compañeros, es decir, desvían la atención, todas las miradas se enfocan en ellos, a veces pienso que son como imanes que atraen a los demás. Usando una metáfora, son como dos ojos de huracán.

También con ayuda de la observación he recuperado aspectos de la conducta de los alumnos referidos, esto desde elementos como las incidencias de agresión física o verbal, expresiones de afectividad, trabajo en equipo e inclusión de género (aceptación de las niñas en actividades – juegos consideradas exclusivos para niños). Para ello he ocupado los momentos de la clase de formación cívica y ética, así como la de educación artística, a la par que dialogo con los alumnos y alumnas, he visto en los dos alumnos mencionados anteriormente actitudes agresivas hacia sus compañeros y compañeras, he escuchado groserías como “puto”, “puta”, “homosexual”, “pendejo”, “pinche madre”, “tu puta madre”, entre otras.

Con base en los elementos descritos, los datos de estos me posibilitaron dirigir mi mirada en tres grandes ámbitos como áreas de oportunidad para transformar. Uno es, modificación del espacio áulico, la interacción entre los alumnos, desarrollar relaciones más afectivas y de respeto, y tres, fomento de valores para la disminución de la agresión y atención de actores conflictivos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

1. El principio de las ideas: sustento de mi problematización.

Los asuntos importantes no surgen de la ocurrencia, sino de necesidades en contextos complejos, ya en otros tiempos fueron ideados y escritos por hombres y mujeres que pensaron en algo posible, me apoyo de sus ideas para poder guiarme en el camino de ésta travesía.

En este sentido, para el presente proyecto de investigación, es importante y necesario un abordaje desde elementos conceptuales, considerados como básicos que permitan clarificar y nutrir la problematización expuesta.

1.1. El grupo como construcción colectiva: nuestro grupo.

El grupo no es, se va haciendo, desde la teoría de grupo como fenómeno social, la persona llega a un espacio como individuo solo, con otros individuos cargado cada uno de sus particularidades, con su historia, sus valores, sus miedos y sus objetivos. Por lo tanto, puede decirse que no es natural que vivamos en grupo, sino que se va construyendo conforme el individuo va relacionándose con el otro y con los otros. Entonces el grupo es una construcción social. Así el individuo va emergiendo y configurándose en una trama compleja, en la que se entretrejen vínculos y relaciones sociales.

El grupo que concibo se basa en la premisa de la comunicación y la interacción cotidiana de cada uno de los actores en un espacio definido, es decir, el salón de clase, en donde las reglas acordadas regulan el comportamiento de cada uno de sus miembros. Tal grupo es como un sistema organizado en donde los individuos se interrelacionan para satisfacer necesidades, como aceptación, afecto y cariño, que los haga sentirse acogidos y bienvenidos. En palabras de Shaw (1995): [...] todos los miembros de un grupo comparten algo en común, [...] a través del grupo todos los integrantes satisfacen una necesidad. Esto es, un grupo se forma o se integra de tal manera que cada uno de los miembros integrantes, [pretende cubrir] esa necesidad (tales como pertenencia, autoestima, empatía, etc.) (pp. 20-26).

Un elemento preponderante en todo grupo es la comunicación, en este sentido, aspiro que en nuestro grupo que construyamos, el dialogo, a través de la

comunicación, para del entendimiento entre cada uno de los actores para que nos lleve al logro de cada uno de los objetivos comunes.

En este mismo tenor, Homans (1971), expresa que un grupo, son “esas personas que se comunican a menudo entre sí, [...], no en forma indirecta, [...] sino cara a cara” (p. 29). En efecto, quiero un grupo de personas que se vean al momento de relacionarse y se entiendan a través de la palabra, personas que resuelvan sus conflictos mediados con la herramienta comunicativa. De lo anterior se desprende, que las personas han de estar presentes en el otro y con el otro al momento de ir configurando y tejiendo el entramado grupal.

La construcción de grupo depende de la aceptación o rechazo entre los integrantes, para un individuo es de suma importancia la pertenencia a un lugar para su desarrollo afectivo, emocional y de aprendizaje. La idea del soporte en los otros genera confianza y a la vez responsabilidad para el crecimiento personal y colectivo. En el grupo cada persona es importante para el sano desarrollo de la colectividad. Las personas viven y comparten expectativas en espacios propicios para ello. En pocas palabras crean su espacio común de convivencia con características particulares.

Bajo la visión de que en los grupos uno depende de los demás para la consecución de objetivos comunes, Kurt Lewin (1978), considerado como el autor más influyente en el estudio de los grupos, a través de su Teoría de Campo, en la que parte del concepto de interdependencia y afirma que la concepción del grupo como un todo dinámico ha de incluir una definición de grupo que se base en la interdependencia de sus miembros (o mejor dicho de las subpartes del grupo)” (pp. 142-143).

De lo anterior, los actores del grupo, que viven y conviven juntos, crean y recrean su espacio en la que se han de sentir a gusto. Retomando a Lewin, los integrantes del grupo viven y conviven en un “espacio vital” subjetivo (campo) que al tiempo de ser compartido por/con los demás individuos se hacen interdependientes y crean un espacio común. Dicho espacio es creado y mantenido por la cohesión del

grupo, es decir, la atracción de los miembros hacia el grupo, lo que permite generar el deseo de trabajar juntos para conseguir una meta en común.

Visto al grupo desde la perspectiva de interdependencia, un actor del grupo trabaja, se integra y participa para fortalecer al colectivo, no desde una posición solitaria y egoísta, sino, a partir de pensar en la unidad con los otros, de percibirse y modificarse. La palabra unidad, en la idea de grupo, a decir de Fisher (1980):

El grupo es [...] un sistema caracterizado por su estructura (patrón de relaciones entre los componentes en un punto determinado en el tiempo); por su función (las relaciones reguladoras, recurrentes del día a día entre los componentes a través del tiempo); y su evolución (los cambios continuos de estructura y de función durante un largo periodo) [...] un grupo es una colección de personas individuales cuyos comportamientos comunicativos, específicamente las acciones, las interacciones y las dobles interacciones, se hacen interestructurados y repetitivos en la forma de patrones predecibles. (p. 37).

Es importante señalar la propuesta sobre Teoría de Sistemas de Fisher, quien define al sistema “como una entidad, que se comporta como entidad debido a la interdependencia de las partes que la componen” (1980, p. 19). Es así que, a través del principio de sistemas, el grupo es más que la suma de las partes, en este sentido los componentes del grupo, es decir, los miembros que lo integran, se comportan de forma colectiva, porque hay interdependencia entre ellos.

Pensando en que la convivencia desde perspectiva de la cultura de paz, ha de involucrar el nivel afectivo, una definición que cabe al respecto es la propuesta por Schäfers (1984) citado por Sánchez (2014):

Un grupo social consta de un determinado número de miembros, quienes para alcanzar un objetivo común (objetivo de grupo) se inscriben durante un tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e interacción y desarrollan un sentimiento de solidaridad (sentimiento del nosotros). Para alcanzar el objetivo de grupo y la estabilización de la identidad grupal son necesarios un sistema de normas comunes, una distribución de tareas, según una diferenciación de roles específicos de cada grupo. (pp. 91-92).

En esta última visión, encontramos elementos que bien podríamos encuadrar en la perspectiva de la identidad («sentimiento del nosotros»). En donde el grupo, no sólo sea definirla como una colección de personas, sino imaginarla y concebirla como actores para un destino feliz en un espacio de vida. En pocas palabras un grupo de vivencia y convivencia.

El grupo que quiero para mis alumnos es aquella en donde la alegría sea un factor de crecimiento personal y colectiva, un grupo en donde la solidaridad, el respeto, la empatía, la cooperación y la participación sean parte de la cotidianidad. Muy parecido a lo dicho por Barceló (2010):

El grupo puede ser un marco propicio para el crecimiento y el desarrollo personal, puede constituir un espacio de comunicación auténtica y sincera, puede impregnar de transformación y encuentro nuestras relaciones interpersonales y puede estimular la incorporación de aprendizajes significativos y relevantes para nuestra tarea y nuestra vida. También puede configurarse como instrumento para la superación de los conflictos subyacentes y el aprovechamiento de la energía afectiva hacia una direccionalidad constructiva (p. 15).

1.2. La persona y el grupo: de lo individual a lo grupal.

Una de las características del presente proyecto de intervención, es que la baso desde una perspectiva humanista y, por esta razón, ubico a la persona como actora del cambio, como elemento fundamental en el proceso de integración de grupo para la convivencia. Es menester señalar que la persona, como ser consciente de sus actos, sean estos constructivos o destructivos generan, un modo de ser y hacer al interior del grupo. Los anhelos de este trabajo son hacia el desarrollo de la persona constructiva. Pensando que la persona ha de verse como aquel ser de confianza y digno, que ve al otro como su complemento, amigo y no enemigo para alcanzar objetivos comunes.

Tomeu Barceló (2010, p. 13), citando a Carl Rogers, expresa que:

Un enfoque centrado en la persona se basa en la premisa de que el ser humano es un organismo básicamente digno de confianza, capaz de evaluar la situación externa e interna, de comprenderse a sí mismo en su contexto, de hacer elecciones constructivas como los siguientes pasos en la vida y de actuar en base a esas elecciones...

[...] Cuando este enfoque es aplicado a un individuo o a un grupo, se descubre a lo largo del tiempo, que las elecciones hechas, las direcciones que se siguen y las acciones que se emprenden son personalmente cada vez más constructivas y tienden hacia una armonía social más realistas con los demás.

La persona junto a otro tiene la experiencia de crecer en grupo y ser parte de ella, en este sentido, no concibo a la persona como un ente aparte, aislado y protegido en una burbuja, que no participa con los demás y que se basta a sí mismo. Somos y nos construimos en sociedad, hacemos identidad con el otro y unimos fuerza para lograr alcanzar las metas.

Y es que las personas no existimos aisladamente en la faz de la tierra. Las mujeres y los hombres como seres sociales y en relación unos con otros, convivimos en sociedad y conformamos grupos humanos de los que nos sentimos partícipes, a través de los cuales realizamos nuestros proyectos vitales (Barceló, 2010, p. 14).

La persona así vista, se va formando y transformando en el grupo, en la interacción cotidiana con los demás, el trabajo individual refuerza al grupo y lo cohesiona cada vez más. Está interacción es un proceso, que va primero de la sensibilización de la propia persona para reconocer al otro, como preparación para el encuentro en un espacio definido para el trabajo colaborativo. El grupo del encuentro y el elemento de sensibilización mejora las relaciones entre los actores de dicho proceso.

Un aspecto interesante vinculado a la persona desde lo individual, es el aprender a ser, aprendizaje cargado de actitudes y valores, así como la puesta en acción de dichos aprendizajes y la búsqueda de alternativas para la resolución de problemáticas específicas, en un ejercicio meta cognitivo sobre lo vivido.

Lograr la habilidad de la reflexión sobre los actos propios, requiere de un ejercicio dialéctico, es decir, entre individuos; sin embargo, el proceso es largo y dura toda la vida, es una maduración constante de la personalidad, a decir de Delors (1996):

El desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico, que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. En ese sentido, la educación es ante todo un viaje interior, cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad. En el caso de una experiencia profesional positiva, la educación, como medio para alcanzar esa realización, es, pues, a la vez un proceso extremadamente individualizado y una estructuración social interactiva (pp. 107-108).

Por otro lado, la persona como ser social, es imperante que aprenda a vivir y convivir con el grupo, pero no desde la idea de la competencia, sino a partir del respeto y la tolerancia, reconociendo la particularidad y la diversidad de los integrantes del grupo. “Es una tarea ardua, ya que, como es natural, los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades [...] y alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás” (Delors, 1996, p. 103). Si en el grupo se compete uno con otro o no se está en una situación equitativa en el espacio común, como es el aula, ese tipo de contacto puede agravar las tensiones y degenerar en conflictos. “En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad” (Delors, 1996, p. 104).

En el encuentro de la persona con el grupo, se descubre al otro, se conoce sus temores y sus debilidades, se aprende a trabajar juntos para el logro de objetivos comunes. Se empiezan a construir proyectos de vida para la convivencia.

Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias -e incluso los conflictos- entre los individuos. Esos proyectos que permiten superar los hábitos individuales y valorizan los puntos de convergencia por encima de los

aspectos que separan dan origen a un nuevo modo de identificación (Delors, 1996, p. 105).

1.3. La dignidad: los Derechos humanos.

Recordando el principio humanista que provoca esta intervención, no puedo dejar de mencionar la importancia que tiene la persona en este proyecto. Una persona que no es solo un número como objeto de estudio en la colección, para formar un grupo, como la definirían otros autores. Sino como una persona única, sensible, afectiva y digno de ser respetado y a su vez respetar a cada uno con los que se relaciona. Por lo tanto, el ser persona implica, entre otros atributos, como lo ya se mencionó en el apartado anterior, la capacidad de relacionarse con los demás individuos. Por esta razón, es necesario abordar la idea de dignidad, vinculada a los derechos humanos.

Hablar de dignidad, es hablar de Derechos de Humanos, no se pueden desvincular uno del otro, ya que la dignidad, está en el respeto de esos derechos y, en ellos se concreta el valor intrínseco de la persona, como única e irrepetible, quien es libre e igual que todos. Así se expresa en el Artículo 1° de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (Habermas, 2010, pp. 3-4) y continua en su preámbulo, al reafirmar la “fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana” (Habermas, 2010, p. 4).

La necesidad de respetar la Dignidad en las relaciones humanas, responde a creer que sólo de esa manera, la justicia, la igualdad, la equidad, la solidaridad y la cooperación tendrán un sentido en los actores que pretenden una convivencia pacífica y democrática. La dignidad y los Derechos Humanos deben ser principios de ser y actuar en cualquier espacio. No se puede seccionar la dignidad a conveniencia de personas y contextos.

La dignidad que es una y la misma en todas partes y para todo ser humano, fundamenta la indivisibilidad de todas las categorías de los derechos humanos. Únicamente sobre la base de una colaboración recíproca, los derechos

fundamentales pueden cumplir la promesa moral de respetar por igual la dignidad humana de cada persona (Habermas, 2010, p. 9).

La igualdad en la dignidad, quiere decir, que no hay un estatus más arriba entre las personas, todos están en la misma condición de oportunidades, todos pueden participar y sumar esfuerzos para juntos llegar a la meta propuesta. Para ello se requiere asumir una dignidad social, en la condición de ciudadanos responsables. En palabras de Habermas (2010):

Como perteneciente a una comunidad situada espacial y temporalmente, sólo que en este caso el estatus debe ser el mismo para todos. Así, el concepto de dignidad humana transfiere el contenido de una moral basada en el respeto igualitario al orden del estatus de ciudadanos que derivan el respeto propio del hecho de ser reconocidos por todos los demás ciudadanos como sujetos de derechos iguales y exigibles (p. 14).

Enfatizo el valor que tiene la persona, como un ser con derechos y obligaciones. Implica que pueda ser aceptado e incluido en un espacio social. En donde junto a los demás, actúan de manera democrática en la toma de acuerdos y asunción de responsabilidades sobre los actos.

La "dignidad humana" desempeña la función de un sismógrafo que registra lo que es constitutivo de un orden democrático [...], a saber: precisamente aquellos derechos que los ciudadanos de una comunidad política deben concederse a sí mismos si son capaces de respetarse entre sí, como miembros de una asociación voluntaria entre personas libres e iguales. La garantía de estos derechos humanos da origen al estatus de ciudadano de quienes, como sujetos de iguales derechos, tienen la facultad de exigir ser respetados en su dignidad humana (Habermas, 2010, p. 10).

Bajo el principio de no distinción y protección hacia sectores vulnerables, se atiende en este proyecto a los derechos humanos de niñas y niños, ya que, "los derechos humanos son universales, inalienables e indivisibles y por lo tanto se reconoce a los niños y niñas como personas titulares de derechos y obligaciones

sin distinción de su condición socioeconómica, etnia, de religión, sexo, idioma, opinión política o de otra índole [...]” (Felipe, et al., 2014, p. 22).

La visión de los derechos humanos, en este sentido, es que a través de la convivencia desarrolle en ellos y ellas otras formas de relacionarse, mucho más justas y equitativas. Para ello implica “replantear las relaciones de género, desde la infancia, con el fin de reconstruir nuevas formas de relacionarse [entre niños y niñas]” (Felipe, et al., 2014, p. 23).

Entre los derechos que se vinculan a la intervención propuesta, están: derecho a ser respetados, derecho a opinar, ser oído, tenido debidamente en cuenta, igualdad y no discriminación, asociación y reunión, recreación, esparcimiento, deporte y juego.

1.4. Cohesión, integración e inclusión de grupo.

Las relaciones humanas son complejas, ya que en ellas se dan distintos fenómenos de pertenencia, aceptación y permanencia. En este sentido existen tres elementos fundamentales cuando se pretende integrar un grupo, a saber, la cohesión, la integración y la inclusión, cada una con sus características particulares.

El grupo requiere de la unión de fuerzas, la demostración de afectos, la amistad y confianza entre los integrantes, que les ayude a reconocerse y ser cada vez más cercanos, al tiempo que posibilite restar amenazas del exterior. Por lo tanto, el sentido de protección y seguridad es indispensable para la permanencia en un grupo. Para lograr lo anterior es necesario que el grupo esté cohesionado.

En la misma idea, Festinger (1950) citado por la Dra. Ángeles Mata (2014), señaló que “para favorecer la integración de grupos, se tenía que hablar del concepto de Cohesión Grupal, que definió como la resultante de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros para que permanezcan en el grupo” (p. 3).

La cohesión permite a las personas de un grupo, comprometerse al respeto de las normas y responsabilizarse para lograr las metas. Si un grupo está comprometido

con cada uno de sus miembros, será mucho más sencillo el convencimiento para la realización de las tareas colectivas y alcanzar las metas comunes. Lewin (1978), plantea que “a nivel individual, la cohesión de grupo se relaciona con la atracción del individuo hacia las metas y los miembros del grupo” (p. 3).

Otro aspecto de la cohesión es que, facilita lograr consensos, mediados por el dialogo y la solidaridad para el trabajo colaborativo. Impide que la persona se maneje en el egoísmo y piense en la colectividad al realizar la tarea. En este tenor se habla de una cohesión social.

Desde el punto de vista sociológico, la cohesión social se puede definir como el grado de consenso de los miembros de un grupo social sobre la percepción de pertenencia a un proyecto o situación común; en esta definición el énfasis se ubica en las percepciones y no en los mecanismos [...]. Es así que la cohesión es parte de la solidaridad social necesaria para que los miembros de la sociedad sigan vinculados a ella con una fuerza análoga a la de la solidaridad mecánica premoderna. Ello requiere que sus lazos se hagan más fuertes y numerosos, y que abarquen incluso ideas y sentimientos que los unan, en términos de lo que el clásico llamaba “solidaridad orgánica”. Estos lazos crean obligaciones al individuo, ejercen presiones funcionales que moderan el egoísmo y le permiten reconocer su dependencia respecto de la sociedad (CEPAL-ONU, 2007, pp. 14-15).

De lo anterior se puede afirmar que, al tiempo que se cohesionan, se integra al grupo. Por lo tanto, la idea de cohesión está íntimamente vinculado al concepto de integración de grupos, este concepto es retomado por un documento de las Naciones Unidas, cuyo título es: Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe. En él se señala a la cohesión social en los siguientes términos:

Referida a la vida en sociedad, la cohesión puede entenderse como el efecto combinado del nivel de brechas de bienestar entre individuos y entre grupos, los mecanismos que integran a los individuos y grupos a la dinámica social y el sentido de adhesión y pertenencia a la sociedad por parte de ellos (CEPAL-ONU, 2007, p. 14).

La integración grupal provoca en cada uno de los miembros que se relacionen, se reconozcan y se comuniquen, pero también compartan valores comunes y respeten las reglas de convivencia en un espacio definido, lo que dé como resultado la socialización. A este proceso, T. Parsons (s. f.) lo llama integración social, y expresa que:

[...] los sistemas sociales son todas las formas de interacción social que van desde un pequeño grupo hasta la sociedad global; las partes son los individuos y éstos se ajustan ya que comparten una serie de valores y normas que le son comunes. De aquí que la base de una integración social sea el consenso valorativo, y su mecanismo fundamental, la socialización (p. 340).

Por otro lado, en la integración se plantea a la diversidad, en la idea de la heterogeneidad de cada persona, esto es, reconocer, admitir y aceptar las diferencias humanas, como un hecho natural e inevitable con el que debemos aprender a convivir también en las aulas, pero no desde la exclusión o la discriminación, sino desde una posición abierta y coherente con la realidad social, esto a partir de tres premisas:

- Reconocimiento explícito de que la diversidad no puede ser eliminada ni es un estorbo o una molestia.
- Aceptación incondicional de las capacidades de todos los alumnos.
- Respeto a las diferencias, desde las semejanzas y no desde el tratamiento único.

De lo anterior se pretende que de la integración se avance hacia la inclusión, basada “en la aceptación de la diversidad, en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos” (Muntaner, 2010, p. 6). La inclusión en este sentido persigue los objetivos de, la equidad de género y la lucha contra la exclusión y la segregación.

Por ello es total incluir en este trabajo la inclusión desde el ámbito educativo que coadyuve a fortalecer el grupo que queremos. En coherencia con esto, UNESCO (2005), plantea a la inclusión en educación como, “un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando

su participación en el aprendizaje [y en los proyectos de cambio], las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación” (Muntaner, 2010, p. 8).

Por lo tanto, es indispensable crear una cultura de la inclusión en los grupos de trabajo al interior del aula. En palabras de Muntaner (2010), retomando a Bot (2006):

La inclusión educativa desarrolla sistemas y escenarios que responden a la diversidad de tal manera que se valora a todos los alumnos por igual. Nos aporta la idea de cuáles son los valores que subyacen a todas las acciones y planes de acción, a todas las prácticas y políticas educativas. Los valores, que apoyan y conforman la creación de culturas inclusivas, son: igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza y sustentabilidad, pero también las cualidades de compasión, honestidad, coraje y alegría (p. 10).

1.5. Convivencia escolar

La integración de grupos se gesta y desarrolla en un espacio físico, no se da en el vacío, en donde los sujetos viven y conviven, en este sentido, un elemento más a considerar es la convivencia escolar, la que se entenderá desde tres perspectivas, la primera que centra su interés en las relaciones interpersonales de género, aquellas que se enfocan en la forma de cómo afrontar los conflictos y aquella que mira a la convivencia como parte integrante del clima escolar.

En primer la convivencia escolar a la que aspiramos va enfocada hacia los géneros, pero una convivencia que va más allá de la diversidad sexual, de género, orientación y la preferencia. Lo que se busca es el respeto a la misma diversidad, anteponiendo el valor, único y especial del ser niño o ser niña.

La convivencia escolar que inspira la cultura de paz no puede obviar el enfoque de género, pues vivir juntos significa establecer un conjunto de interacciones basadas en la supresión de cualquier forma de discriminación y violencia de y entre los

seres humanos en cada uno de los espacios relacionales donde se produce el hecho educativo.

En sentido de lo anterior, la convivencia escolar referida a las relaciones interpersonales en palabras de Aldana (2006):

La convivencia es la antítesis de la violencia, si la consideramos como la práctica de las relaciones entre personas y estas en su entorno, basadas en las actitudes y los valores pacíficos (respeto, participación, práctica de los derechos humanos, democracia, dignidad (p. 37).

Lo que se busca es crear una convivencia escolar socio afectiva, en donde la amistad, el respeto y la cooperación entre los géneros se dé a partir de una “coeducación sentimental” como diría Atable (1993). En este sentido, se espera que los alumnos encuentren en la escuela “los principios de igualdad, respeto y cooperación entre los sexos” (Tuvilla, 2005, p. 27). La convivencia es escolar así vista, es un asunto de colectividad entre géneros.

En este mismo tenor, Fernández (1998), “la convivencia se entiende como un hecho colectivo, nunca sectorial, es una acción en sí misma que estructura unas actitudes y unos valores que se han de lograr entre todos los miembros de la comunidad educativa”.

La escuela como espacio social, no debe verse únicamente como un lugar donde se instruye o se aprenden conocimientos, sino que, como organización, ha de concebirse como un espacio de una convivencia caracterizada:

Por las interrelaciones entre sus miembros, reguladas por las normas básicas de organización y funcionamiento; interrelaciones que forman parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje y tienen en la colaboración entre sus miembros la base de su existencia; un sistema abierto de aprendizaje constituido por personas que interactúan y se relacionan en distintos momentos, dentro y fuera de una estructura que debe buscar constantemente formas de autorregularse y alternativas ante la complejidad de su función educativa y educadora; y un medio caracterizado por la existencia de diversos conflictos (Tuvilla, 2005, p. 29).

Teniendo en cuenta lo anterior, en las relaciones interpersonales de convivencia, a decir de Santos Guerra (1990), citado por Tuvilla (2005), se presentan: “Muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan el mundo mágico y a la vez anodino del aula y de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas (p. 29). Vivir juntos presupone estar bajo convenciones y normas, explícitas o no, que logren sacar lo mejor de cada uno al servicio de la mejora de las relaciones sociales y la funcionalidad de las tareas comunes.

Uno de los sentimientos indispensables en las relaciones interpersonales para la convivencia es el afecto del amor, sentirse querido y aceptado en un grupo refuerza primero a la persona en lo individual y luego al grupo completo.

Por ello la alfabetización de la afectividad y la ternura debe ser un objetivo de todo proceso educativo, en tanto en cuanto forma parte del proceso vital y maduración de las personas, y, en segundo lugar, por su inequívoca relación con la convivencia. En relación a lo primero, la afectividad es una necesidad de todos los seres humanos y requiere de su desarrollo para una construcción equilibrada de su personalidad. Como señaló A. Montagu (1983), “Los humanos nacieron para vivir, como si vivir y amar fueran una misma cosa. Para amar hay que aprender a amar y solo se aprende a hacerlo cuando se es amado [en convivencia] (Jares, 2002, p. 84).

En este sentido, cada persona al momento de relacionarse con los otros, es necesario que sea consciente y sobre todo capaz de tener control y poder gestionar elementos propios de su personalidad, como son el autoconcepto, autoestima, y empatía, así también lo relacionado con elementos interpersonales, como son: la comunicación, interacción, negociación y afectividad.

Las definiciones anteriores nos refieren a la idea de relacionarnos con los demás, es así que el término convivencia hace referencia a vivir juntos, reconocer al otro y respetarlo en su particularidad, la vida personal es necesariamente interpersonal, es decir, de convivencia. Convivir con el otro refiere estar cohesionado con el

grupo. Los sistemas de relaciones entre las personas son el núcleo de la convivencia.

Como el detonante del presente proyecto es la detección de ciertos elementos de violencia (agresiones físicas y verbales), generados tal vez de conflictos no gestionados de forma adecuada, es menester decir que, el objetivo de la intervención, ha de ser la mejora de la convivencia, entendida no como ausencia de conflictos, sino como la existencia de unas relaciones interpersonales que contribuyan a un clima positivo en la que la resolución de los problemas permita avanzar a las personas hacia un futuro mejor.

La convivencia en la perspectiva de este proyecto, está fijada en la idea de vincular a los actores y hacerlos vivir armónicamente dentro del grupo. Un espacio de convivencia en donde puedan ceñirse a unas pautas de conducta que les permita la libertad individual al tiempo que salvaguarden el respeto y la aceptación de los otros.

Las definiciones anteriores me han permitido entender a la convivencia como un elemento toral en las relaciones personales, pero uno de los aspectos en los ambientes de convivencia, es que, en ella, el conflicto es inherente. Sin embargo, más allá de ver esta situación como algo negativo, es importante considerarlo como un potencial de cambio, con miras a mejorar las relaciones, basadas en el diálogo, el respeto, la comunicación, etc. Esto es, desde el enfoque de cultura de paz, el conflicto es una oportunidad de cambio y por ello no hay que huirle.

En la convivencia pacífica, se espera que los involucrados resuelvan sus conflictos mediados por el dialogo a través de la comunicación.

En sentido de lo anterior Galtung (2003) hace una defensa positiva del conflicto, y la ve como aquella fuerza motivadora de cambio personal y social. En palabras de Lederach (2000), menciona que “el conflicto es una paradoja, porque supone una interacción entre dos adversarios que compiten por sus intereses, pero que a la vez han de cooperar para llegar a acuerdos”, en este sentido, tal interdependencia

nos coloca al conflicto como primordial y necesario para el crecimiento de toda persona.

En esta idea de la relación entre conflicto y convivencia, Torrego (2001), expone que se puede entender la convivencia como “un proceso, creativo y respetuoso con las partes, de resolver los conflictos, ya sea previendo su producción, ya sea evitando su escalada cuando estos se han producido”.

En este mismo tenor, Viña (2004), señala que “la convivencia es una condición para un trabajo educativo de calidad; así como resultado de dicho trabajo que, en la resolución de los conflictos, supera las actuaciones exclusivamente reactivas”. (p. 39). Así mismo “abordar los conflictos desde el grupo puede consistir en mantener una actitud de apertura al conflicto, manejando habilidades interprofesionales de escucha y resolución pacífica de conflictos” (Jares, 1997).

Por otro lado, la convivencia vista desde la perspectiva del clima escolar, es decir, para comprender la convivencia es importante observar y analizar el clima escolar, en este sentido, uno de los componentes del clima escolar es la convivencia.

De lo anterior se entiende el clima escolar, de acuerdo a Fernández y Muñoz (1993), como:

El ambiente total de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, contienen un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante a su vez, de distintos productos educativos (p. 42).

1.6. El conflicto.

El ser humano como ser social, se caracteriza por ser primero individual y luego colectivo. Su unicidad le permite tener la visión de su mundo, frente al mundo de los demás, satisfacer sus necesidades antes de involucrarse con sus semejantes. Esta característica es parte de ser diverso. Ante esta situación, la opinión frente al otro puede no concordar o no satisfacerse el interés propio. Entonces se genera

una diferencia de intereses, que, si no se abordan de manera correcta y satisfaga a ambas partes, puede ocasionar rupturas difíciles de reparar.

Las diferencias de intereses en la vida cotidiana son parte de la vida misma, nos acompañan en todas nuestras relaciones humanas. Esas diferencias de intereses son los conflictos.

El conflicto se presenta también en los grupos, por esta razón retomo el concepto como fundamental para la comprensión del presente proyecto de intervención. En la convivencia de los alumnos, al interior del aula, se generan divergencias que se expresan de manera diversa en las conductas y en los discursos de los actores involucrados.

A decir de Casco (s. f.):

El conflicto es consustancial a las relaciones humanas. Interacciones con otras personas con las que vamos a discrepar y con las que vamos a tener intereses y necesidades contrapuestas. [Es así que] hablaremos de conflicto en aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna. A esa contraposición la vamos a definir como problema: la satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de las de la otra” (pp. 7-8).

En la situación de intereses entre una persona y otra, se puede entender que hay intereses individuales e intereses colectivos, esto es parte de vivir en una sociedad con seres humanos diversos. Entonces:

Los conflictos son inevitables en la interacción social y ocurren a todos los niveles, desde el interpersonal hasta el internacional, pasando por el organizacional e intergrupacional, aunque, por supuesto, difieren en grado y forma de expresión. Por lo tanto, los conflictos no se deben clasificar en buenos y malos, sino que simplemente existen (Ruiz, s.f., p. 2).

Por otro lado, los conflictos no hay que entenderlos de manera negativa, sino como oportunidades de crecimiento y reconocimiento del otro, en el conflicto se expresa la diversidad de percepciones, son un pretexto perfecto para la comunicación y el dialogo, que si se llevan adecuadamente posibilitan el

acercamiento para la construcción de convivencia. En esta misma idea, Tuvilla (2005), señala que, “El conflicto desde un punto de vista positivo, es el motor de cambio social y sus efectos, siempre que sepamos gestionarlo bien, permite establecer relaciones cada vez más cooperativas” (p. 51).

Para que aparezca el conflicto, es necesario dos actitudes incompatibles, que están en contraposición de necesidades y de intereses, en la disputa por recursos de cualquier naturaleza. Ante esto, “es importante precisar inicialmente que el conflicto requiere la presencia de una incompatibilidad de conductas o comportamientos entre individuos o grupos” (Ruiz, s. f., p. 3).

Lo importante en los casos de conflicto será no personificar al conflicto, es decir, no señalar que el otro es el problema, sino analizar y discutir los asuntos sustanciales que nos ponen en contraposición y pugna, evitando las generalizaciones y los estereotipos. Con ello evitaremos que el conflicto escale a un nivel irreparable como es la violencia.

Para finalizar este apartado, asumiremos que el conflicto es: “como una relación social, como un elemento vinculante entre partes, es decir, como cualquier otra forma de interrelación entre dos o más sujetos, en los que cada uno actúa como referencia del otro para sus acciones y respuestas” (Ruiz, s. f., p. 4).

1.7. Violencia y Noviolencia.

Cuando un conflicto no es gestionado adecuadamente, puede escalar a la violencia. En una situación de violencia se juegan una posición desigual de fuerza y poder. En ella siempre hay una víctima y un victimario. Sin embargo, la violencia al igual que el conflicto tuvo un origen que lo llevó al grado de desbordarse. Por ello la importancia de gestionar los conflictos antes de llegar a situaciones extremas, como la violencia. En palabras de Galtung (1998): “es el fracaso en la transformación del conflicto lo que lleva a la violencia” (p. 14).

No es fácil hablar de un asunto tan complejo y con tantos matices como lo es la violencia, se dice que es parte natural e inherente del ser humano, en los pasajes del Génesis así lo plantea. Nuestra historia se ha forjado con ella y ante eso no

hay nada que hacer, en otros casos simplemente se presenta y ante eso hay que reaccionar en vez de prevenirlo. Pero, ¿Qué es la violencia?

Definirla resulta ser también compleja, ya que hay distintos tipos de violencia y de acuerdo a su origen se le da un significado particular, lo cierto es que, la condición que siempre aparece en cada tipo de violencia, es la desventaja de poder, sea esta física o de estatus. Para la Organización Mundial de la Salud, la violencia es:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002, p. 5).

Para el mismo organismo, existen tipos de violencia de acuerdo al autor del acto: violencia personal, violencia interpersonal y violencia colectiva.

Pero tampoco podemos cegarnos ante la realidad visible, está presente y hay que conocerla. Jean-Marie Domenach (1981), expresa que:

Si queremos servirnos de la palabra para acotar una realidad, hay que decir que la violencia es específicamente humana por cuanto es una libertad (real o supuesta) que quiere forzar a otra. Llamaré violencia, al uso de una fuerza, abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo, o de un grupo, algo que no quiere consentir libremente (p. 36).

De lo anterior entendemos que la violencia se da en libertad de quien ejerce un poder y no libertad a quien se ejerce ese poder. En pocas palabras, la violencia se presenta en una total desigualdad.

Johan Galtung (1998), señala una tipología de la violencia:

La violencia directa, física y/o verbal, es visible en forma de conductas. Pero la acción humana no nace de la nada, tiene raíces. Se indican dos: una cultura de violencia (heroica, patriota, patriarcal, etc.) y una estructura que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alienadora; demasiado dura o demasiado laxa para el bienestar de la gente (p. 15).

El pretexto sería entonces que como condición humana hay que resignarnos y aceptarla, hacerla parte de la cotidianidad hasta convertirla común en las practicas, es decir, invisibilizarla y naturalizarla y, si se presenta, la reacción será de sanción, es decir otra forma de violencia y no de atención para su transformación. En la idea de resolver la violencia con más violencia.

Sin embargo, no todo está perdido, existe la fe y la esperanza de que las cosas pueden ser de otra manera, hay ejemplos de ellos en la historia, que aún con violencia la respuesta no fue la misma, sino que optaron por la Noviolencia. El ejemplo más recordado fue Gandhi en la India, pero también los hubo en África al independizarse de los ingleses.

La no violencia requiere del amor, de la compasión hacia el semejante. La no violencia sostiene Gandhi: “no puede ser argumentada con razones [...] sólo se puede demostrar poniéndola en práctica” (Gutierrez, s. f., p. 3).

El ser humano, como ya mencionamos en la idea de dignidad, posee un valor intrínseco, ese valor ha de estar presente al momento de pensar en la no violencia. Es un cambio total de pensamiento en la forma de resolver las divergencias entre las personas. Ma. Asunción Gutiérrez (s. f.) expresa: “la no violencia es el más eficaz de los principios de acción social, responde al deseo innato de paz, justicia, orden, libertad y dignidad personal. Es la única fuerza verdadera de la vida, y junto con el amor son las leyes de nuestro ser” (p. 2).

Pensar en la no violencia, es pensar en la transformación misma de la persona, es una acción casi divina, ya que requiere de fortaleza interior para no pensar en la venganza y mucho menos en actuar con violencia. En este mismo tenor, Asunción Gutiérrez (s. f.), menciona:

El primer principio de la no violencia, es de no cooperar con todo aquello que sea humillante y [...] sacrificar la propia vida por aquello que se considere correcto, un hombre o una mujer no violentos morirán y deberían morir sin ánimo de venganza, cólera o malicia, en defensa propia o defendiendo el honor de sus semejantes. Para alguien no violento todo el mundo es una familia (p. 3).

Cultivar la no violencia y la compasión, en palabras del Dalai Lama:

Produce una gran satisfacción; da una paz que brinda un espacio para mantener relaciones sinceras y auténticas con otras personas. Una de las cosas más importantes de las que debemos ser conscientes es que la felicidad humana es interdependiente. Nuestro futuro de éxito o felicidad está muy relacionado con el de los otros. Así pues, ayudar a los demás o tener en cuenta sus derechos y necesidades no es, en realidad, solo cuestión de responsabilidad, sino que afecta a nuestra propia felicidad (Jahanbegloo, 2012, p. 8).

1.8. Transformación del conflicto

Los conflictos son asuntos cotidianos que deben de gestionarse para transformarlos, un conflicto no desaparece, sino que se trabaja en ellos para evitar que trasciendan a un tipo de violencia.

La resolución de un conflicto requiere de un conjunto de actividades, técnicas y estrategias, que sean dirigidas al restablecimiento de sanas relaciones, en donde la escucha activa, la autodisciplina, el autoconocimiento y la expresión de los sentimientos entre los alumnos y el docente coadyuven a favorecer la cooperación y así prevenir la violencia.

Para lograr lo anterior es imperante educar en y para el conflicto. Las estrategias para la transformación del conflicto han de centrarse “en la adquisición de habilidades que permitan al alumnado (también al profesorado) arreglar sus diferencias antes de que estas se conviertan en un enfrentamiento hostil, interviniendo y buscando soluciones del tipo “yo gano, tú ganas” (Tuvilla, 2005, p. 55).

Para la resolución de un conflicto se espera que las partes involucradas sean capaces de hacerlo por sí mismas; sin embargo, no siempre ocurre, ya que influyen factores como, “el grado de confianza o desconfianza; y el grado de comunicabilidad o distancia” (Tuvilla, 2005, p. 53). Por lo tanto, es necesario “facilitar espacios de comunicación entre los actores [y así] buscar soluciones a sus controversias” (Tuvilla, 2005, p. 53).

Solucionar pacíficamente un conflicto requiere de la cooperación de las partes involucradas, como manera de resolver los choques y con ello tener una salida más ventajosa para ambos, pues cada una de las personas “cede una porción de sus intereses en beneficio de una colaboración que satisface tanto las necesidades como los intereses recíprocos” (Tuvilla, 2005, p. 53). En lo ideal se espera, que las personas en conflicto resuelvan por sí solas y por propia voluntad sus diferencias, sin embargo, sin embargo, como ya se ha dicho, esto no siempre ocurre, por lo se acude a mecanismos que ayuden a las partes encontrar una solución.

Estos mecanismos son técnicas distintas, tanto en lo conceptual como en la acción misma para la resolución o transformación del conflicto. En este sentido, son alternativas y se opta de acuerdo al grado de dificultad del conflicto para llegar a una solución entre las personas. Enseguida se explica de manera cada una de estas técnicas.

1.8.1. La negociación.

En primer lugar, encontramos la NEGOCIACIÓN, para ello es necesario que uno sea parte del conflicto, es decir, estar involucrado en él, es importante que ambas partes tengan apertura y, que la comunicación sea la herramienta esencial en esta técnica para el logro de un acuerdo. “La negociación es un mecanismo de resolución de un conflicto entre dos o más partes mediante el cual, a partir de un proceso de comunicación efectiva entre las partes involucradas, se modifican sus demandas originales hasta llegar a un compromiso aceptable para todas” (CDHDF, 2011, p. 34). Aquí las partes son los que deciden el acuerdo.

1.8.2. La mediación.

En segundo lugar, está la MEDIACIÓN, a diferencia del anterior, para mediar es importante no ser parte del conflicto, es decir, la tarea del mediador consiste en acompañar a los involucrados, escuchar sus necesidades y diferencias y, hacer que el diálogo sea elemento esencial para el acuerdo entre ellos. “La mediación es la participación voluntaria de un agente externo, imparcial (mas no neutral), que ayuda a los negociadores en un conflicto mediante un proceso estructurado para

identificar sus intereses y resolver las diferencias, de modo que se llegue a un acuerdo mutuamente aceptado” (CDHDF, 2011, p. 35).

1.8.3. El arbitraje.

Como tercera técnica alternativa para la resolución de un conflicto, el ARBITRAJE entra como última opción si las anteriores no resultan, aquí es un tercero quien decide sobre quién recae la razón, es un método unilateral y las partes involucradas se sujetan a la decisión tomada por el árbitro.

1.9. Autoridad y Autoritarismo.

El establecimiento de una figura de poder en las relaciones humanas, se finca entre dos visiones totalmente opuestas, aquella que le encanta concentrarse en una sola y única persona, ser el centro de la atención y los elogios, por el grado y su posición en el altar de los dioses. Desde la altura impone ese poder, ese es el docente que, en el salón maneja el famoso “control de grupo y de vigilancia” utilizando el miedo como herramienta de sujeción y castigo hacía aquél que se atreva a irrumpir la tranquilidad y a cuestionar sus prácticas y discursos. Aquél que no le importa ver feliz a sus alumnos, sino únicamente pensando en que pasen y, lo más pronto posible al siguiente nivel y, que otro siga la cadenita del juego de autoridad jerárquica. Lo que menos importa es conocer lo que piensan y sienten cada una de las personas en los procesos. Aquí lo que importa es terminar con los planes y programas de estudio que establece la dependencia educativa. La autoridad jerárquica, nos lleva a un autoritarismo a ultranza:

Somos nosotros que decidimos cuáles son las necesidades de los estudiantes; nosotros determinamos el orden de las cosas que hay que aprender, decidimos cuáles son los aprendizajes significativos y cuáles los marginales, las respuestas correctas y las equivocadas, lo que es verdadero y lo que es falso. Todo está decidido a priori, porque necesitamos llevar el control de la que llamamos “formación”, como si los y las jóvenes no tuvieron una forma propia, como si fueran unos pedazos amorfos de plastilina sin ninguna autonomía, sin el derecho imprescindible de decidir su propia forma a venir (Pagliai, s. f., p. 5).

El autoritarismo nos permite que decidamos por los alumnos y moldearlos a nuestro antojo, porque ellos son incapaces, hay que ir enderezando a esos irreparables sujetos, aun a costa de violar sus “Derechos Humanos”, ellos no tienen permiso de reclamar, sino sólo obedecer el dictamen, del castigo o el premio según sus actos. El adulto es el que sabe y no admite observación alguna sobre sus resoluciones, frente a lo que opine el alumno, porque él es, aún incompetente, entonces, hay que guiarlo por el buen camino y evitar que se equivoque. En palabras del Dr. Pagliai (s. f.):

Quando uno empieza con el pie equivocado, es difícil que logre ir en la dirección correcta. Así que las calificaciones, la forma de solucionar los conflictos, los castigos, las sanciones, el autoritarismo, la manera de concebir y manejar el conocimiento, todo apunta a una violación permanente de los derechos de los estudiantes (p. 5).

Por lo expresado, todo señala a que el autoritarismo, en este sentido, es una forma de violencia hacia los derechos humanos y la democracia. Es una praxis docente, en donde la lógica es “Quién tiene el poder y quién posee el saber” y, cuya expresión más representativa es la hegemonía del docente y la evaluación punitiva. El autoritarismo como forma de violencia, fomenta a través de las evaluaciones y mediciones entre las personas una competencia voraz, proveniente, a decir de Galtung, de la:

“violencia estructural” – seguido indirecta – construida alrededor de las reglas que la fundamentan y, por consiguiente, la justifican; existen las herramientas de evaluación, la calificación utilizada como refuerzo, el arbitraje como demostración de fuerza y manifestación del autoritarismo, el metro del primero de la clase, la inexplicable facilidad con que el currículum pasa de la lógica de las competencias al principio de la competitividad (Pagliai, s. f., p. 6).

Si se espera una convivencia de respeto, cooperación y participación, el autoritarismo como práctica docente es el menos favorecedor para tales fines. Es aquí donde hay que repensar la propia práctica, no podemos educar en algo que

nosotros no hacemos, en este sentido, educar para la convivencia pacífica y los derechos humanos:

Significa, antes que nada, educar con ellos. Nadie puede enseñar a madrazos la noviolencia, así como la paz no puede ser enseñada con la guerra. La coherencia es lo primero que tenemos que buscar en nosotros, cuando queremos hacer bien lo que hacemos. Y no hay coherencia sin responsabilidad (Pagliai, s. f., p. 7).

En lo anterior consiste la autoridad moral, en primer lugar, ser coherente con los propios actos y discursos. No se puede pedir algo sin antes experimentarlo en la propia persona. Pedir el respeto no se puede dar en automático, es un proceso dialéctico entre las personas, en este caso entre el docente y los alumnos. La autoridad moral se expresa con los actos humanistas y de respeto a la dignidad de las personas. Es una autoridad que se va construyendo con los otros, en función de una práctica no impositiva ni punitiva, sino una práctica basada en el amor, la responsabilidad, la comprensión y la compasión. Un docente con autoridad moral, en palabras de Rojas y Lambrecht muestra:

Actitudes, comportamientos y rasgos que dan confianza, estabilizan el mundo, crean una atmósfera de cordialidad, [amor], paz y civilidad y por esa vía infunden respeto y se les sigue, [...] disponen de competencias en dos ámbitos de su ser: el de la construcción de confianza, y el de la creación de estados de ánimo (p. 14).

La autoridad si es moral, no se exige en función del grado jerárquico, se gana y se reconoce en relación al trato cotidiano de respeto, coherencia y comunicación, en este caso, entre el docente y los alumnos. Sencillamente por el hecho de ser personas con dignidad. La autoridad del docente debe estar dirigida a enseñar cómo vivir juntos.

Enseñar la Convivencia significa respetar y enseñar a respetar los Derechos del otro; transmitir, con el ejemplo cotidiano, la importancia de la Dignidad de la persona, fomentando el diálogo y la competencia de la Escucha. Significa evaluar sin que la calificación se convierta en un estigma, no olvidar – nunca y en ningún caso – que la exclusión es la suma de todas las violaciones de los Derechos Humanos, y recordar siempre que la autoridad o es moral o simplemente no es autoridad (Pagliai, s. f., p. 8).

Por último, si decidimos actuar bajo el manto del poder impositivo, enseñar bajo los principios de nuestro mundo, evitando reconocer las potencialidades de las personas y negando sus posibilidades de crecimiento, con el argumento de no ser aptos para tomar por sí solos las riendas de sus vidas. Y no reflejamos coherentemente:

- en todo lo que hacemos, pensamos y decimos, - los valores que queremos transmitir, lo único que nos queda es el autoritarismo, con toda su carga de represión y control, totalmente inadecuado para la transmisión de cualquier valor. Vale para quien encabeza un equipo de trabajo, para quien es padre o madre, o – en el caso de la Educación – para quien es docente o, como yo prefiero, enseñante (Pagliai, s. f., 9).

1.10. Obediencia y Disciplina.

Disciplina y obediencia están estrechamente vinculadas a los conceptos anteriores y tienen que ver con las acciones que asumen las personas frente a una autoridad, sea esta del tipo jerárquico o moral.

La primera de ellas, la obediencia, responde a un mandato predeterminado, que tendrá que ser ejecutada bajo un principio heterónomo, es decir, bajo una fuerza que está fuera de la persona. La que le indicará lo que debe hacer y cómo hacerlo, en la idea de sumisión y control sobre los actos y los comportamientos. Bajo este argumento la voluntad no pertenece al individuo sujeto, sino que solo tendrá que asumir una obligación impuesta, por otro que posee cierto poder de mando. Duarte y Abreu (2014), citando a Durkheim, señalan que: “Para cumplir las obligaciones y actuar moralmente es necesario que la persona se construya de tal manera que hay una fuerza más allá de él que no depende de sus referencias personales, y a la que obedece” (p. 94).

La obediencia en el aula, se establece en el dominio autoritario del docente, sobre la subordinación del alumno, en la premisa de conducirlo a un lugar mejor. El docente autoritario existe, porque alguien le dio ese mando, es decir, un sistema le autorizó llevar a cabo una misión y el poder lo utiliza para imponer su voluntad sobre otros, que sólo han de seguir sus reglas, donde si se cumplen vendrá una

recompensa, de lo contrario vendrá la sanción. Un claro signo de autoritarismo punitivo. En este mismo sentido, Jerónimo Molina (2009), retomando a Freund (1965), expresa: “La obediencia [...] es un acto que consiste en someterse, en interés de una actividad común dada, a la voluntad de otro; también en ejecutar sus órdenes o ajustar el comportamiento a sus reglamentos” (p. 287).

La obediencia no atiende a una actitud democrática sobre los actores, solamente da pautas de actuación, en este sentido, se rompe la esperanza de desarrollar la autonomía, de cuestionar sobre lo establecido, de la posibilidad de cambiar y participar en su contexto para transformarlo por voluntad propia. Esto es:

[...] donde un sujeto más que obedecer, objetiviza, cuestiona y descubre sus preceptos, que no son meras normas categóricas, sino sus máximas de actuación y vida, que posibilitan el ejercicio de su voluntad libre, no restringida ni controlada, cuyo motor no consiste en evitar la sanción del incumplimiento, sino satisfacer sus propios deseos e intereses en la búsqueda de un bien supremo, que también es colectivo (Luna y Pérez, 2014, p. 22).

Por otro lado, la obediencia aparta de una responsabilidad legítima de los actos, el miedo hace que se asuma lo que el otro pide. En el aula el docente, ordena no moverse, no gritar, no convivir y no cuestionar el estado de las cosas, simplemente obedecer. Sin embargo, se espera que el alumno asuma las consecuencias de esa obediencia, ¡una ironía! En palabras de Duarte y Abreu (2014):

Obedecer órdenes nos aparta de la responsabilidad, el realizar algo porque es “ordenado” sin hacer consciencia si eso que me solicitan es bueno, va acorde con mis principios, o sólo se realiza por miedo al rechazo, al castigo por desobedecer, al temor de ejercer mi libertad y sus consecuencias, a ser crítico (p. 95).

Un elemento que toca la obediencia, es lo relacionado con el mando, ejercido a través del poder, éste no tendría sentido, sino fuera operado por el acto obediente, ya que el mando no es una práctica en sí mismo, sino un signo del discurso de quien quiere ser obedecido. “El mando, dice Freund, no es propiamente praxis ni teoría. No es ejecución, pero tampoco explicación discursiva. No intermediario

entre la concepción y la realización, el mando pertenece a la esfera de los signos, de las palabras, si se quiere de los símbolos” (Molina, 2009, p. 290). Y el mismo autor enfatiza: “El mando [...] actúa dando órdenes, es decir, signos, pero el acto verdadero está en la obediencia que ejecuta las órdenes” (Molina, 2009, p. 291).

Del lado opuesto, se encuentra la disciplina, aquella disciplina que viene desde la autorregulación de los comportamientos, que nace desde la autonomía y, que no es necesario que sea impuesta a través del miedo como la obediencia. Implica entonces, el desarrollo de ciertas normas y valores de convivencia social, además del establecimiento de límites para el logro de un trabajo eficiente, lo que requiere de la participación responsable de la persona. Es la persona quien bajo esa responsabilidad decide y afronta las consecuencias de sus acciones.

La disciplina en sentido de lo anterior, resulta ser “el dominio de sí mismo, para ajustar la [propia] conducta a las exigencias del trabajo o estudio, contribuyendo a la vida escolar” (Jeanette *et al.*, 2007, p. 129). En este tenor:

[...] la disciplina no solo implica el conjunto de normas y la aplicación de sanciones cuando la regla es transgredida, sino que es importante considerarla además como parte interno del mundo de la persona, un hábito en donde cada individuo logra su autodominio para actuar libre y responsablemente sin perjudicar al otro. De esta manera se vinculan los elementos del ambiente escolar con el ser de cada individuo. Así se construye desde la escuela a formar ciudadanos para vivir en armonía y democracia (p. 129).

Sin embargo, ser disciplinado no sólo está vinculado a la realización eficiente de tareas, de acuerdo a unos determinados hábitos, sino que la disciplina en la escuela, está vinculada a la atención de un conjunto de normas sociales, referidas, tanto “al mantenimiento del orden colectivo como a la creación de hábitos de organización y respeto entre cada uno de los miembros que constituyen la comunidad escolar (Jeanette *et al.*, 2007, p. 128). La disciplina en este sentido, regula la convivencia en la escuela.

La disciplina que va de lo individual a lo colectivo, se convierte en un elemento de regulación de comportamientos, con miras a favorecer la disciplina, en pro de la

consecución de ciertas metas comunes. Así entonces, favorece la socialización, el desarrollo de competencias, entendidas como valores, a saber, la responsabilidad, justicia, escucha, no violencia, etc. Además, nuevas formas de organización en los espacios educativos. En esta misma idea se expresa García y otros (1994), citados Jeanette y otros (2007, p. 130), quienes señalan que, la disciplina se le pueden asignar tres funciones, como son:

- El establecimiento de formas de organización en los procesos educativos.
- Normas en el proceso de socialización y el aprendizaje del educando.
- la formación de valores morales y la formación de la conciencia humana.

La disciplina como herramienta colectiva de organización, socialización y formación de valores, a decir de los mismos autores:

Las funciones de la disciplina es crear una forma de trabajo en la cual las tareas o actividades planificadas para el aula pueden ser realizadas de manera más eficiente. Desde este punto de vista, la disciplina es un elemento necesario para que la vida y actividad escolar se lleven a cabo con mayor facilidad [y felicidad] (Jeanette *et al.*, 2007, p. 130).

1.11. Los valores.

Hace poco me encontré con ésta frase en el título de un libro: ¡Que no se queden colgados en las paredes!, era un libro que precisamente hablaba de valores, y creo que tiene razón, hace un tiempo, a los docentes de la primaria donde trabajo, se nos entregó un calendario de valores, he entrado a los salones de algunos compañeros y me he percatado que ni eso hacen, colgarlos en las paredes, para que por lo menos sea un bello adorno, ya no hablemos de si se practican esos bellos mensajes. El autor iniciaba con esta introducción: Hace falta “valor para vivir los valores” y que no se queden en puros conceptos colgados en las paredes de las organizaciones (Yarce, 2005, p. 5). Efectivamente, los valores se tienen que vivir bajo la experiencia personal, se tienen que expresar en cada sentimiento en la relación cotidiana de las personas. “Lo importante es centrar la reflexión en que los valores son para vivirlos, para actuarlos, para funcionar con ellos por la vida” (Yarce, 2005, p. 25). La palabra o el concepto no accionada en la práctica, no

tiene sentido, es vano. No modifica ni transforma nada. “Los valores no se aprenden al oírlos o leerlos, sino al vivirlos. [...] Cuantos más valores tengamos, más sólida será nuestra personalidad” (Yarce, 2005, p. 26).

En esta misma, Boggino (2005), señala que: “Las normas sociales no se aprenden por la mera transmisión que realizan los docentes: son (re)construidos en su interacción con los otros, al crear y coordinar relaciones significativas” (s. f.).

También se ha escuchado que ya no hay valores como los de antes, que han desaparecido, como añoranza del ayer, como derrota de lo que ya fue, y no hay nada que hacer frente a esa derrota. En lo personal no pienso eso, a mi parecer un valor es, ha sido y será, es decir, un valor es atemporal. Por eso estoy de acuerdo con este autor, hay que tener el valor para vivir los valores, tener la esperanza de que a través de ellos y con ellos aún existe la posibilidad de recuperarlos para poder vivir en grupo y construir una sociedad mejor, en la idea positiva de crear una gran familia junto a los otros y las otras.

Lo que talvez ocurre con los valores actuales sea su mutación hacia una jerarquización diferente, por ejemplo, el cuidado de la estética corporal, la tenencia de objetos de última moda, la competencia encaminada a la individualidad frente a la colectividad y al encuentro con el otro. Cada persona y cultura decide qué es lo importante en su escala de valores.

La jerarquía de valores es personal, por eso corresponde a cada uno decidir cuáles tiene como esenciales y primarios y cuáles como secundarios o accesorios. Se supone que por los primeros se lo juega todo y que los segundos son más cambiantes y menos vitales, pero no quiere decir que no cumplan un papel necesario en la vida (Yarce, 2005, p. 28).

En este mismo tenor se expresa Pedro José Gómez Serrano (s. f.):

Como ocurre en la bolsa: unos suben y otros bajan. En realidad, lo que distingue a unas culturas de otras no radica en que tengan valores completamente distintos, sino en cómo los jerarquizan, articulan y practican. Hoy están en alza, por ejemplo, los valores afectivos y estéticos, el cuidado del cuerpo, la tolerancia, la preocupación por la naturaleza o por la paz, la solidaridad internacional o con

colectivos sociales desfavorecidos y, por el contrario, se encuentran a la baja los racionalistas, los éticos y políticos, la religiosidad, la voluntad, la estabilidad, la acción colectiva o la pertenencia institucional. Hay, por tanto, una notable mutación de valores, pero no su desaparición (p. 125).

Ahora bien, la palabra valor, etimológicamente significa, “ser fuerte”, “estar en buena forma”, “ser estimado” o “digno de aprecio”. [Pero], no se trata de sólo de estar en buena forma física o de tener los bienes materiales necesarios, es decir, aquellas cosas que nos producen satisfacción o placer” (Yarce, 2005, p. 24). Por lo tanto, “tener un valor es estar en buena forma interior, portarnos de acuerdo con la dignidad que tenemos como personas, y en ese sentido ser estimados, ser apreciados como tales, como fruto de lo que somos” (Yarce, 2005, p. 24).

Por consiguiente, hay que favorecer las condiciones para la práctica de los valores en los espacios educativos y, que nos permitan encaminar los esfuerzos hacia otras formas de convivencia, que ellos sean la fuerza que nos aliente hacía la construcción de otras realidades posibles.

Los valores son, por último, los verdaderos motores de la vida. Decían los maestros de espiritualidad medieval –y repiten los psicólogos contemporáneos– que sólo lo “afectivo es efectivo” y es en este ámbito, precisamente, en el que se encuentra el mundo de los valores: porque atraen, porque seducen, porque tocan nuestro corazón, porque en ellos ponemos la esperanza de ser más felices, porque sentimos el deber moral de perseguirles a pesar de todo (Gómez Serrano, s. f., p. 124).

Para ello es pertinente que las escuelas y el docente propicien: “formas de relación y mecanismos de convivencia que posibiliten (re)construir pautas de socialización, que regeneren los lazos sociales y articulen nuevos sentidos para un saber estar en el mundo” (Boggino, 2005, s. p.).

Entre muchos otros valores vividos y expresados en el proyecto de intervención se consideran los siguientes.

1.11.1. Otredad

El grupo formado de personas tienen la necesidad del encuentro, encuentro que no se puede dar de otra manera más que reconociendo al otro como complemento para la consecución de las metas comunes. El otro tiene rostro, lo que obliga a verlo y conocerlo, ahora ya no es el desconocido; al tiempo que lo veo me hago responsable de él o ella, en ese momento se construye una relación intersubjetiva, así empiezo a construir grupo. La unicidad se vuelve unidad con el otro y esto nos permite caminar juntos en la construcción de convivencia. Ahora el otro no me es ajeno, en palabras de Lévinas (2000): “Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago” (p. 80).

En este proyecto, reconocer al otro, implica verlo a la cara, conocer su historia, sus miedos y sus alegrías, re-construirse uno al otro, desarrollar confianza y motivarse en el camino para la reconfiguración de los lazos sociales que permitan una convivencia en y con el otro. En palabras de Boggino (2005):

Si somos capaces de no segregar, de organizar acciones que fomenten las ganas de vivir, de armar proyectos participativos de interés para los alumnos (coordinados por adultos referentes) en los que los actores se conozcan y puedan promover la creación de lazos entre sí, y se desarrollen en el compromiso y la solidaridad, estamos generando nuevos sentidos, nuevas formas de ser y nuevos modos de relaciones institucionales, estamos posibilitando la construcción de lazos sociales que unen y relacionan y pueden, eventualmente, operar como red de contención ante un problema u operar como espacio de circulación de la palabra y prevenir actos no deseados (p. 71).

En la construcción de lazos sociales: “La otredad también es una suerte de comunión con los otros, mejor dicho, es fraternidad. El otro son los demás, y yo soy como los demás. Y, finalmente, la otredad es apertura al infinito, un finito que, más que responder recoge, recoge los restos mortales del ser” (Aguilar, 2015, p. 56).

1.11.2. Escucha

La escucha como valor, es una habilidad indispensable en el encuentro y reconocimiento con los otros, escuchar al otro implica estar ahí, no solo físicamente, sino mental y moralmente, es significar que el otro es importante. Así la escucha genera confianza.

Escuchar es estar en comunión con la persona que habla, es “ser sensible a los patrones que nos conectan con otros. Nuestro entendimiento y nuestro propio ser son una parte pequeña de un conocimiento más amplio e integrado que mantiene el universo junto” (Rinaldi, 2001, s. p.). En este sentido, la escucha posibilita y genera emociones. “La escucha es un verbo activo, que involucra dar una interpretación, dar significado al mensaje y valor a aquéllos quienes están siendo escuchado por otros” (Rinaldi, 2001, s. p.).

Por otro lado, escuchar, no sólo basta con:

[...] exponer mis razones al otro (y a mí mismo) sino, también, saber escuchar no sólo oír. La escucha implica una acción que requiere de un alto grado de concentración y atención, de ahí el remarcar que sea «activa»; no es una actitud pasiva de oír lo que otros nos dicen sino comprender el significado más profundo de lo que nos dicen y cómo nos lo dicen, es escuchar e interpretar al mismo tiempo. Una escucha activa convierte los sonidos en mensajes: los guarda, los fija y los interpreta. Finalmente, la escucha se completa mediante la acción del diálogo (López, s. f., p. 316).

El canal de la escucha activa es la comunicación, necesaria entre los actores para entenderse en sus interacciones cotidianas. La comunicación y la escucha, son el valor que hacen posible que, “la interacción humana sea real e interpersonal, lo que permite el diálogo, la información, la exteriorización de opiniones y sentimientos que, de otra manera, no podrían captarse ni compartirse” (Yarce, 2005, p. 117). Por lo tanto, comunicar y escuchar son condiciones imperantes para evitar la violencia y herramientas esenciales para la transformación de conflictos y fortalecimiento de la convivencia.

Se entiende entonces que, “comunicarse [y escuchar] es convivir, hacer posible el entendimiento entre personas y entre grupos o comunidades” (Yarce, 2005, p. 117).

La tarea de enseñar a comunicar implica hacer ver que somos unos para otros y necesitamos los unos de los otros. Necesitamos conocernos bien para poder aceptarnos mutuamente y contribuir a la vida de las demás personas, sobre todo de las más cercanas, como ocurre en el seno de las organizaciones (Yarce, 2005, p. 117).

1.11.3. Noviolencia

Aunque en otro apartado ya hemos intentado definirla, aquí retomamos la definición de Martin Luther King Jr., quien la llamó directamente como: “la fuerza de amar, una suerte de confianza en el género humano y en el mensaje de Cristo y su amor «hasta a los enemigos», siendo la noviolencia un instrumento de redención y salvación” (López, s. f., p. 307). Vista de esta manera, la noviolencia como amor, es un valor que ha de trabajarse día con día entre las personas que viven y conviven juntas.

En esta noviolencia, puedo hacer reflexiones como las siguientes:

- Se puede aplicar como método de intervención en conflictos, transformarlos e incluso trascenderlos, evitando el uso de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones. Por lo que, tiende puentes de diálogo y entendimiento entre las partes en conflicto.
- Es una forma de luchar contra las injusticias, pero no a través de la violencia. Su virtud es, obtener justicia, igualdad, libertad, derechos humanos, etc. En donde la negociación y el compromiso sean los principios de actuación para el trabajo constructivo con el adversario.
- Una manera de introspección personal, como una práctica y un dominio del autoconocimiento, de los límites propios y de autocontrol. Un diálogo interno con miras a encontrar un sentido íntimo a la vida, a lo que hacemos, como lo hacemos y por qué lo hacemos, una forma de metacognición.

- Posibilita tener otra cosmovisión del ser humano, en el centro se coloca la dignidad humana, como fuente de realización e inspiración, en donde el amor sea la fuerza que mueva todo y se plasme en formas como: cooperación, filantropía y otras actitudes positivas.

Como se puede ver, la no violencia no es sólo negar la violencia, sino que significa muchas cosas más. Implica una serie de valores, que pueden quedar plasmados en algunos principios básicos. Tras cada principio rector se defiende o preserva un valor o conjunto de valores: si hablamos de «no matar» como principio pretendemos preservar el valor de la vida y la dignidad; si nos referimos a la «búsqueda de la verdad», se trata de salvaguardar la justicia y la rectitud; si se apuesta por el diálogo es porque se cree en la capacidad de regeneración humana (López, s. f., p. 311).

1.11.4. Justicia

Un valor elemental en cualquier relación humana es la idea de justicia, este concepto tiene que ver con la búsqueda de la verdad, pero una verdad que satisfaga a todos, es decir que exista un equilibrio entre lo que se otorga a cada persona. En este sentido, se entiende por justicia: “Dar a cada uno lo suyo, lo que le corresponde en virtud de su dignidad, de lo que es equitativo en razón de su esfuerzo o trabajo y de lo que supone el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes” (Yarce, 2005, p. 134).

La justicia como valor es derecho humano, que regula la convivencia entre las personas, a través de una fuerza de resistencia y la moral de los individuos, las que la hacen valer. En esta misma perspectiva, Yarce (2005), expresa: “Se trata de un valor ético en el que la conciencia y la libertad tienen un papel decisivo para descubrirlo y vivirlo. «La excelencia moral surge como resultado de un hábito: llegamos a ser justos, haciendo actos justos» (Aristóteles) (Yarce, 2005, p. 134).

Cuando se ejerce la justicia en un grupo, es indiscutible e indispensable la consideración hacia el otro, en este sentido, la justicia es un valor que está siempre en interacción. Es un juego constante de igualdad. Lo que el uno da, el otro lo ha de regresar bajo el mismo principio de reciprocidad. Si se rompe este principio, el que lo rompe o pierde, está obligado a una restitución o en su caso a la reparación del daño ocasionado. El objetivo de la justicia es que, los

involucrados alcancen la verdad del hecho y, que posibilite una reconciliación y la reconstrucción de la confianza, bajo el reconocimiento de que existe una responsabilidad compartida, con miras a una convivencia pacífica. En este sentido,

La reconstrucción de la confianza depende del esclarecimiento pleno de la verdad. Las [personas] tienen derecho a ser resarcidas por los daños que sufrieron a causa del conflicto. Restablecer los derechos de las víctimas y transformar sus condiciones de vida en el marco del fin del conflicto es parte fundamental de la construcción de la paz estable y duradera. Uno de los objetivos de la satisfacción de los derechos de las víctimas es la reconciliación de [todos y todas] para transitar caminos de civilidad y convivencia (Acuerdo entre el Gobierno Nacional y las FARC-EP, 2016, pp. 112-113).

De lo anterior se entiende que la justicia como valor, tiene que estar como práctica en cualquier circunstancia, pero sobre todo en las situaciones de desequilibrio e inequidad y buscar contribuir a la reparación del daño. “Es propio del valor justicia reponer el desequilibrio cuando se presenta como fruto de un error o una equivocación voluntaria o involuntaria, al actuar” (Yarce, 2005, p. 135).

La misión de la justicia es defender los derechos de los demás, sobre todo de los grupos vulnerables que sufren cualquier tipo de violencia. En ellos hay que dirigir la mirada para la defensa de sus derechos humanos. Ya que en ellos existe una vulneración de la justicia. Yarce (2005), citando a Martin Luther King Jr., expresa: “La injusticia donde quiera que se dé, es una amenaza a la justicia en todas partes” (p. 136).

1.11.5. Solidaridad

La solidaridad más que una simple acción o reacción de las personas ante la necesidad de otra persona, es un sentimiento de amor por el prójimo, que requiere de la compasión y de la misericordia⁵. La solidaridad es el ejemplo mismo del

⁵ Para el Papa Francisco: Etimológicamente, misericordia significa abrir el corazón al miserable, [al necesitado]. Y enseguida vamos al Señor: misericordia es la actitud divina que abraza, es la entrega de Dios que acoge, que se presta a perdonar [y ayudar bajo el principio del amor] (Bergoglio, 2016, s. p.).

amor, ser solidario es estar presente con el desprotegido y el necesitado, en palabras del Papa Francisco:

Muchos santos y santas lo han hecho de un modo ejemplar; pero lo hacen con el ejemplo de muchísimos padres y madres, que enseñan a sus hijos que lo que nos sobra a nosotros es para quien le falta lo necesario. Es importante saber esto. En las familias cristianas más sencillas ha sido siempre sagrada la regla de la hospitalidad: no falta un plato y una cama para quien lo necesita. [Éste es un acto de solidaridad]” (2014, s. p.).

Ahora bien, la solidaridad “es la manera de actuar que lleva a apoyar y a servir a los demás en todo tipo de necesidades” (Yarce, 2005, p. 176).

Si desde los diferentes espacios educativos, se enseña a los niños a convivir con diferentes grupos, a comunicarse e interesarse por los problemas de sus compañeros, se estará en la posibilidad de abonar el terreno para orientar su vida hacia la solidaridad, “que no es otra cosa que poner en ejercicio el amor al prójimo: «Nadie ha apreciado el sentido de la vida hasta que ha sometido su ego para servir a los demás» (R. W. Emerson)” (Yarce, 2005, p. 177).

La solidaridad se expresa en el reconocimiento y aceptación de la diversidad, es una actitud del encuentro con la diferencia, ser solidario derrota la individualidad para ganar en la colectividad, en pro del trabajo colaborativo, participativo y cooperativo entre las personas, siempre con miras al logro del bien común. Es una muestra de unidad y fortaleza colectiva frente a los problemas. En palabras de Yarce (2005):

La solidaridad, está muy relacionado con descubrir el sentido del compromiso [...] y con el espíritu de servicio, actitud que implica aceptar que los demás esperan de nosotros hechos tangibles de cooperación, a través de la amistad, del trabajo y de las relaciones sociales. Lo cual, sin generosidad y sin desarrollo de la capacidad de dar que hay en toda persona, es muy difícil de conseguir. La solidaridad así concebida, es un poderoso antídoto contra el individualismo y la desigualdad, es decir, es una forma de atacar las injusticias” (p. 177).

1.12. Responsabilidad y Corresponsabilidad

Vivir en grupo implica cumplir con ciertas obligaciones que se adquieren bajo el compromiso con la colectividad, una responsabilidad que se espera no surja de un acto coercitivo, sino de una iniciativa propia, que responda a los lazos y vínculos sociales de afectividad y solidaridad entre las personas. En este sentido, “cumplir las obligaciones y los compromisos adquiridos, [pueden dar] respuestas adecuadas a lo que se espera de una persona, yendo más allá de la obligación estricta” (Yarce, 2005, p. 163).

Ser responsable, en principio, es responder por los propios actos; sin embargo, cuando estos actos afectan al otro, en ese momento la responsabilidad se convierte en parte del otro, es decir, que las acciones personales afecta a los demás y enseguida tomar las medidas pertinentes para resarcir la consecuencia del acto.

Es la conciencia acerca de las consecuencias que tiene todo lo que hacemos o dejamos de hacer sobre nosotros mismos o sobre los demás. Así, responsable es aquel que reflexiona seriamente antes de tomar cualquier decisión que puede afectar a su propia vida o a la de otros; que asume las consecuencias de sus actos y responde por lo que hace, tanto si está bien hecho como si no y que reconoce los errores que comete y se muestra dispuesto a repararlos (Romero y Pérez, 2012, p. 101).

La idea anterior da cuenta de una responsabilidad individual, que piensa sobre lo que hizo y en consecuencia toma medidas para responder sobre sus actos. Pero la responsabilidad que retomo en este trabajo está dirigida en el encuentro con el otro, en la interacción de personas en un grupo. Por lo tanto, me adhiero a los planteamientos de Dostoievski, retomados por Lévinas y a que a su vez son retomados por Romero y Pérez (2012): “Todos somos responsables de todo y de todos ante todos, y yo más que los otros” (p. 103). Entendida la responsabilidad así, es una cualidad que me concierne con el otro, que me hace ser de su mundo, y que lo que deje de hacer, también me corresponde responder sobre ello, así se crea una corresponsabilidad moral con el otro y en consecuencia una interdependencia con él, del cual no puedo ser ajeno. Romero y Pérez (2012),

citando a Lévinas (1993), lo expresan así: “El sujeto es responsable de su responsabilidad, incapaz de sustraerse a ella sin guardar la huella de su deserción. El sujeto antes de ser intencionalidad, es responsabilidad” (p. 104).

Los actos responsables deben estar dirigidas por una motivación tercera, pensando en que ese tercero lo disfrutará en comunión con el otro. “Esa motivación puede ser una razón distinta, un tercero (“haz esto por...”), algo que le dé sentido a la acción, pensar en lo que se quiere llegar a ser, relacionarlo con la felicidad que se propicia a los demás si uno hace las cosas bien” (Yarce, 2005, p. 164). Es así, “que la preocupación por los demás es una fuente inspiradora de actos responsables” (Yarce, 2005, p. 164).

La ética del docente, debe ir en la idea de la responsabilidad hacia el alumno, verlo y reconocerlo en toda su diferencia, bajo el objetivo de crearle ambientes de convivencia para la felicidad y el encuentro con los otros. En este sentido, para Romero y Pérez (2012), citando a Lévinas (1991), “solo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a este en su situación, se preocupa y ocupa de él, desde la responsabilidad, entonces y sólo entonces, se está en condiciones de educar” (p. 106).

En sentido de lo anterior, ser responsable y corresponsable es afrontar los problemas con personas y contextos específicos. Entender que sólo con la solidaridad, el reconocimiento del otro, se pueden lograr objetivos compartidos. Y entender que la responsabilidad siempre es una forma de vida ética y que viene siempre de la mano del otro, del acompañamiento del otro, es decir, de la corresponsabilidad con el otro.

Así, si queremos sociedades justas, tolerantes, solidarias y respetuosas con los otros, mi responsabilidad es educar y actuar en esos mismos valores a los ciudadanos que conformarán dicho grupo social.

1.13. Participación y aprendizaje cooperativo

Los cambios y las transformaciones necesariamente se generan desde la acción de los actores, es decir, de las personas. Si se quiere formar a las personas en la

convivencia democrática y pacífica, indudablemente, el docente ha de crear condiciones óptimas para ello y hacerlo participe y coparticipe sobre las decisiones, desde lo individual a lo colectivo, siempre con miras a la búsqueda del bien común, que posibilite aprendizajes cooperativos. A decir de Yarce (2005), “contar con las personas, compartir con ellas decisiones y tareas, abriles espacios para el cumplimiento de sus derechos, deberes sociales y políticos, brindarles la posibilidad de ser parte en la gestión y beneficios de una tarea, así como de su propio aprendizaje” (p. 151).

En este mismo sentido, Bernstein (1998), citado por Luna y Pérez (2014), considera a la participación como un derecho que debería estar presente en toda relación educativa, y esta “no solo se refiere al discurso, a la discusión, sino a la práctica que debe tener resultados [...] es el derecho a participar en los procedimientos mediante los cuales se construye, se mantiene y se modifica el orden” (pp. 134-135), desde esta perspectiva se entiende que los sujetos son actores activos de los procesos de cambio que se producen y desarrollan en un espacio.

En la participación grupal se negocia y se confrontan ideas, siempre desde la escucha y el respeto hacia el otro. Para Tere Garduño (2008), citado por Luna y Pérez (2014), “participar en un grupo implica desarrollar la capacidad de escuchar y respetar las ideas diferentes, de argumentar y defender los propios pensamientos y modificar los puntos de vista iniciales al confrontarlo con los otros (p. 135).

En el salón de clase la participación se manifiesta en la toma de acuerdos o establecimiento de reglas de manera colectiva, en donde se escucha y se considera la opinión de todos, como una manera de compartir el poder, de modo que dentro del grupo no se decidan las cosas de forma unilateral o autoritaria.

En este mismo tenor, Yarce (2005), se expresa: “En [los grupos], la participación es una forma de dar poder a los [alumnos] para que manera responsable y autónoma trabajen por los objetivos comunes” (p. 151).

Una participación como práctica y no como discurso, tendrá que ir cobijado con la motivación, es decir, que la persona participante, se sienta interesado y que realmente es parte de los proyectos que está realizando. “La participación aumenta la motivación, la cual aumenta la capacidad, la cual a su vez aumenta la motivación para nuevos proyectos” (Hart, R., s. f., p. 6).

La participación en los grupos puede ser una gran herramienta para el aprendizaje cooperativo, desde una perspectiva constructivista que concibe “a la educación como un proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para elaborar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta” (p. 3). En este sentido, los espacios para los aprendizajes cooperativos, en palabras de Wilson (1995), citado por Calzadilla (s. f.), se definen como “un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas” (p. 3).

Así el aprendizaje cooperativo, es elemento para el desarrollo de proyectos comunes que favorecen la cohesión grupal y promueve procesos dialógicos para la negociación y la interacción entre los actores, en pro de la construcción de una convivencia democrática y participativa, siempre orientado hacia una acción de beneficio colectivo.

1.14. La paz como forma de convivencia.

Educar para la convivencia es educar para la vida, es buscar que las personas que se forman encuentren sentido a lo que hacen y a su vez encuentren la felicidad, para ello es necesario crearle las condiciones para lograr el objetivo.

La persona necesita encontrar el sentido de lo que vive, la finalidad de lo que pasa en sí mismo y a su alrededor. Necesita razones o argumentos para actuar en cualquier situación. Descubrir todo esto es descubrir la vida. Enseñar a discernir el sentido de las cosas es educar para la vida. En la medida en que la escuela lo consiga, ayudará a los alumnos a construir su propia felicidad (Zurbano, 1998, p. 12).

La felicidad sólo será posible si se educa para la paz en la convivencia, es una necesidad básica del ser humano convivir de otra manera que no sea a través de la violencia. Por tal motivo, la escuela y el docente han de buscar otras alternativas para la convivencia, teniendo en cuenta que “el ser humano, social por naturaleza, necesita aprender a relacionarse con los demás. Se trata de una necesidad básica. El éxito de la vida radica en la consecución de la armonía consigo mismo con los demás y con su medio ambiente” (Zurbano, 1998, p. 13), en donde la dignidad y los derechos humanos sean el principio de actuación. Para ello, urge “la aplicación de una enseñanza que desarrolle en nuestros alumnos, las actitudes y conductas más coherentes con la justicia, el respeto la tolerancia, el diálogo y la resolución [noviolenta] de los conflictos” (Zurbano, 1998, p. 13).

Tal vez no podamos cambiar el mundo, pero podemos mejorarlo: “Aquí vale aquello del granito de arena y del hombro con hombro. La ilusión y el esfuerzo de todos, de muchos o de algunos nos llevarán a construir una sociedad, en la que sea posible y más agradable vivir juntos” (Zurbano, 1998, p. 20).

La convivencia pacífica requiere del esfuerzo de todos, por todos y para todos, que a decir de Zurbano (1998), se puede lograr si se siguen los siguientes principios:

- El cultivo de valores. Cultivar en los alumnos valores como: la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, etc.
- Aprender a vivir con los demás. Educar para la paz se ha de concebir como un proceso de desarrollo de la personalidad, continuo y permanente, inspirado en una forma positiva de aprender a vivir consigo mismo y con los demás en la no violencia y en la creación de ámbitos de justicia, de respeto y de armonía.
- Facilitar experiencias y vivencias. La organización democrática del aula según la capacidad de los alumnos y de la participación de éstos en el proceso escolar, facilita la resolución no violenta de los conflictos; debe

propiciarse un clima que genere actitudes de confianza, seguridad y apoyo mutuo, de igualdad, justicia, solidaridad y libertad.

- Educar en la resolución de conflictos. Será conveniente, incluso necesario, educar para el conflicto, estimulando la utilización de formas de resolución no violenta de los conflictos, desarrollando una sana competencia personal y colectiva salvando siempre el respeto a la persona y, muy especialmente, el respeto a la dignidad y a los derechos de los más débiles.
- Desarrollar el pensamiento crítico. El educador ha de perder el miedo a manifestar sus puntos de vista y sus ideas ante lo que ocurre mundialmente, a criticar lo que juzgue criticable. Hacerlo no es incurrir en dogmatismo.
- Educar en la tolerancia y la diversidad. Educar para la paz es educar en la internacionalización, la tolerancia y el reconocimiento en la diversidad.
- Educar en el diálogo y la argumentación racional. La violencia está reñida con el lenguaje, el diálogo y la argumentación. Los sistemas educativos, cada vez más técnicos y menos humanísticos, no ayudan a formar personas capaces de resolver sus discrepancias haciendo uso de la palabra y, en consecuencia, de la reflexión y del pensamiento.

Si en el aula se establecen y sobre todo se practican estos principios, se estará en la posibilidad de crear ambientes mucho más armónicos, en la interacción entre las personas y con su medio, en pro del desarrollo armónico de la propia personalidad. Siempre con miras a crear una convivencia pacífica.

CAPÍTULO III

CONSTRUCCIÓN DEL DISPOSITIVO

1. Por qué un dispositivo para la integración grupal: la necesidad de convivir de otra manera.

En los últimos tiempos, nuestro contexto ha estado sumergido en una situación compleja de violencia, del que no es ajena la escuela, esto lo podemos constatar con noticias casi diarias sobre agresiones entre escolares e inclusive actos que superan la agresión física y verbal, en donde uno de los involucrados pierde hasta la vida.

La violencia en México es un factor determinante de la deserción escolar e incluso, una causa importante de muertes infantiles. Miles de niños, niñas y adolescentes en México, crece en un contexto de violencia [agresiva] cotidiana que deja secuelas profundas e incluso termina cada año con la vida de centenares de ellos. Gran parte de esta violencia, que incluye violencia física, sexual, psicológica, discriminación y abandono, permanece oculta y en ocasiones, es aprobada socialmente.

Paulo Sérgio Pinheiro, Experto Independiente que lideró el estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños, expresa: “Ninguna violencia contra los niños [y entre los niños y niñas] está justificada y toda violencia puede ser prevenida. Todos los países pueden y deben poner fin a la violencia contra los niños. Eso no significa limitarse a castigar a los agresores, sino que es necesario transformar la mentalidad [de los niños y] de la sociedad y las condiciones económicas y sociales subyacentes ligadas a la violencia. (UNICEF)⁶

El contexto referido da cuenta de ámbitos escolares carentes de elementos que posibiliten respetar al otro desde la diferencia, en donde la comunicación sea una herramienta para la solución de conflictos. Por lo tanto, atender el problema de interés que es la integración grupal, es relevante en función de que posibilitará construir una convivencia entre los escolares mucho más pacífica y de respeto, desde una visión de los derechos humanos y cultura de paz, que sin duda repercutirá en la forma de interactuar entre los pares y por ende en la consecución

⁶ Información tomada de: http://www.unicef.org/mexico/spanish/protección_6932.htm el día 04 de junio de 2016.

de objetivos comunes y el trabajo participativo y colaborativo, pero además, los cambios no solo se reflejarán en el ámbito escolar, que es el primer lugar de interés, sino también posiblemente fuera de ella.

Por otro lado, el aporte que se pueda hacer de este proyecto sea un hilo conductor para futuras investigaciones con temáticas similares.

Los referentes anteriores y junto con los datos recabados en el proceso de diagnóstico, me condujeron a reflexionar sobre los sujetos y sus interacciones en la convivencia cotidiana.

En este tenor mi interés y la preocupación surge a raíz de detectar en un grupo de alumnos y alumnas de cuarto grado de una escuela primaria, una división notoria. En primer lugar, por la forma de organización al interior del aula, en donde existe un espacio exclusivo para hombres y otro para ubicar a las mujeres, situación que en primera instancia me da a entender una exclusión entre géneros.

En segundo lugar, detecto que la relación entre los alumnos es poco cordial, oigo y visualizo un ambiente de rechazo entre los integrantes del grupo, rechazo que va desde la condición social y económica, la situación personal y familiar, el aspecto físico y las condiciones que tienen que ver con procesos de aprendizaje tanto cognitivas, como motrices. En este sentido las ofensas y las agresiones, tanto físicas y verbales forman parte de la relación cotidiana entre los actores.

En relación a los comportamientos de agresividad, más allá de demonizarlos, es necesario mirarlos, entenderlos y canalizarlos, en este sentido existen varias teorías que la explican, entre ellas encontramos la afirmación de Serrano (1996) y Zaczyk (2002), citados por Velázquez, Ma. G. y Escobedo, C. (2008), “que es un impulso innato en el ser humano y, por tanto; inevitable, generada de forma espontánea por el organismo y tiene una función de defensa y reafirmación en relación con el entorno, es decir, la agresividad es útil al ser humano” (p. 13); la segunda teoría es la de Berkowitz (1962) y Miller (1989), planteamientos citados por Serrano (1996), y a su vez retomados por Velázquez, Ma. G. y Escobedo, C. (2008), que relaciona “la frustración-agresión, que indica que la agresión causa la

agresión, entendida por frustración a la acción que impide al individuo alcanzar la meta que se ha fijado” (p. 13).

Por último está la que refiere al aprendizaje social, Velázquez, Ma. G. y Escobedo, G. (2008), citando a Serrano (2008), quien a su vez cita a Chittenden (1942), McCord y MCCord (1958), Bateson (1936) y Whiting (1941), que parte de la idea de que, “si bien los factores biológicos influyen en la conducta agresiva, los niños no nacen con la habilidad para llevar a cabo comportamientos consistentes en atacar físicamente a otra persona, gritarle o cualquier otro tipo de manifestación de la conducta, por tanto, si no nacen con esta habilidad la aprenden” (pp. 13-14), es así, que si la agresividad se aprende como habilidad, también existe la posibilidad de aprender otras habilidades sociales que la contrarresten o la disminuyan.

En tercer lugar, al intentar romper la estructura física que divide y, buscar estrategias de integración para realizar actividades en equipo, observé una resistencia entre los involucrados y escucho voces que gritan diciendo: “porqué nos mueven y nos juntan con personas que caen mal”, “desde siempre nos hemos sentado así”, “las niñas no saben y son tontas”, “nos llevamos mejor entre los niños que con niñas”, “los niños tenemos más fuerza”, “desde primero tenemos problemas”, “trabajamos mejor solos”. Estas voces dan cuenta de lo que Santos Guerra (2001) llama “individualismo exacerbado: hace que los individuos tengan como prioridad la búsqueda y defensa del interés personal. Los planteamientos corporativos, las preocupaciones solidarias, los proyectos utópicos de transformación social ceden ante el empuje del beneficio individual” (p. 25).

Pero también logré escuchar lo siguiente: “no sé qué nos pasó, pero antes nos llevábamos bien”, “todo inició cuando nos estuvieron cambiando de maestros”, “antes yo era más tranquilo”, “me llevaba mucho mejor con mis compañeros” y muchas otras que posiblemente dan cuenta de una relación fracturada, que en algún tiempo fue “sana” y ahora no hay un sentido de grupo, pertenencia e identidad entre los alumnos.

En las palabras arriba citadas, se logra vislumbrar la idea de falta de cohesión, que tiene que ver con la no integración y una exclusión constante por parte de los

alumnos y alumnas, los sujetos piensan en sí mismos antes que ver a los otros como complemento para lograr alcanzar otras posibilidades, es decir, objetivos comunes, en este sentido:

Los cambios culturales fomentan un mayor individualismo, pero no es claro cómo recrean los vínculos sociales. El hecho de que lo privado ejerza una mayor influencia que lo público y que la autonomía personal se imponga a la solidaridad colectiva, se ven precipitados tanto por la economía como por la cultura mediática y el papel más relevante del consumo en la vida social. Distintos autores señalan que esto coincide con el debilitamiento de las utopías y los proyectos colectivos, así como del sentido de pertenencia a la comunidad. Estas tendencias despiertan interrogantes sobre cómo recrear el vínculo social, desde el microámbito familiar y [escolar] hasta la sociedad en su conjunto. El problema no es el individualismo en sí mismo, sino una cultura individualista exacerbada, en la que la relación con los otros se vuelve autorreferida. Trabajar a favor de la cohesión social significa, en este marco, trabajar por recrear el vínculo social, el “pegamento” que en palabras de Bauman (2004), mantiene vigente la esperanza del “volveremos a vernos mañana (ONU, 2007, p. 20).

Lo expuesto hasta el momento me lleva a pensar que el grupo en cuestión carece de los principios mínimos para una sana convivencia, aquellos “aprendizajes de no agresión al congénere, a la comunicación, a la interacción, a la decisión en grupo y al cuidado mutuo [...]” (Barbosa, 2014, pp. 57-58); en donde el respeto hacia el otro, la comunicación y el diálogo sean ejes rectores en la relación e interacción entre los alumnos, con miras a tener y lograr objetivos comunes. Este es el reto y la preocupación del presente proyecto.

En este sentido, mi preocupación central, es lograr un espacio de sana convivencia y pacífica desde un enfoque de derechos humanos y cultura de paz a través de generar un dispositivo y propiciar estrategias de integración grupal desde la práctica docente.

2. Objetivo del dispositivo e hipótesis de intervención.

El objetivo del dispositivo, no es otra cosa que, el objetivo de intervención, la cual enuncio de la siguiente manera:

Construir un ambiente de convivencia pacífica a través de la integración grupal entre los alumnos de quinto grado de primaria al interior de aula, por medio de estrategias que modifiquen conductas y comportamientos agresivos hacia acciones más solidarias, cooperativas y el respeto a la dignidad humana.

Objetivos específicos:

- Construir un espacio de convivencia pacífica.
- Sensibilizar a los alumnos sobre la importancia del otro para la consecución de objetivos comunes.
- Propiciar la participación, la solidaridad y la colaboración en actividades comunes.
- Concientizar sobre la importancia del respeto a las normas y los límites.
- Fomentar la responsabilidad sobre las acciones de los alumnos.
- Construir estrategias de resolución no violenta de conflictos.
- Desarrollar una práctica docente con un enfoque humanista.

Por otro lado, el diagnóstico también me posibilita construir una hipótesis acerca del impacto que puede traer la integración de grupo para favorecer el desarrollo de otra forma de convivir. Por lo tanto, expreso mi hipótesis de intervención de la siguiente forma:

- La integración grupal es un factor fundamental en la configuración de ambientes de convivencia pacífica al interior del aula escolar.

Similares conclusiones señalan los trabajos revisados sobre intervenciones referentes a la convivencia e integración de grupos. Los que menciono a continuación.

Antes, me gustaría mencionar que, ha sido complicado encontrar referentes sobre integración de grupos desde el ámbito escolar, la mayoría de los documentos refieren a la integración escolar desde la perspectiva de la inclusión a aulas

regulares a alumnos y alumnas con N.E.E. (Necesidades Educativas Especiales) o desde la diversidad intercultural.

Sin embargo, uno de los documentos revisados que lleva por título “Falta de integración grupal en segundo grado de preescolar”, señala en sus conclusiones que “lo más importante en la educación [...] es propiciar que los alumnos mejoren su integración, convivencia, confianza, aceptación y respeto de opiniones de sus compañeros, esto mediante el desarrollo de actividades y juegos, para lograr la integración grupal” (Méndez, 2012, p. 115).

A decir de Ma. Griselda Méndez (2012), “la falta de integración grupal propicia que “los alumnos no quieran o no les guste el trabajo en equipo, sean muy individualistas, por lo que no se integran al trabajo colectivo con sus compañeros y prefieren las actividades donde el trabajo lo realizan solos y no desean convivir con los demás compañeros” (p. 9).

En otro trabajo revisado denominado “El desarrollo de habilidades sociales como estrategia para la integración en el grupo – clase en la educación secundaria”, uno de los elementos importantes para la configuración de grupo son las habilidades sociales. El objetivo del trabajo fue lograr “en un intento de mejorar la integración de los alumnos en el grupo – clase y fuera de él, para dotarlos de un repertorio conductual que favorezca su relación con los demás” (Coronil, 2008, p. 4).

El documento referido señala también que “[la educación] aspira a promover el desarrollo integral de las personas, por ello debemos intentar potenciar todo tipo de capacidades, no sólo las cognitivas o intelectuales, sino también las que hacen referencia a la inserción social, al equilibrio personal o afectivas y a las relaciones interpersonales” (Coronil, 2008, p. 5), con miras a integrar al grupo. Lo anterior solo es posible con el desarrollo de las habilidades sociales, que ha decir del autor, citando a Ma. Inés Monjas Casares, quien las define como:

Conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole personal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un

conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas (Coronil, 2008, p. 4).

De lo anterior se entiende la necesidad de desarrollar vínculos sociales adecuados en los participantes de un grupo, con el fin de generar ambientes de trabajo mucho más cordiales, colaborativos y participativos, es decir, la vivencia de una cultura del “NOSOTROS” en vez de una cultura del “YO”. En este sentido, es “importante contar con habilidades sociales que permitan a los niños tener la capacidad de relacionarse en diferentes niveles, es decir contar con el repertorio de conductas sociales, que les ayude a involucrarse en interacciones como dar un saludo, hasta interacciones más complejas, como pedir un favor a un compañero de clases, ofrecer una disculpa o solucionar un conflicto a través de la comunicación, antes que la agresión.

Lo mencionado posibilita un mejor desempeño social, al permitir a los niños a adaptarse a distintos escenarios, tal como lo retoma Flores (2009) en su trabajo titulado “Análisis funcional de los procesos de estabilidad de las relaciones sociales entre niños en un escenario escolar”, citando a Rubin, Bukowsky y Parker (1998), quienes mencionan que, para estudiar las experiencias sociales por su complejidad, es necesario analizarlas desde tres niveles:

- Interacciones: Refieren a conductas entrelazadas de dos individuos, de tal forma que la conducta de cada actor es tanto como una respuesta como un estímulo, para la conducta del otro participante.
- Relaciones sociales: También son un fenómeno diádico que conlleva una historia de interacciones sociales, donde el curso de cada interacción está influido por interacciones pasadas y por expectativas de interacciones futuras.
- Grupos sociales: Son estructuras que emergen de las características y patrones de las relaciones e interacciones, que surgen dentro de una población de individuos. Sin bien los grupos se forman a partir de las relaciones entre individuos, los grupos tienen propiedades que no tienen las relaciones; tales propiedades se observan en la cohesión del grupo, la jerarquía de los miembros, la consistencia en las características y las normas a las que están sujetos los

miembros, esto último, puede llevar al grupo a ser reconocido por un nombre o etiqueta. (p. 2).

En el trabajo de Terracino, S., Márquez, E., Perlhöfter, S. y Benincasa, R. (s. f.) con el título “Una experiencia de integración con adolescentes”, las autoras explican la experiencia como “una vivencia de integración, con jóvenes que cursan la adolescencia de diferente modo, según sus posibilidades, de distintos medios sociales, que compartieron actividades y aprendieron mutuamente de sus diferencias y semejanzas” (p. 1). Enfatizan que “la integración [grupal] y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos” (p. 1). Entre los objetivos de la experiencia fue la de trabajar la cooperación, la solidaridad y la integración grupal. Las autoras concluyen que dicha propuesta de trabajo fue el “disparador para que los jóvenes, que participaron de la misma, mejoraran su comunicación y acercamiento con pares, a través de la realización de distintas tareas y momentos de recreación” (p. 2). Agregan en sus reflexiones que la experiencia de integración de grupo: “es un encuentro de jóvenes que se conocen, sienten y se emocionan en un espacio escolar, estrechando vínculos que los trascienden”.

Como se puede leer en estos trabajos la integración ha sido uno de los elementos centrales para desarrollar y consolidar habilidades sociales en favor de una convivencia del respeto, el diálogo, la cooperación y la participación, elementos fundamentales para la construcción o transformación de contextos no favorables para la convivencia. En donde los derechos humanos sean ejes rectores de actuación. En breves palabras, hacia la construcción de convivencia pacífica.

3. Análisis de los datos.

El análisis de los datos y la construcción de las categorías a partir del diagnóstico.

Para el presente trabajo se analizaron 3 observaciones etnográficas, 21 entrevistas no estructuradas múltiples, 2 grabaciones audiovisuales, 4 herramientas lúdicas (canicas, trompo, yoyo, pelota), así como trabajos escritos y dibujos que dan referencia del ambiente de convivencia y las relaciones cotidianas

entre los alumnos, las alumnas y el docente al interior del salón de clase. Es importante señalar que – en calidad de maestro investigador - al tiempo que investigo intervengo, de ahí la complejidad de ubicar de manera lineal el momento del diagnóstico y el momento de la intervención. En este sentido, como agente que interviene de forma directa e interactúa con los otros actores en la investigación, me ubico en un proceso claro de investigación-acción.⁷

Para entender la construcción de las categorías propuestas, me parece pertinente describir brevemente la manera en que fui llevando a cabo el diagnóstico. En lo concerniente a las observaciones, traté de que se dieran en momentos de control por parte de mí como docente, es decir, exponiendo una clase o haciendo preguntas generando la participación del grupo respecto a un tema determinado. En otro caso, como el audiovisual, elegí momentos en que los alumnos y las alumnas se manifestaran de forma natural, sin indicaciones por parte mía, generando su propia dinámica a través de espacios de libertad, gritando, discutiendo, jugando, o simplemente moviéndose sin que yo los estuviera limitando. En este sentido, unos de los momentos que me permitieron ver mayormente manifestaciones originales de un modo de convivir, fueron los espacios dedicados al juego.

Una vez recabada la información, procedí al análisis de la misma, apoyado en la propuesta de Peter Woods (1993), quien señala 6 fases o momentos a seguir después de haber realizado el levantamiento de los datos, a saber: 1) Análisis

⁷ Para John Elliott (1993), citado por Bisquerra (2004), define la investigación acción-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por los profesores, que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) del profesor de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas.

Para Stephen Kemmis (1988), también retomado por Bisquerra (2004), la investigación acción no sólo se constituye como ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica. Para este autor la investigación es una forma de indagación autorreflexiva realizada por los participantes (profesores, estudiantes o directores, por ejemplo), en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo). Desde esta perspectiva, la investigación-acción tiene tres focos de indagación primordiales: la práctica educativa, la comprensión que los participantes tienen sobre la misma, y la situación social en la que tiene lugar.

especulativo, 2) Clasificación y categorización, 3) Formación de conceptos, 4) Modelos, 5) Tipologías y 6) Teoría. Enseguida hago un ejercicio de descripción.

3.1. Análisis especulativo.

A decir de Woods, el análisis especulativo “es tal vez la reflexión tentativa, que tiene lugar a partir de la recogida de datos, la que produce las aprehensiones más importantes” (1993, p. 136).⁸

En esta primera etapa puede que se “presente un cierto desorden, pues su objeto es sugerir líneas de análisis, señalar la vía de posibles conexiones con otros datos y con la literatura, indicar la dirección de futuras investigaciones, que constituir resultados finales netos y acabados” (Woods, 1993, p. 139).

En este sentido, realicé de inmediato una reflexión tentativa sobre los datos que arrojan las distintas herramientas de diagnóstico, a saber, observación, grabación, evidencias escritas y juegos. Coloqué anotaciones al margen de los datos una vez transcritos, como expresión de las aprehensiones más importantes que surgen ante la revisión de dichas herramientas.

En esta parte del proceso hice una primera lectura de cada una de las transcripciones, esto con el objetivo de conocer su contenido y así tener una perspectiva y acercamiento preliminares sobre las conductas, las palabras y las relaciones entre los alumnos, las alumnas y las relaciones entre ellos y yo como docente en relación con el conflicto. Mis primeros resultados los incluí en las que, desde un principio, definí como categorías iniciales.⁹

⁸ Como parte de la metodología, he decidido elegir la propuesta de Peter Woods para el análisis de los datos, en razón de que lo considero un autor muy práctico y didáctico en la manera que lleva a cabo la explicación para los momentos del proceso de análisis de datos, así se puede leer en su obra *La escuela por dentro* (1993). En la que analiza situaciones concretas dentro del salón de clase en relación con los actores educativos (maestro y alumnos). En ella, a través de ejemplos, hace sus explicaciones de manera clara y sencilla. A partir del dato arrojado por el diagnóstico llega a la construcción de su teoría, esto lo hace un autor con un lenguaje asequible. También lo he considerado para este trabajo, ya que ha sido el autor consultado en otra investigación, por lo tanto, sus planteamientos me son familiares y coincidentes para el presente proyecto. Sin embargo, no descarto a otros teóricos de la investigación como apoyos en procesos particulares para el constructo del presente trabajo, a saber: Taylor, Bisquerra o Bertely.

⁹ La idea de categorías iniciales, nos puede referir a que la construcción de ellas son parte de un proceso, es decir, que se van redefiniendo conforme se van sumando más elementos a lo largo de la investigación. Las

Terminado lo anterior, procedí a una segunda lectura, haciendo anotaciones y ubicando aquellas palabras o ideas que tuvieran una relación directa, esencialmente con el ambiente de convivencia (espacio, clima), las relaciones entre los sujetos (alumnos↔alumnos y alumnos↔docente), el conflicto y las estrategias de intervención.

3.2. Clasificación y categorización.

Sobre la clasificación y categorización, Woods (1993) señala lo siguiente:

En esta etapa puede que no haya formación de conceptos, importación o descubrimiento de teorías, creación de nuevos pensamientos. El objeto es dar al material una forma que conduzca a tales fines, y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta.

El primer paso consiste en identificar las categorías más importantes, que, a su vez, pueden dividirse en grupos. Los datos pueden clasificarse de acuerdo con esas categorías, cuya naturaleza dependerá del tipo de estudio y de los intereses en juego (p. 139).

En este segundo momento, ordené todos los datos, incorporando las herramientas aplicadas de acuerdo a un criterio de sistematización; para cumplir con esta tarea, utilicé desde un principio la clasificación y luego la categorización, teniendo cuidado de guardar una coherencia, una lógica. Para este segundo paso realicé el siguiente proceso:

- a) Diseñe una tabla de dos entradas: en la primera entrada, ubicada en la parte superior (fila), puse las fechas de cada observación, esto con el fin de tener un primer control de mis documentos y que ello me facilitara, en cualquier momento, citar algún fragmento. En este sentido diseñé la siguiente nomenclatura:

Aa: alumna

Ao: alumno

categorías pueden ir cambiando en el ir y venir de los datos, sean del diagnóstico o del mismo proceso de intervención. En suma, queda sobre entendido que las categorías iniciales, conforme avanza la investigación cambian.

Aas: alumnas

Aos: alumnos

M: maestro

b) En la segunda entrada de la tabla (columnas), ubiqué aquellos aspectos observados y que me permitieron construir las primeras categorías, las que menciono a continuación:

- Organización del aula
- Trabajo entre pares
- Relaciones de convivencia entre pares y docente.
- Conductas y actitudes ante un conflicto
- Discursos
- Peleas
- Juegos
- Afectos (gustos/disgustos)
- Valores
- Estrategias de intervención para la integración

En la tabla, vacié los datos que desarrollé en el análisis especulativo, ubicándolos de acuerdo a la fecha de observación y al aspecto observado.

c) Enseguida se fueron escribiendo en una lista todas las palabras o las ideas de la tabla, de acuerdo a las primeras categorías, a saber, ambiente de convivencia (espacio, clima y valores), las relaciones entre los actores (alumnos y docente, discursos), el conflicto (conductas y actitudes) y las estrategias de intervención (organización del aula y juegos).

d) Posteriormente, utilizando un código de colores, fui ubicando y clasificando todas aquellas recurrencias o incidencias, es decir, todas aquellas palabras, frases o ideas que tuvieran una conexión con la categoría establecida; esta estrategia me facilitó la ubicación y el conteo de las frecuencias, lo que me permitió a su vez comprimir los datos y manejarlos de una forma más efectiva.

- e) Con la generación de las primeras categorías y la información contenida en cada una de ellas, procedí a la construcción de una gráfica; el objetivo de este esquema fue únicamente visibilizar el dato en número, y así contar con los elementos suficientes para la proposición de las categorías y las subcategorías finales, saber: las relaciones y el conflicto, la construcción del ambiente de convivencia, las estrategias de intervención para la integración de grupo.
- f) Como resultado del ejercicio anterior, enseguida se especifican las categorías que se pretenden utilizar como ejes que articulan el análisis del presente proyecto y se mencionan las subcategorías que de ellas resultan.

3.2.1. Las categorías que articulan la intervención.

Uno de los elementos mencionados en el objetivo son las interacciones de convivencia entre los alumnos y las alumnas, es decir, las distintas formas de relacionarse entre los sujetos educativos en un contexto determinado, que en este caso es el salón de clase; en este sentido, el análisis del diagnóstico refiere un asunto claro entre **Las relaciones y el conflicto**, es así que ésta es una de las categorías propuestas, y de ella resultan las siguientes subcategorías:

- Los conflictos individuales.
- Los conflictos colectivos
- Los conflictos entre docente y alumnos
- Los conflictos entre alumnos e institución

Pensando en que la intervención va dirigida a la construcción de un espacio, en donde los actores involucrados se relacionen de otro modo, que no sea a través de la agresión y la discriminación, es impensable no tomar en cuenta al otro para la consecución de los objetivos. Por lo tanto, es importante enfatizar sobre las formas de convivir, ya que hay una convivencia que desconoce al otro y lo rechaza de distintas formas, de manera verbal o a través de las acciones; en este sentido, se ha construido una manera particular de convivir que, en mi hipótesis, no favorece la integración del grupo, al interior del salón de clase, sino totalmente lo contrario. De aquí, la segunda categoría, a saber, **La construcción del ambiente de convivencia**. De ésta, resultan las siguientes subcategorías:

- El estigma en la convivencia
- Las actitudes de los sujetos educativos
- El reconocimiento del otro
- Los valores

La búsqueda de formas distintas de convivir que no sean a través de la agresión y la violencia, sino de la comunicación, el diálogo, la participación individual y colectiva, con un enfoque de derechos humanos y cultura de paz, es el objetivo central de esta intervención. En este tenor, una vez analizado el diagnóstico, se han vislumbrado acciones que permitan modificar las maneras en que se dan las relaciones entre sujetos de los procesos de enseñanza->aprendizaje, con una mirada distinta; es por ello que, hablando de acciones, surge una tercera categoría, la de **Las estrategias de intervención para la integración de grupo**. De esta categoría se derivan las siguientes subcategorías:

- Estrategias individuales (alumno líder)
- Estrategias colectivas (los aliados)
- Estrategias docentes
- El juego

3.3. Formación de conceptos.

Se trata de la localización o descubrimiento de aquellos símbolos culturales dentro del trabajo de campo, los cuales se han decodificado a través de un análisis exhaustivo de los datos. La formación de una estructura que proviene de ciertos elementos que presentan o comparten en común los datos categorizados, pero al no ser explícitas, es necesario que estos sean descubiertos y, por lo tanto, expresados. Para lograr esto, es condición imperante contar con el apoyo de referentes literarios vinculados con el tópico que es común para cada una de las categorías, esto a través de un análisis lo más exhaustivo y amplio que sea posible.

En este trabajo, una vez que he terminado el análisis de las recurrencias e incidencias y construidas las categorías, procedí a desarrollar los primeros

conceptos que me posibilitaran a entender en un primer momento el objetivo de mi dispositivo de intervención, en este tenor, formulo los siguientes conceptos. Aclaro que estos, se detallan en el Capítulo II del presente proyecto: el grupo y la persona, la dignidad y los derechos humanos, la cohesión, la integración y la inclusión, la convivencia escolar, el conflicto y la violencia, autoridad, autoritarismo, disciplina, los valores y la paz como forma de convivencia, entre otros.

3.4. Modelos.

Se trata de formular réplicas a una escala de los componentes esenciales de procesos que se vuelven muy complicados y que son susceptibles de ser captados de una manera rápida por nuestros intelectos. Estos emergen de los datos, por el tipo de investigación, que es, en principio cuestionar el tipo de convivencia que tiene un grupo determinado de personas, es decir, el enfoque desde el cual transita sus interacciones en la relación cotidiana desarrollando una forma particular de convivir frente a un ideal de convivencia por factores como la agresión y la violencia escolar, todo ello para poder contar con elementos suficientes para, cuando llegue el momento de la comparación, la argumentación y la proposición en el proceso en este proceso de intervención. En este sentido los modelos elegidos son: el modelo de la convivencia democrática y el modelo de la educación para la paz.

3.5. La tipología.

Se denomina tipología a la integración de una masa de detalles en una única estructura llamada típica, esto es, que tiene ciertas características únicas en lo concerniente a sus elementos. Por lo que, señalan relaciones e interconexiones, lo que permite proporcionar una base de comparación teórica, esta parte de los datos, pero también de la teoría que ya existe, es así que, se puede apoyar de principios y teorías.

Una vez que establecí los modelos, procedí a elaborar una clasificación puntual sobre los elementos, entre los que consideré la convivencia democrática y la

educación para la paz, es decir, cómo conceptualizar y caracterizar a cada actor y sus funciones dentro de un espacio de convivencia democrática, cómo entender la convivencia pacífica, así como los tipos de estrategias y su objetivo en cada uno de los modelos en el proceso de intervención para la integración, en favor de la convivencia pacífica en el salón de clase, siendo este el objetivo del proyecto de intervención. Así como las características del ambiente y los espacios de convivencia y qué ideal de persona se pretende lograr con estos modelos de referencia.

En sentido de lo anterior, busqué hacer una descripción de cada uno de los elementos que constituyen los modelos establecidos, ya que estos se convirtieron en los faros que me ayudaron a interpretar y explicar el objeto de mi intervención.

3.6. Teoría.

La teoría es el proceso completo, esta se apoya en cada una de las fases anteriores, por lo que existe un diálogo constante entre ellas. Se puede decir que, es el constructo que pretende ofrecer una explicación, acerca de la intervención realizada, de sus conceptos, los modelos referenciados, así como las tipologías descubiertas. Esta teoría se genera con el fin de explicar un fenómeno particular nuevo, transformar otra teoría pre-existente, complementarla o sustituirla.

El conjunto de las etapas se va desarrollando en los siguientes capítulos y apartados del presente trabajo, es decir, la teoría se va construyendo en los siguientes planteamientos, a partir del análisis propiamente dicho, que inicia en el próximo capítulo.

4. Antesala de la construcción del dispositivo: ¿Cómo se juega?

El juego es una de las mejores herramientas que permite tener el encuentro entre las personas, en especial a los niños y niñas, en los juegos se expresan muchas emociones, conductas y sentimientos. En este sentido, el juego puede ser un agente de socialización. “Los juegos tradicionales forman parte inseparable de la vida de la persona. No se podría explicar la condición social del ser humano sin

los juegos. Son la excusa perfecta para aprender, relacionarse o como prueba de la demostración de las habilidades” (Anónimo, s. f., s. p.). Así como la expresión del cumplimiento de reglas y valores sociales de convivencia.

Por esta razón, antes de analizar lo que provoca el juego entre los actores al momento de jugar con ellos desde una convivencia particular, ya sea desde la perspectiva de diagnóstico, desde la idea de la estrategia o bajo el principio de la evaluación, me parece que es pertinente saber qué son, por qué se juegan, para que se juegan y cómo se juegan.

En primer lugar, los juegos recurridos en este trabajo, a saber, canicas, trompo, yoyo o pelota, son denominados “juegos tradicionales”, es decir, que pertenecen al repertorio de juegos infantiles jugados en el pasado por los niños y niñas de un país. Son los juegos de la nostalgia, que, si no se recuperan, es decir, si no se activan, corren el riesgo de perderse. El juego tradicional forma parte nuestra identidad y de nuestra historia. Tito Casado Agudin (2008), expresa:

Los juegos eran los mejores momentos del día, los que permitían aunar esfuerzos, los que fraguaban amistades perdurables. Era el momento de hablar y reír, pero también de competir, de formar equipo; en definitiva, de compartir. Juegos que se transmitieron de padres a hijos y de abuelos a nietos, cuyas normas eran fáciles de entender y los instrumentos utilizados eran, en la mayoría de los casos, proporcionados por la propia naturaleza y adaptados por manos artesanas, para cumplir su fin (p. 10).

En este mismo tenor, Fernández *et al.* (2008), continúa diciendo:

Los juegos de ayer pueden tener un lugar de honor en beneficio de los niños de hoy, ya que se transmitieron de padres a hijos, de abuelos a nietos y utilizaban instrumentos que proporcionaba la propia naturaleza. Eran juegos que fomentaban más que ninguno la imaginación y la socialización. La imaginación porque cualquier objeto se podía convertir mágicamente en un maravilloso juguete y la socialización porque no se concebía el juego sino era compartiendo, unidos o enfrentados, pero juntos, como bien dice Tito [...], y ello frente al individualismo que reina hoy en todas partes y que convierte al niño en un ser aislado (p. 11).

En sentido de lo anterior, los juegos retomados en este trabajo son instrumentos para la socialización, el encuentro y la activación de valores y normas de convivencia. A continuación, se describe de manera breve cada uno de los juegos mencionados.

4.1. El juego de las canicas.

Es un juego de lanzamiento y precisión, su finalidad es acertar en un blanco, en este sentido, es un juego de puntería. Es una actividad de grupo y no tiene un número específico de participantes, pueden participar varios jugadores de diferentes edades; sin embargo, se recomienda que se practique a partir de educación primaria, por el riesgo que se corre en niños más pequeños, por el material y el tamaño de la canica, ya que puede ser ingerido por este y causar un accidente, como la asfixia. El material del que está fabricada la canica puede ser de barro, cristal o acero.

Se recomienda que el juego se realice en suelo de tierra llano y duro, por lo liso de las canicas y así evitar el deslizamiento fácil, pero también los niños lo juegan en suelo de cemento áspero y en piso con azulejo, rompiendo la regla establecida, lo importante es jugar.

Hay muchas variantes del juego, entre las que más practican los alumnos están: el “bombardeo del rombo o del círculo”, éste consiste en dibujar una figura de un rombo o círculo en suelo, en las líneas que forman la figura, cada participante coloca una



Fig. 1. Alumnos jugando el “bombardeo del rombo”.

canica y posteriormente se sortea el orden en que cada jugador lanzará una canica con el objetivo de golpear las bolas agrupadas en el rombo o el círculo. Las

canicas que salgan del perímetro de la figura serán para el jugador que haya realizado el tiro, pero si las canicas entran al área de la figura, el juego continúa.

Otra variante es, “el hoyito” o “el agujero”, este consiste en hacer un pequeño agujero en el suelo. Posteriormente, cada jugador lanza su canica desde una distancia ya marcada, para acercarla o introducirla en el agujero. El jugador que más cerca la haya dejado o metido comienza a tirar su canica contra la de los demás. Si acierta sigues jugando y dando “toques” a la canica del jugador que se pretenda eliminar. Los niños dicen así “primis”, “seguns” y “tercis”, etc., después se dará otro toque que será el “pie”. Las canicas quedarán separadas de forma que quepa el pie en medio. Se continúa con el “pasaporte” y finalmente hay que introducir la bola en el hoyo para consumar la eliminación del jugador.

4.2. El trompo.

Es un juego de lanzamiento a distancia, su finalidad es hacer que el trompo baile a través de movimientos ondulatorios. En este juego, puede participar una persona, en parejas o grupos, recomendable para niños de primaria. El material del cual está hecho el trompo puede ser de madera o plástico, acompañado de una cuerda.

La forma del trompo es, esférica la mitad superior y de forma de cono la mitad inferior, esta finaliza en un pivote metálico o plástico sobre el que gira, a la que los alumnos denominan punta. En esta punta se enrolla una cuerda de la que se tira al lanzarla, con el objeto de hacerla bailar.

Antes de lanzarla se prepara el trompo. Para ello el jugador se coloca un extremo de la cuerda pegada a lo largo de ella y después se empieza a enrollar por la punta, hasta que la cubre casi toda. En el otro extremo de la cuerda se coloca una chapa agujereada en el centro, para poder sujetar la cuerda al lanzar el trompo.

Para lanzar el trompo, se sujeta apoyando su punta en el dedo pulgar, mientras que con el índice se sujeta la parte superior. Después se lanza con fuerza hacia el suelo, sujetando la cuerda a la vez que se da un tirón, para que salga girando.

Uno de los juegos más recurrentes es, la de “sacar del círculo”. Para ello se pinta un círculo un poco grande en el suelo, se establece el orden de lanzamiento y se tiene en cuenta que cuando se tira el trompo, ésta debe girar dentro del círculo y cuando finalice ha de quedar fuera de él. Si no se dan estas circunstancias la tirada no vale y el jugador ha de colocar dentro del círculo su trompo. Una vez que haya trompos dentro de éste, los jugadores han de intentar sacarlas, bien golpeándolas directamente al lanzar o golpeándolas después de coger su trompo en la palma de la mano, cuando aún está girando. Gana el jugador que más trompos saque.

Otra variante es, romper o golpear el trompo, el orden de lanzamiento se sortea y se tira uno a continuación de otro, intentando “picar” alguno de los trompos está girando y detener su giro, gana el jugador que cuyo trompo permanezca más tiempo girando, aunque éste haya sido golpeado.

4.3. El yo-yo.

El yo-yo es un juguete que está formado por un disco de madera o de plástico, el cual tiene una ranura profunda en el centro de todo el borde y alrededor de la cual se enrolla un cordón que, anudado en un dedo, se hace subir y bajar alternativamente. El manejo del disco es mediante sacudidas hacia abajo y hacia arriba.

Su finalidad es que, el participante sea hábil en enroscar y desenroscar el yo-yo, puede ser jugado de forma individual, recomendable para alumnos de primaria.

Entre las variantes del juego encontramos, el perrito, el cual consiste en hacer que al momento de lanzar el yo-yo, este toque levemente el piso, rueda cierta distancia y posteriormente sea jalado para que regrese a la mano del jugador. En esta variante también se puede girar libremente al final de la cuerda y ejecutar “el dormido” y partiendo de esta situación, se puede manipular la cuerda para hacer figuras como el péndulo, o la cuna.

4.4. El juego de la pelota: el fútbol.

El fútbol es un juego de conjunto, es decir, de equipos, en ambos se un balón con determinadas características. Se juega con dos equipos integrados por 11 jugadores y un árbitro. Los integrantes de cada equipo pueden ser varonil o femenil, pero también pueden ser mixtos. Los que a su vez se distribuyen en el terreno de juego (cancha de la escuela), como defensas, medios y delanteros.

La finalidad del juego es, que cada equipo anote el mayor número de goles en la portería de su contrario, en un tiempo definido por el árbitro. En el caso de los alumnos en primaria se considera un tiempo de 30 minutos, dividido en 15 minutos cada medio tiempo. Esto es a consideración del maestro de grupo.

El fútbol posee un reglamento, al cual cada jugador debe sujetarse y es el árbitro el encargado que las reglas se cumplan, de lo contrario, también es el que aplica la sanción. Las reglas básicas del fútbol son: tocar y pasar el balón únicamente con los pies al compañero de juego y jugar de manera limpia, es decir, no golpear de manera intencionada al jugador del equipo contrario, entre muchas otras reglas.

Para lograr la victoria la estrategia del juego es fundamental, porque el fútbol es un deporte de equipo donde los jugadores deben demostrar cooperación, disciplina, técnica, pasión y amor por los colores del equipo.

5. Diseño y planeación de las estrategias de intervención.

5.1. El espacio áulico.

Objetivo de la estrategia: permitir la movilidad al interior del aula y favorecer el contacto visual entre los alumnos.

En la idea de que hay espacios favorables y no favorables para la convivencia, a través de la observación continua en los comportamientos entre los alumnos, pude percatarme que la disposición del aula no permitía un contacto armónico entre

ellos y ellas. Las filas y los pasillos reducidos impedían el movimiento y el contacto visual, pero favorecían la agresión y el desconocimiento del compañero de grupo.

Con frecuencia los alumnos se quejaban de “pegar”, con intención o no, en donde el alumno daba un significado de agresión al hecho y como resultado de ello un conflicto. Ante las circunstancias y en consenso con los alumnos, previo a una reflexión sobre la importancia de contar con un lugar (espacio) en donde se pudieran mover con libertad, que se vieran las caras y que se escucharan al momento de hablar; que se dieran cuenta que en el salón están los demás, que al lado y frente a ellos puede estar un amigo de quien en algún momento necesitaremos de su ayuda o contará con nuestro apoyo.

Sin embargo, la modificación del espacio áulico no se redujo únicamente a una nueva forma de acomodar mesas y sillas, sino que se fueron integrando elementos a los que llamo equipamiento sugestopédico, como música, dibujos y mensajes escritos, que no son otra cosa que herramientas de otra estrategia, de la que hablaré más adelante y que al juntarse permitieron la modificación de acciones, comportamientos y actitudes entre los alumnos.

Para esta estrategia, se consideraron las necesidades e intereses de los alumnos, que son:

- a) Poder moverse con libertad.
- b) Poder ver al otro.
- c) Poder platicar.
- d) Poder escucharse.
- e) Poder trabajar.
- f) Poder ayudar.
- g) Poder jugar.

Atendiendo a estas necesidades, un espacio de formación como es el aula, tiene que ser un lugar de convivencia pacífica, un lugar para el encuentro entre los alumnos y no de desencuentro provocadas por la agresión. Bajo estos principios es que se piensa en un acomodo diferente del espacio áulico como estrategia de

intervención, que contribuya a la modificación del clima escolar. A decir de Tuvilla (2005):

El clima [escolar] tiene un carácter global (ambiente del centro en su totalidad), viene determinado por elementos de naturaleza diversa (espacios arquitectónicos, estructura física, equipamiento, características personales de los integrantes de la comunidad educativa, sistemas de relaciones establecido, sistema de valores de distintos grupos...), tiene un carácter dinámico e interactivo y es susceptible de modificación (p. 35).



Continuando con esta idea, considerando el espacio como elemento importante en la forma de convivir, según sea su ordenamiento será la convivencia, así el espacio escolar condiciona en la forma en que se relacionan los sujetos educativos, ya sea violenta o pacífica. En este sentido la intervención propone reconstruir el espacio áulico en un lugar para la práctica y vivencia de valores en pro de la convivencia pacífica. A decir de Tuvilla (2005):

Los centros educativos no son únicamente lugares donde se instruye o se aprenden conocimientos, sino que, como organización, son espacios de una convivencia caracterizada por las interrelaciones entre sus miembros, reguladas por normas básicas de organización y funcionamiento; interrelaciones que forman parte esencial de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que tienen en la

colaboración entre sus miembros la base de su existencia; un sistema abierto de aprendizaje constituido por personas que interactúan y se relacionan en distintos momentos... y un medio caracterizado por la existencia de diversos conflictos (p. 29).

En el siguiente cuadro se presenta de manera sintética los elementos requeridos para la estrategia:

Acciones	Recursos	Tiempo	Responsables
<ul style="list-style-type: none"> - Platicar y reflexionar con los alumnos sobre el por qué cambiar la disposición de sillas y mesas en el aula de clase. - Acomodar de forma semicircular sillas y mesas. 	Sillas y mesas.	Dos ciclos escolares (2015-2017)	Docente y alumnos.

Así entonces, la modificación del espacio áulico fue una de mis primeras opciones estratégicas de intervención, dispuse las mesas, de tal manera que formaran un semicírculo, dejando suficiente espacio en el centro para actividades de movilidad, por ejemplo, que fuera fácil de levantarse sin el temor de tener algún altercado con el compañero de junto, caminar por el salón sin la necesidad de esquivar mesas y sillas y, contar con espacios de juego, las que sin duda requieren de movilidad.

5.2. La sugestopedia: estrategia ambiental áulico.

Objetivo de la estrategia: Modificar la conducta del alumno a través de mensajes repetidas para favorecer su comportamiento y sus interacciones con sus compañeros al interior del aula. Además, ambientar el salón de clase para hacerla mucho más acogedor y agradable para el aprendizaje y la convivencia.

Como mencione anteriormente, cambiar el orden de mesas y sillas no es suficiente para modificar el tipo de convivencia de los alumnos intervenidos, sino que es necesario contar con apoyos adicionales, que posibiliten el aprendizaje y la práctica de valores, así como el desarrollo de competencias para el respeto de reglas y límites.

Para lograr lo anterior elegí un método denominado sugestopedia, que busca que los alumnos desarrollen la autorregulación de emociones y actitudes de una manera más rápida, sin tener que intervenir de forma directa, ya que el proceso es provocado por recursos como la música, imágenes y mensajes escritos colocados en las paredes del salón de clases, las que de alguna manera funcionan como recordatorios subliminales para desarrollar conductas y comportamientos positivos, en relación a reglas de convivencia, responsabilidades y límites.

El método sugestopédico de acuerdo a Georgi Kirilov Lozanov¹⁰, “se basaba en la premisa de que la capacidad de aprender y recordar que posee el ser humano es prácticamente ilimitada, ya que se aprovechan las reservas de la mente” (Kasuga de Y., 2004, p. 11).

La sugestopedia o aprendizaje acelerado derivada de la sugestología, de acuerdo a Lehecka (2003) citado por Fátima Zohra Yzidi (2012):

Es un método dirigido al incremento de la capacidad de memorización. Se trata de un aprendizaje multisensorial que desarrolla los recursos mentales y físicos del ser humano, a través de muchas técnicas que estimulan los cinco sentidos y promueven la sincronización de los ritmos respiratorios cardiacos y cerebrales (p. 37).

¹⁰ Lozanov nace en Sofía, Bulgaria, el 22 de julio de 1926. Es Dr. en Medicina, neuropsiquiatra y psicoterapeuta, es el creador de la Sugestología -ciencia de la sugestión- y de la Sugestopedia, término que publica en búlgaro por primera vez 1966 y en 1967, con motivo de una conferencia internacional sobre medicina psicosomática que se celebró en Roma en ese año.

Ha trabajado como investigador del cerebro en la Academia Búlgara de Ciencias, ejerciendo a la vez como médico especialista en diferentes clínicas psiquiátricas.

Con el apoyo de los Ministerios de Sanidad y de Educación y Ciencias de Bulgaria funda en 1965 y dirige el Instituto para la Investigación de la Sugestología y en 1966 comienza su colaboración con la Dra. Evelyn Gateva que introducirá el arte, la música y la danza en el sistema de enseñanza. Posteriormente y con la ayuda del Rector de la mencionada Universidad, crea y dirige el Centro de Sugestología y Desarrollo de la Personalidad, donde se siguen desarrollando las investigaciones pedagógicas y psicoterapéuticas.

Recientemente ha desarrollado una nueva corriente científica: la Desugestología o Pedagogía Desugestiva, basada en desmontar las viejas sugestiones patológicas que condicionan al ser humano tanto en la conducta como en el aprendizaje. Últimamente ha acuñado también un nuevo término que define a la Sugestopedia como Reservopedia o la ciencia basada en destapar las reservas potenciales del ser humano.

Su tesis doctoral, "Aplicaciones Médicas y Pedagógicas de la Sugestión", defendida en la antigua URSS en 1971 y publicada bajo el título "Suggestology and the Outlines of Suggestopedia" es su obra más conocida. Información recuperada de <http://www.npp-suggestopedia.com/lozanov.htm> el 11 de noviembre de 2016.

Siguiendo con Lehecka:

La sugestopedia es un conjunto de técnicas y estrategias dirigidas a desarrollar el proceso de aprendizaje en forma holística, y que contiene elementos específicos centrales; cuando estos se unen en conjunción brindan al estudiante la posibilidad de aprender más rápido, con más efectividad. Su propósito es proporcionar a los participantes un sistema de aprendizaje que les permita utilizar las reservas ocultas de su mente y procesar la información con creatividad y lógica (Zohra, 2012, p. 36).

Los objetivos de la sugestopedia en palabras de Kasuga de Y. (2004, p. 13), son:

- Poner en funcionamiento las facultades del cuerpo, las del hemisferio izquierdo y las del hemisferio derecho de forma conjunta, para que el individuo pueda hacer mucho mejor todo aquello que se propongo.
- Ayudar a eliminar el miedo, la auto-censura, las valoraciones pobres sobre uno mismo y las sugerencias negativas respecto a la limitada capacidad que poseemos.
- Desatar los nudos con los que nos atamos y liberar la personalidad.

Las herramientas sugestopédicas he estado utilizando están las siguientes:

El acomodo semicircular de sillas y mesas. La permanencia en la disposición del mobiliario es una forma de enviar mensajes a los alumnos, relacionados con la libertad de movilidad, así como el rompimiento de una estructura vertical de poder tan marcada en la disposición de filas y el docente frente a ellas dando la clase. Ahora lo que pretendo es compartir por medio de miradas literalmente frontales, lo que permita reconocernos en los de los demás. Está situación sugestopédica se lleva a cabo de manera cotidiana. Ahora lo que se pretende es convertir el aula en un ágora del encuentro con los amigos y amigas para compartir y aprender juntos. En donde el alumno conciba su salón de clase como un conversatorio.

Las láminas de “Mis reglas de convivencia”. Son tarjetas tamaño carta con mensajes de: escucho con atención al otro, respeto el turno de participación, hablo

con claridad para evitar malos entendidos, argumento mis ideas y soy respetuoso de las ideas de los demás.

Estas reglas son resultado de una asamblea realizada en los primeros días del ciclo escolar (2015-2016), después de reflexiones sobre la manera adecuada de trabajar en el salón de clases con el grupo. Se platicó sobre el respeto a las reglas y las consecuencias de no acatar lo convenido.

La estrategia mencionada se ocupa diariamente y he visto que influye de manera frecuente en el comportamiento de los alumnos, percibo que muchos los han asimilado como hábitos de ser y actuar en la relación cotidiana con los demás.

La música como elemento ambiental de relajación, concentración y aprendizaje en situaciones de trabajo cotidiano, juego, tensión y conflicto de y entre los estudiantes.

El objetivo de la música es poner al alumno en un estado de relajación y conciencia, en principio de si mismo y luego del otro, además de desarrollar una mejor imaginación y creatividad al momento de realizar una actividad académica, artística o en la mediación de un conflicto.



Se han utilizado dos tipos de música, la instrumental sin voz para los momentos de las actividades de matemáticas, español, ciencias naturales, historia, geografía y formación cívica y ética, ya que en ellas se requiere una mayor relajación y concentración por el tipo de contenidos que se resuelven; por otro lado, se ha utilizado la música con letra en actividades artísticas y juegos, esto en la idea de que música y canto despiertan un mayor entusiasmo en lo que se hace, además de ser el pretexto de acercarse al otro y convivir con el canto compartido y con ello practicar la comunicación y la empatía. En el siguiente cuadro se presenta de manera sintética los elementos requeridos para la estrategia:

Acciones	Recursos	Tiempo	Responsables
<ul style="list-style-type: none"> - Platicar y reflexionar con los alumnos sobre el por qué cambiar la disposición de sillas y mesas en el aula de clase. - Acomodar de forma semicircular sillas y mesas. - Realizar una asamblea para acordar las reglas de convivencia para el buen trabajo del grupo al interior del aula. - Elaboración de los carteles de “Mis reglas de convivencia en el aula”. - Elección de la música de acuerdo a las situaciones de trabajo. 	<p>Sillas y mesas.</p> <p>Carteles con mensajes acerca de reglas escritas.</p> <p>Audios diversos (música diversa de relajación sin voz y música con voz).</p>	<p>Dos ciclos escolares (2015-2017)</p> <p>Dos ciclos escolares (2015-2017).</p>	<p>Docente y alumnos.</p>

5.3. El juego: una estrategia integradora.

Objetivo de la estrategia: fomentar el trabajo cooperativo, la participación y el respeto a las reglas.

La elección del juego como estrategia de intervención, obedece a dos situaciones, en un inicio, el juego, específicamente el juego de las canicas, el trompo y la pelota, las utilicé como herramientas de diagnóstico, como menciono en algún otro

apartado, ya que este tipo de actividades movilizan conductas, comportamientos y discursos, que visibilizan de alguna manera la forma de convivencia entre los alumnos en el aula.

En ellas observé la manera en que se organizan para jugar, la forma en que solucionan sus diferencias (conflictos) al momento de ganar o perder, la presencia de reglas o la ausencia de ellas, la manera en que utilizan el diálogo, el trabajo en equipo y la participación, el manejo de las emociones, la empatía hacía los integrantes del equipo, el liderazgo y la delegación o el compartimiento del poder, además, un punto importante es la inclusión de género, ya que en muchas ocasiones era interesante ver que niñas y niños compartían el juego.



La opción del juego como de estrategia de integración, responde a que son actividades colectivas, es el momento del encuentro entre los alumnos, en ella se vivencian los valores sociales y se comparten responsabilidades sobre las decisiones para lograr objetivos en común. En palabras de Dogbeh y N'Diaye citados en un documento de la UNESCO (1980), mencionan que:

En los juegos colectivos, el niño aprende a situarse en el marco de estructuras definidas y jerarquizadas. Este descubrimiento lo lleva a comprenderse como miembro del grupo, a determinar su estatus personal, y después a percibir el grupo en relación consigo mismo y con otros grupos (p. 14).

En el documento también se menciona que “mediante el juego se realiza la acogida o el rechazo del recién llegado. Jugando interiorizan los niños los valores

éticos de la sociedad” (p. 14). Así el juego el juego se convierte en un factor elemental de socialización, lo que considero contribuye a la integración del grupo y se configura una mayor cohesión del grupo, favoreciendo una convivencia del encuentro más que del rechazo.

En el siguiente cuadro se muestran de manera sintética los elementos requeridos para la estrategia:

Acciones	Recursos	Tiempo	Responsables
<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de los juegos de interés de los alumnos. - Elección de los juegos para estrategia (canicas, trompo y pelota). - Programación y realización de los juegos en la semana. 	Canicas, trompo, pelota.	Dos ciclos escolares (2015-2017)	Docente y alumnos.

5.4. Actividades artísticas.

Objetivo de la estrategia: despertar la imaginación y la creatividad, además mostrar las emociones.

Al igual que el juego las actividades artísticas posibilitan el encuentro y la comunicación entre los alumnos, permite sacarlos de un estado de tedio y aburrimiento, provocados por una práctica docente centrado únicamente en los contenidos de un programa rígido, que no permite al alumno imaginar y crear otras cosas desde su propio interés. Por esta razón, se pensó incluir el arte para crear un ambiente de relajación e integración entre los compañeros de clase, que a la vez que crean, se comunican y conocen más entre ellos, pienso que es un momento íntimo de reconocimiento. Se le da al alumno la libertad de pensarse y pensar en libertad.

En los momentos planeados para el arte se busca motivar al alumno, para creer en ellos, quitar las tensiones y crear un ambiente de relajación que facilite abrir la mente hacia pensamientos positivos, tanto para imaginar y crear, como para alegrar y disfrutar el momento de la actividad misma, pero como pretexto, también para integrar el grupo en una convivencia pacífica. En este mismo sentido se expresa Gardner, H. citado por Goleman (1995) y a la vez citado por Gómez, Y. (2013), “para lograr el estado positivo la tarea debe proporcionar disfrute, alegría, placer, siendo esto un prerrequisito para el aprendizaje (p. 17). El mismo autor continúa diciendo:

Deberíamos utilizar el estado positivo de los niños para iniciarlos a aprender en los campos donde ellos puedan desarrollar sus capacidades. Uno debe encontrar algo que le guste y ceñirse a eso. Es el aburrimiento en la escuela lo que hace que los chicos peleen y alboroten, y la sensación abrumadora de un desafío lo que les provoca ansiedad con respecto a la tarea escolar. Pero uno aprende de forma óptima cuando algo que le interesa y obtiene placer ocupándose de ello (p. 17).



El arte incluido como estrategia de integración activa elementos sensoriales, intelectuales, pero también despierta los sentimientos de afecto y emocionales en los momentos de interacción al trabajar en grupo, equipos o parejas.

Cabe señalar que para esta estrategia se relacionó la sugestopedia mencionado más arriba, en específico la utilización de la música, cuya función es relajar y a la vez despertar en los alumnos la imaginación y la creatividad.

En el siguiente cuadro se muestra de manera sintética los elementos requeridos para la estrategia.

Acciones	Recursos	Tiempo	Responsables
<ul style="list-style-type: none"> - Elección de mandalas para dibujar. - Dibujo libre. - Elección de la flauta dulce como herramienta para el aprendizaje de música. - Realización de un taller para la elaboración de alebrijes. 	<p>Sillas y mesas.</p> <p>Salón de clase.</p> <p>Copias de mandalas.</p> <p>Cuaderno de marquilla.</p> <p>Flauta dulce.</p> <p>Periódico, engrudo, alambre, pintura (colores varios).</p>	<p>Seis meses; de noviembre a abril.</p>	<p>Docente y alumnos.</p>

5.5. La tutoría entre pares como estrategia de integración (*apoyo de actores socios*).

Objetivo de la estrategia: desarrollar el trabajo en equipo y la solidaridad, además de fomentar el respeto y la empatía hacia la diversidad.

La idea de desigualdad presente en el salón de clase es factor que potencia la discriminación, el enojo y el rechazo entre los alumnos, lo que lleva a no reconocer a los demás como sujetos que poseen habilidades, que permitan trabajos cooperativos y por ende se logre integrar al grupo para llegar a objetivos en común.

Viendo esta situación es que opté por aprovechar las capacidades de los alumnos con diversas habilidades, para que trabajen en conjunto con aquellos que encuentran alguna dificultad para realizar una actividad en específico, con miras a lograr la empatía, la solidaridad y la participación, componentes indispensables para lograr una convivencia de paz.

Aquí el alumno y la alumna que entiende con mayor facilidad un tema o, realiza una actividad artística, auxilia a otro para lograr el objetivo y aprender en comunión, además de vivir con respeto en la diversidad.



De acuerdo a David Durán:

Conviene [...] conviene que los docentes aprendamos a utilizar las interacciones entre alumnos como herramienta de aprendizaje [y de convivencia], que hagamos uso de esa energía natural y renovable que tenemos en todas nuestras aulas. Es imprescindible que abandonemos la vieja idea de que los alumnos sólo aprenden de las ayudas (siempre limitadas) que les puede ofrecer un profesor en un aula de “veintimuchos”. Debemos aprender a compartir la capacidad mediadora o la capacidad de enseñar -hasta hace poco reservada en exclusiva al profesorado- con nuestros alumnos. ¹¹

En este sentido, la implementación de la tutoría entre pares, me ha permitido compartir la responsabilidad y el poder para lograr el objetivo pretendido, que es la integración del grupo para una convivencia mucho cordial y pacífica. Pensar que sólo lo tengo que lograr por ser el maestro, es pecar de ingenuo. Por lo tanto, esta estrategia me ha enseñado que es importante contar con otras personas, en este

¹¹ Información recuperada de: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/monograficoaula.pdf> el día 11 de noviembre de 2016.

caso con mis alumnos y la maestra de educación física, a quienes he llamado “mis actores socios”.

En esta estrategia se pretende hacer ver a los alumnos que son importantes y se confía en ellos, se les reconoce primero como personas y segundo como sujetos con potencialidades de actuar e influir en los demás, pero a la vez que influyen en otros, también son influidos, pues modifican el principio del trabajo unipersonal y egoísta, es decir individualista, a uno mucho más cooperativo, solidario y comunitario. En donde el alumno realmente se siente que es un sujeto que participa para modificar algo. “Las prácticas de ayuda entre iguales son interesantes porque dan valor educativo a las interacciones entre alumnos, ofrecen oportunidades de aprendizaje para los alumnos ayudados y desarrollan valores de solidaridad y sociabilidad”¹²

En el siguiente cuadro se menciona de manera sintética los elementos requeridos para la estrategia.

Acciones	Recursos	Tiempo	Responsables
<ul style="list-style-type: none"> - Platicar y reflexionar con los alumnos sobre la importancia de ayudar a los demás para los objetivos del grupo. - Realizar actividades que involucren trabajar en pares, equipo o grupo. 	<p>Alumnos y maestra de educación física.</p> <p>Libretas de trabajo cotidiano, cuaderno de marquilla y flauta.</p> <p>Taller de alebrijes.</p>	<p>Dos ciclos escolares (2015-2016 y 2016-2017).</p>	<p>Alumnos, Maestro de grupo y maestra de educación física.</p>

¹² Información recuperada de: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/monograficoaula.pdf> el día 11 de noviembre de 2016.

5.6. Educación física (*apoyo de actor socio: Maestra de Educación Física*).

Objetivo de la estrategia: desarrollar en el alumno el valor del respeto a las reglas y la importancia del trabajo en equipo.

Considerando lo mencionado en la estrategia anterior, acerca de contar con apoyos para un trabajo cooperativo y, dar continuidad a la intervención realizada en el aula. Uno de los espacios muy vinculados con mi propuesta, es la clase de educación física, ya que la maestra, además por su interés por la misma intervención, sus actividades físicas implementadas, están en relación con los valores que pretendo fomentar, el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo, el respeto a la diferencia, la solidaridad, la participación, la responsabilidad, el respeto a las reglas en los juegos deportivos, la mediación pacífica del conflicto y otros, siempre mirando al objetivo de la integración para la convivencia pacífica.

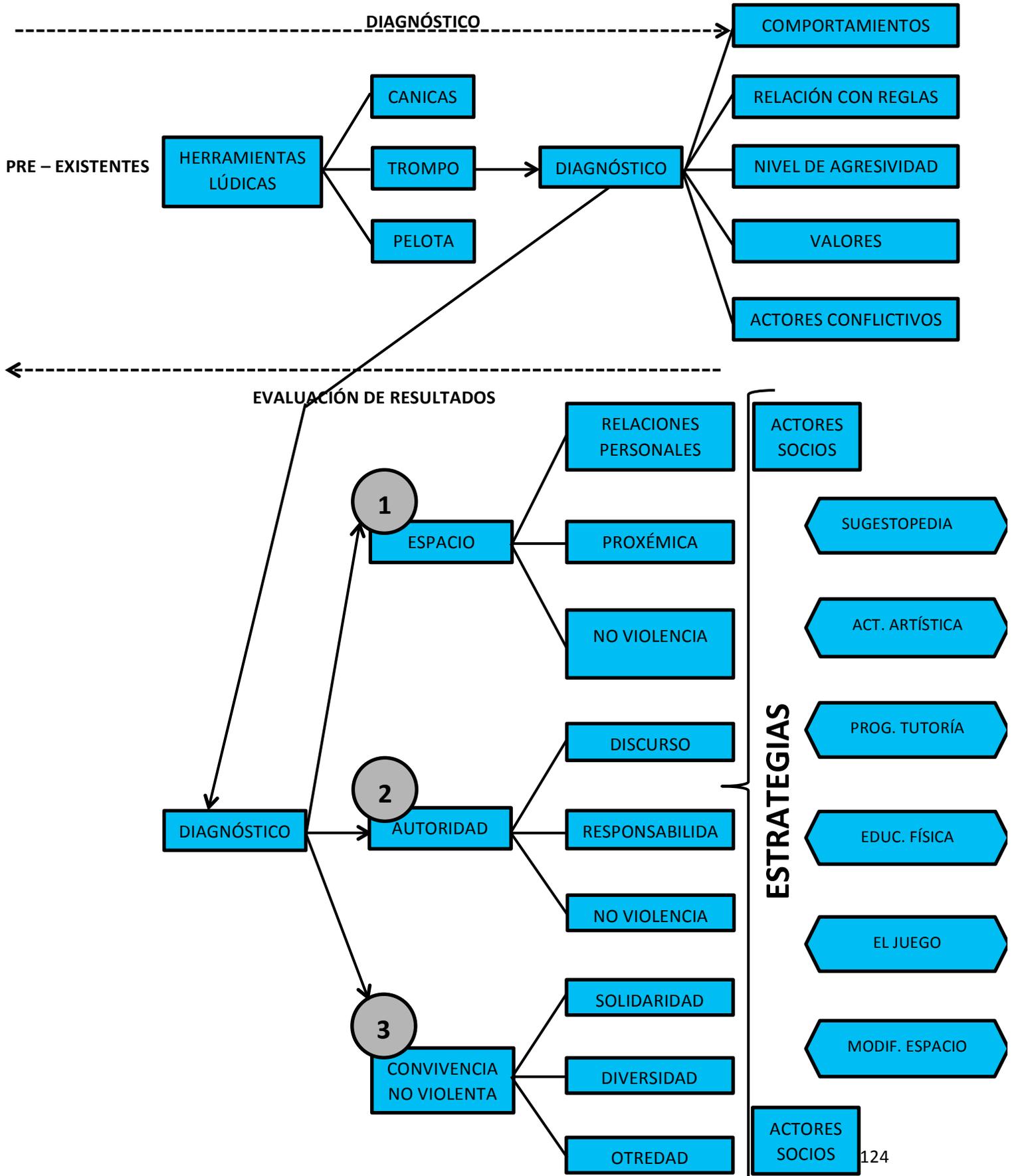


En el siguiente cuadro se menciona de manera sintética los elementos requeridos para la estrategia.

Acciones	Recursos	Tiempo	Responsables
<ul style="list-style-type: none"> - Informar a la maestra de educación sobre el proyecto de maestría y los objetivos del mismo. - Acordar con la maestra de educación física sobre los elementos a considerar en las actividades físicas. 	<p>Alumnos y maestra de educación física.</p> <p>Canicas, trompo, pelota y otros</p>	<p>Dos ciclos escolares (2015-2016 y 2016-</p>	<p>Alumnos, Maestro de grupo y maestra de educación física.</p>

<p>- Implementación de actividades físicas que impliquen trabajo en equipo o en parejas y fomenten valores para la construcción de lazos sociales.</p>	<p>que la maestra requiera para la actividad propuesta.</p>	<p>2017).</p>	
--	---	---------------	--

ESQUEMA DEL DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN



CAPÍTULO IV

LA INTERVENCIÓN

1. Hacia una integración grupal para la convivencia pacífica.

El espacio de convivencia que se fue configurando en esta intervención, es el resultado de diversos elementos, mencionados en los capítulos que anteceden al presente, a saber, la educación para la paz y el respeto a la dignidad de los actores, la transformación de los conflictos a través de técnicas, como la negociación y la mediación, siempre bajo la perspectiva de la no violencia y en el marco de los derechos humanos.

En la práctica, la vivencia y movilización de valores permitieron el reconocimiento del otro, a través de la escucha, la justicia, la solidaridad, la responsabilidad y la participación cooperativa, posibilitando la transformación de conductas en pro de la integración de grupo, favoreciendo otra forma de convivencia menos agresiva e individualista, hacia la construcción de un espacio común, de respeto, tolerante y compasiva. Todo se fue llevando bajo la implementación de una serie de estrategias en diversos momentos de la intervención.

En las siguientes líneas doy cuenta de las dimensiones en que me fue posible intervenir y el proceso que he llevado a cabo hasta el momento, para movilizar al grupo “B” de cuarto grado (actualmente quinto grado) de la escuela Primaria Lic. Mariano Otero, en donde busqué generar las condiciones para integrar al grupo y convivir de otra manera, como lo he señalado, bajo los principios de la no violencia, la solidaridad, el respeto, trabajo colaborativo y reconocimiento del otro, desde el enfoque de la convivencia pacífica.

Esta intervención ha transitado desde varios ángulos, espacios y momentos, ha requerido una interacción dialéctica entre datos y sujetos, con el fin de entender holísticamente el fenómeno y, así poder implementar la estrategia que provoque el cambio. No he querido, ni mucho menos es mi pretensión, ser como el mago que modifique de la noche a la mañana los comportamientos de los alumnos en la relación con sus pares, ya que soy consciente de lo complejo y multifactorial de los fenómenos sociales. Aclaro esto, porque una intervención que se jacte de ser seria, requiere de tiempo, momentos de reflexión y análisis, de dudas, miedos, avances y retrocesos.

La intervención que describo parte desde el espacio delimitado por el salón de clase, de mis alumnos, mi experiencia y mis prácticas, surge de la idea de participar para el cambio, lo concibo desde un modelo de intervención participativa y constructiva, que emerge de un análisis previo a mi acción interventora, la que surge a partir de recabar datos del fenómeno de interés, a saber, la convivencia del grupo, las conductas, las relaciones, los discursos y las prácticas de los alumnos al interior del salón de clase, todo ello gracias al diagnóstico y me permitió encontrar alternativas para intervenir en los ámbitos mencionados.

Lo anterior está en relación con las ideas de Nicolas-Le Strat (1996) y Casas Aznar (1989), citados por Maritza Montero Rivas (2012), quienes “asumen una perspectiva centrada en la experiencia de intervenir y de reflexionar desde la práctica. Se centran así en lo que se hace, cómo se hace y para qué hace”. (p. 59). Intervenir desde la práctica permite entrar en contacto con los beneficiarios, conociendo sus opiniones, sus relaciones, sus miedos, sus necesidades y juntos trabajar para lograr los objetivos planteados en la intervención.

De acuerdo al origen de mi intervención, la puedo ubicar como una intervención independiente, ya que surge desde la participación, proveniente desde una acción organizada dentro de un grupo, cuya finalidad está dirigida “a la transformación de condiciones de vida en general, o en aspectos particulares de ella. Aquí entran las intervenciones mediadoras, que son aquellas en las cuales se busca interceder ante grupos [en conflicto]”. (Montero, 2012, p. 61).

1.1. Fundamentación del enfoque de intervención para la convivencia.

La intervención que propongo parte de los principios de una convivencia pacífica, ya que su objetivo principal es la generación de un ambiente, en donde el respeto, la tolerancia y el diálogo sean los ejes fundamentales en la relación con el otro, que las personas se reconozcan como importantes en la consecución de objetivos comunes. Una comunidad que se integra y se construye en un espacio ambientado por elementos de cooperación, solidaridad, diálogo, participación y justicia, siempre ponderando la dignidad humana de los sujetos involucrados.

Ante la violencia que en la actualidad viven los alumnos en los centros escolares, es apremiante generar dispositivos que modifiquen estructuras de los espacios y las prácticas de los sujetos educativos en la relación cotidiana. Ante la situación, la educación tiene que orientarse en otro sentido, hacia una educación para la convivencia pacífica.

En un documento de la UNESCO (1998, p. 19) describe un contexto no muy diferente al actual:

Vivimos en una sociedad con graves problemas de convivencia. A pesar del progreso imparable de la tecnología y la cultura. A pesar de las grandes declaraciones sobre la dignidad de la persona y los derechos humanos. El frenesí del poder [...] levanta barreras y exclusiones entre los individuos [...]. Los fundamentalismos del signo que sean, provocan odio y enfrentamientos. La pobreza actúa como espoleta de la guerra. La justicia, el respeto, la tolerancia, la cooperación se van batiendo en retirada. La sociedad continúa siendo una selva. Y el hombre actúa como lobo para el hombre. El paso del tiempo, la historia, no mejora la situación.

La descripción anterior, en su justa medida, no escapa el contexto escolar, es así que, mi intervención mira hacia un ambiente en donde los alumnos puedan integrarse, pero para ello, es necesario que sepan vivir uno con el otro, es decir, vivir juntos. El anhelo es que mis alumnos sean felices en un espacio propicio para ello y que dote de sentido a lo que hago cada día. “No vamos a cambiar el mundo, pero podemos mejorarlo. Aquí vale aquello del granito de arena y del hombro con hombro. La ilusión y el esfuerzo de todos, de muchos o de algunos nos llevarán a construir una sociedad, en la que sea posible y más agradable vivir juntos” (Zurbano, 1998, p. 20).

Lograr lo anterior requiere de un proceso desde la experiencia, de la vivencia. No basta el discurso de los valores para modificar contextos ni comportamientos, es la praxis la que moviliza y modifica a los espacios y las personas. En palabras de Norberto Boggino (2005):

La convivencia no se construye ni se logra con reglamentos ni con acciones coactivas ni con imposiciones o, simplemente a través de la mera transmisión discursiva de valores. Se trata de apostar sistemáticamente a la promoción del diálogo, la comunicación, la reflexión crítica, la confianza, sobre la base de normas y valores que permitan la vida en sociedad. (pp. 70-71).

El enfoque de convivencia pacífica ponderado en esta intervención, se basa en los principios de educación para la paz, lo que implica la construcción de lazos sociales, en este sentido, Boggino (2005) y Zurbano (1998) deben de construirse:

- Desde los espacios de participación y comunicación,
- Desde la experiencia y vivencias,
- Desde el cultivo de valores,
- Desde el aprendizaje a vivir con los demás,
- Desde el trabajo grupal,
- Desde la labor cooperativa y solidaria,
- Desde la educación en la resolución de conflictos,
- Desde un desarrollo al pensamiento crítico,
- Desde la búsqueda del consenso,
- Desde el respeto por la diferencia,
- Desde la atención a la diversidad,
- Desde la ética y la tolerancia,
- Desde la distribución del poder,
- Desde la circulación y la palabra,
- Desde el compromiso y el respeto mutuo, etc.

La intervención aquí descrita es un proceso de construcción en y desde la experiencia, en donde no se verbalizaron los conceptos con la idea de ser enseñados y, que a partir de ello el sujeto aprendiera algo, sino que, son prácticas adquiridas, surgidas desde la acción del alumno. Tampoco son experiencias provocadas o inducidas, son experiencias construidas en la práctica cotidiana, basadas en conocimientos que el sujeto ya trae y relacionadas con información que se desprenden del espacio, de los materiales, de los objetos y de las relaciones entre los actores, apropiándose de ellas y convirtiéndose en nuevos

conocimientos y prácticas significativas para la integración de grupo y la construcción de convivencia pacífica.

Continuando con la misma idea, esas prácticas construidas, finalmente se convierten en aprendizajes significativos, que a decir de Ausubel (1983):

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsuntor") pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras (p. 2).

Siguiendo la misma perspectiva de la experiencia, en la presente intervención, las diversas estrategias se convirtieron en modulares, es decir, busqué, que los alumnos siempre participaran de forma activa en cada una de ellas, mi papel como docente fue solo un medio en su coordinación, siempre bajo la premisa del trabajo colectivo y grupal, vinculando diversas disciplinas en dichas estrategias, además, de que generaran prácticas sobre realidades concretas.

En sentido de lo anterior, las estrategias utilizadas en esta intervención se basan en una propuesta de la pedagogía modular, que a decir de Reyes (1994), citado por Payan y Guerra (s. f.), "implica una reestructuración de roles: maestro/alumno, de espacios (aula), de organización (estructura) y de métodos (trabajo grupal) que redimensiona todo el acto educativo" (p. 6).

Las estrategias se aplicaron en diversos momentos de la intervención y bajo las necesidades de los alumnos, en este sentido las estrategias respondieron a la situación del contexto específico y de personas particulares, por lo tanto, fueron para mis alumnos y mi aula de clase.

2. La proxémica: construcción y apropiación del territorio de convivencia.

Nada es causal, sino, que todo pertenece a la intervención, así el espacio se fue construyendo, se fue acondicionando, el espacio fue el contenedor de todo lo visible y lo invisible, de los signos, de las voces, de los actos y de todos los acontecimientos, que permitieron o impidieron los logros o no logros de los objetivos de la intervención.

La intervención del espacio aúlico fue uno de los primeros aspectos considerados en este trabajo, la modificación del espacio fue en sí mismo una estrategia de intervención, en este sentido, el espacio es intervenido, pero a su vez es un factor para la modificación de conductas y, por ende, un elemento sustancial de socialización e integración del grupo.

Esta intervención se enmarca dentro del salón de clase, en este sentido, de acuerdo a como esté estructurado el área física de interacción, será la forma de ser y actuar del sujeto, y en consecuencia una forma particular de convivir. El espacio es un factor importante, generador de violencia o de convivencia pacífica, en este tenor, el espacio envía al alumno signos, de los cuales se apropia y que le permiten modificar o desarrollar ciertos comportamientos consigo mismo y con los otros, de manera inconsciente, esto ocurre por la posición desde el cual es colocado ese sujeto, a partir de la disposición de los muebles. En esta misma idea, la proxémica trata de explicar la influencia del espacio en las interacciones de las personas que habitan un lugar determinado, en este caso, el aula escolar, en palabras de Sarah Schmidt (2013):

Tanto estudia las maneras (mayoritariamente) inconscientes cómo las personas estructuran, utilizan y perciben el espacio en el proceso de la interacción diaria, quiere decir, la proximidad y el alejamiento entre los interlocutores durante la interacción, sus posturas, gestos y la presencia o ausencia del contacto físico, como la organización del espacio en edificios y el diseño de ciudades. Además, la proxémica pretende estudiar el significado de tales comportamientos y analizar la influencia de la organización espacial en el comportamiento comunicativo en diferentes áreas culturales (p. 91).

2.1. Distribución de mesas y bancos: entre la funcionalidad, la interacción vertical y la inhibición de la socialización.

El acomodo del aula era de la forma tradicional o bancaria como la definiría Paulo Freire, en filas, el escritorio en frente, junto al pizarrón, desde esta posición se ejerce cierta potestad, mi mesa es mucho más grande que la de los niños, en este sentido el tamaño de la mesa representa el poder y el lugar en el que se ubica significa el control, tanto del espacio, como de los sujetos.

La distribución en filas de los bancos y mesas direccionadas en filas hacia el pizarrón, algunos alumnos consideran que está justificada, ya que en el pizarrón se localiza lo que se ve en la clase y, por lo tanto, hay que prestar atención. Por otro lado, mencionan que esa distribución, permite a cada alumno, contar con un espacio. Además de que siempre los han sentado de esa manera. En este sentido, no se asume el espacio áulico como común, sino, como espacios separados e individualizados.

Alumna: Así nos sentamos porque enfrente está el pizarrón y allí el maestro escribe lo que vemos todos los días y tenemos que poner atención... y no distraernos con el compañero que está junto a mí. (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

Alumno: Creo que es para que pongamos atención y que cada quien tenga su lugar y no compartirlo con otro, por eso a cada quien le dan su silla y su mesa desde que uno entra a la escuela. (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

En relación a los cambios que pudieran hacerse en la distribución del salón, a la pregunta: ¿Quién debería hacerlo?, respondieron que ese es un asunto que corresponde al maestro y eso depende de las actividades que el haya preparado para la clase, ya sea para ver algún tema de una materia o para jugar. Claramente se puede apreciar que la distribución de los muebles atiende solamente a tres aspectos, uno bajo la decisión del profesor, dos, actividades que tienen que ver con las materias, es decir, las formales y tres, actividades que tienen que ver con los juegos, aquellas menos formales. Solo bajo estas condiciones se puede modificar la distribución y ser alterada para formar grupos de trabajo. Pero también

mencionan que en muchas ocasiones tienen necesidad de ubicarse en grupos y nos lo dejan.

Alumno: El maestro nos pide que movamos nuestros lugares (sillas y mesas) cuando hacemos una actividad de alguna materia y también los recorremos hacia las paredes cuando jugamos canicas, pelota u otra cosa, ya que para jugar necesitamos más espacio. (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

Alumno: A mí me ha cambiado de lugar el maestro cuando me porto mal, o le pego a mis compañeros... (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

Alumna: podemos movernos un poco cuando hacemos grupos, cuando nos cambian de lugar, o cuando estamos en convivencia. (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

Alumna: pienso que cuando tenemos alguna tarea, o algo así, y estamos bien, podemos juntarnos en grupo y no sé, enseñarle a los que saben menos, juntar, nuestras mesas... (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

Alumno: muchas veces queremos platicar con alguien que está muy separado de nosotros, nos levantamos y vamos hasta su lugar, pero el maestro nos regaña, pero no todos... (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

En estos extractos, se puede entender la necesidad de los alumnos para moverse, para convivir, para jugar, o simplemente para juntarse y poder platicar, pero además en una de las expresiones se denota la propuesta del trabajo en equipo y la ayuda a los demás.

Cuando se indagó sobre lo que se piensa sobre la distribución espacial del salón, los alumnos dejaron entrever que esto incide de forma negativa en las relaciones con sus compañeros y en consecuencia en la convivencia. La queja de los alumnos es que, siempre los más inteligentes los sientan enfrente y los demás en la parte de atrás, considerando que esto es injusto. Además de que muchas veces, por la lejanía no todos tienen acceso a la información que está en el pizarrón. Y que esto se debe a que el salón no cuenta con el suficiente espacio para que todos puedan estar más cerca del pizarrón. Por otro lado, la colocación en filas, no permite la socialización de los estudiantes, al estar sentados en parejas, lo que hace que haya poca comunicación e interacción con sus demás

compañeros. Es así que, la distribución tradicional, genera un ambiente rutinario, desmotivante, agresivo y violento, en donde se dan pocas posibilidades de poder desplazarse. Por esta razón, se planteó la necesidad de intervenir en el espacio y modificarlo, con el fin de compartir más y mejor, fomentar la motivación, el encuentro con el otro y construir un espacio compartido, es decir para todos y todas. En otras palabras, apropiarse de un territorio común para la convivencia escolar.

Alumno: siempre se sientan adelante los que saben más, y a nosotros nos sientan atrás. A veces pienso que no importamos para el maestro, siempre estamos hasta el rincón, no podemos juntarnos con los amigos y tampoco podemos movernos para ningún lado... (Entrev. Grupal, 4°, 2016).

Alumna: El salón siempre está acomodado de la misma manera, todo igual, nunca cambia, así están todos los salones, son aburridas, como que nos aleja, en vez de juntarnos. (Entrev. Grupal, 4°, 2016).

Alumno: los espacios entre las filas son muy chiquitos, casi no podemos caminar entre ellas, nos tropezamos con las mochilas o, a propósito, unos compañeros los patean y cuando pasan por los lugares de otros compañeros dan zapes. Siento que estamos muy juntos, muy apretados. (Entrev. Grupal, 4°, 2016).

En las palabras anteriores, se aprecia que, la disposición de las sillas y mesas en filas impedía de alguna manera la interacción entre pares y docente, ya que no favorecía el acercamiento sano entre ellos y ellas, esta disposición del espacio fue definida por Osmond (1957), citado por Schmidt (2013), como “el espacio sociofugal, [es decir, aquella] que desamina a interactuar y, por lo tanto, tiende a mantener aisladas a las personas y produce soledad” (p. 92).

Alumna: me acuerdo que muchas veces nos sentábamos en círculo cuando teníamos educación artística, pero es sólo un día, muchas veces convivíamos más con los compañeros, nos veíamos de frente, el maestro estaba con nosotros (quiso decir, el maestro estaba entre ellos, como a la par), lo que nos daba más confianza. (Entrev. Grupal, 4°, 2016).

Alumna: Sí es cierto, cuando nos tocaba artes, el maestro se sentaba con nosotros, ya no usaba su escritorio, como que era más relajado. (Entrev. Grupal, 4°, 2016).

En esta última expresión, la interacción percibida en relación con los muebles en fila, en relación con el pizarrón y el lugar que ocupa el docente frente a ellos, denota un signo de interacción vertical y control, en donde el maestro es el “ser superior” en relación a su condición de alumnos, a quien obligatoriamente hay que atender, él es la autoridad máxima en función del cargo y quien decide hacia donde se mueven y en qué momento, a decir de Schmidt (2013), retomando las palabras de Hall (1963a), “su función es impresionar a la gente y comunicar que la persona sentada detrás de este mueble tiene el poder” (p. 92). Esta situación coloca a los alumnos dentro del aula en una posición de desigualdad, impide el contacto visual, factor importante para la comunicación en todo espacio de interacción grupal. Así el docente ejerce una total hegemonía en la interacción; sin embargo, en voz de los estudiantes manifiestan que, algunos docentes pueden tener otras formas de realizar sus clases e interactuar con los alumnos.

La interacción que han experimentado los alumnos, referidas en los extractos anteriores, son consecuencia de un espacio, en donde el ambiente ha sido estricto, de control del comportamiento, frente al cual los estudiantes manifiestan la necesidad de modificarlo, para lograr una mayor cercanía, generar mayor confianza, desarrollar una mayor empatía, lograr un mayor trabajo en equipo y ejercer una mayor participación en la toma de decisiones, en pro de una integración grupal para la convivencia pacífica.

2.2. Propuesta a la distribución de sillas y mesas: La necesidad de la horizontalidad en la interacción y la socialización entre los y las estudiantes.

Con el fin de revertir la percepción esquemática y unidireccional que los alumnos tienen sobre el salón de clase, en relación a la ubicación y disposición de los muebles y, las formas de interacción que se producen y así mismas las percepciones que les provoca, se optó, a raíz de la necesidad de los alumnos y mía otra disposición, más libre, más flexible y más democrática.

Lo que hicimos fue romper el esquema anterior, fue mover esa estructura, las sillas y mesas las coloqué de tal manera, que formaran un círculo en el perímetro del salón de clase, dejando espacios en la parte trasera como corredores y entre ellas para facilitar la entrada y salida de los alumnos. La forma a veces podía ser cuadrada, pero no se alteraba el objetivo, que los alumnos se vieran a la cara, es decir, que realmente hubiera una interacción visual, elemento fundamental a la hora de la comunicación. Otro aspecto que busqué en el nuevo acomodo, fue que tuviera un mayor espacio de movilidad, ya que la estructura tradicional cancelaba este elemento, los pasillos de las filas eran demasiado estrechos, lo que impedía caminar de forma cómoda sobre ellos, además que, al estar tan juntos, era tomado como pretexto para la agresión.

Alumno: Nos sentimos muy apretados, además nuestras mochilas se amontonan en el pasillo y no podemos caminar bien, pero también algunos niños nos patean las cosas cuando se levantan y caminan y luego esto provoca peleas... (Entrev. Grupal, 4°, 2016).

La disposición tradicional del espacio era motivo frecuente de contactos físicos agresivos, que al estar tan juntos o “amontonados” los alumnos se sentían incómodos y en constante amenaza entre ellos. En esta misma idea, en palabras de Christian, parafraseado por Hall (1972), “cuando la agresividad aumenta [las personas] necesitan más espacio. Y si no hay más espacio, como cuando las poblaciones están llegando al máximo, se inicia una reacción en cadena. Una explosión de agresividad [y estrés]” (p. 52). Esta situación la podemos apreciar en las siguientes palabras, expresadas por un alumno mientras explicaba un tema de historia, provocado por uno de sus compañeros, cuando se paró para ir al bote de basura y sacarle punta a su lápiz:

¡Maestro!, ¿ya lo vio?, no le hice nada y ahora que pasó por mi lugar me pego en la cabeza, siempre hace lo mismo y no nada más conmigo. (Expresión recuperada en clase, 4°, 2016).

En esta idea de contar con mayores espacios de movilidad dentro del salón de clase, lo que no posibilitaba el acomodo tradicional, al colocar las sillas y mesas

alrededor del perímetro aúlico, permitió que el centro estuviera despejado para tres situaciones, una, para que en ella pudieran caminar libremente los alumnos, dos, que fuera utilizado para actividades diversas que requirieran movilidad y tres, que favoreciera el contacto visual. Ahora el salón de clase se ve menos hacinado y visualmente se ve un espacio mucho más acogedor.

Fue un mes de noviembre de 2016, con motivo del “Día de muertos” y con el pretexto de un convivio en el grupo, organicé el aula de otra manera, acomodé las mesas de forma circular, rodeando el perímetro del aula, aunque a veces podía cambiar a cuadrada, esto permitía una visibilidad desde cualquier punto en que el alumno estuviera sentado, además los alumnos pueden verse a la cara y no darse la espalda como ocurría con la disposición anterior. Este cambio también posibilitó tener más espacios de movilidad al interior del salón, con diversas salidas para facilitar el paso hacia el centro en determinadas actividades, sin la necesidad de estar haciendo a un lado el mobiliario. Lo que antes restaba tiempo y provocaba distracciones.

El cambio realizado tomo por sorpresa a los alumnos y alumnas, pues cuando se abrió la puerta y vieron la disposición de mesas, observé como abrían los ojos, y algunas expresiones como: “y ahora”, “órale”, “dónde nos sentamos”. Les pedí pasar al aula y que esperaran a que les indicara su nuevo lugar, pero antes les di una pequeña explicación del por qué del nuevo acomodo. Les pregunté si el tiempo que llevan en éste plantel alguna vez los habían acomodado de esta forma, contestaron que no. Entonces les dije que esta sería de ahora en adelante el acomodo del aula, ya que así el salón tiene más espacios libres, todos nos podemos ver a la cara y cuando se forma parte de un grupo es importante no dar la espalda a los compañeros y compañeras, así, cuando uno habla lo podemos ver completo, es decir, le podemos ver el rostro, lo podemos conocer, por lo menos físicamente y no ignorarlo al momento de las participaciones.

Como ya he mencionado, la nueva distribución fue de forma circular u otra, con lo que se buscó anular los efectos de la monotonía y potenciando el trabajo en equipo, que posibilitara fomentar más y mejores relaciones entre cada uno de los

actores, ya que esto permitió que los alumnos se estén observando y estén en constante interacción. Por otro lado, el símbolo del maestro, como el ser supremo dentro del salón de clase, se modificó, pues en tal disposición incluiría mi participación, interactuando de forma más cercana con los alumnos, ya que me ubico como uno más del grupo humano. Ante esta nueva condición, los alumnos han expresado el mantenimiento del respeto hacia mi persona y por las actividades académicas que realizamos juntos.

Alumna: ¡Órale! Se ve diferente a como estaba, como que hay más espacio, tanto para trabajar como para jugar. (Entrev. Grupal, 4°, 2016).

Alumno: (refiriéndose a los trabajos en grupo, al cambiarse la ubicación de las sillas y mesas) ... es que igual convivimos más y pensamos más juntos, nos ayudamos. (Entrev. Grupal, 4°, 2016).

Alumno: maestro, yo pienso que el salón debe de ser algo desordenado, no sé cómo decirlo, ordenado pero desordenado, como lo hemos hecho otras veces, en donde todos estamos en círculos o en cuadrado y usted con nosotros, al lado o en medio, o sea que conviva con nosotros y esté adentro... (Entrev. Grupal, 4°, 2016).

En la estructura tradicional, se colocaba al alumno en una posición de desigualdad, por lo que, como lo refieren ellos, busqué cambiar esa estructura, evitando ocupar el escritorio y utilizar un lugar dentro de la nueva estructura, es decir, sentarme a la par con los alumnos, esto es, ocupar una silla y una mesa como la utilizan los alumnos y estar continuamente cambiando de lugar y posición.

Desde la circunstancia de acomodo tradicional, se condiciona la relación entre los alumnos y el maestro, ya que el entorno favorece cierta interacción. Los muebles, en este sentido, son elementos proxémicos y semi-fijos, que a decir de Hall (1963a) citado por Sarah Schmidt (2013), “Los elementos semi-fijos (semi-fixed features) permiten a las personas influir en la interacción con otros con la ayuda del entorno. Por ejemplo, mediante la disposición de muebles podemos aumentar o disminuir la posibilidad de interactuar” (p. 92).

Alumna: ordenado así el salón, siento que hay más espacio y también como más libertad para movernos, lo que me gusta es que usted está con nosotros, así como

usted dice, cuando hay que jugar hay que jugar y trabajar cuando hay que trabajar, aunque todavía hay quienes rompen todo y no respetan (refiriéndose a las reglas de convivencia que están pegadas en la pared del salón). (Entrev. Grupal, 4°, 2016).

Alumna: cuando estábamos sentados en parejas, solo tenía a mi lado a un compañero, ahora que estamos sentados así (en círculo), tengo a todos los demás compañeros, los miro y ellos me ven, así ponemos más atención cuando participamos y opinamos algo. (Entrev. Grupal, 4°, 2016).

En las palabras anteriores se puede apreciar el cambio de percepción sobre el espacio escolar, de un espacio no motivador, a otro mucho más acogedor y propicio para la movilidad, el encuentro, el reconocimiento del otro, la ayuda, la participación, el trabajo en equipo y el respeto, así como un factor favorable para la interacción y socialización entre los alumnos, posibilitando relaciones mucho más horizontales y democráticas, en donde el poder y la responsabilidad se comparten.

También, a raíz del movimiento realizado respecto al mobiliario, he escuchado comentarios por parte de los alumnos, como: “se ve mejor desde aquí maestro”, “a la vez estamos más cerca, pero ya no golpeé al que está al lado cuando me paro”, “siento que escucho mejor así”, “es raro ver la cara de todos”, “puedo hablarle al que está a mi lado sin gritar” y otros.

Cabe mencionar que, los convivios con motivo de fechas importantes como el que menciono “Día de muertos”, “Navidad” y cumpleaños de los alumnos y alumnas, así como actividades artísticas, han sido el pretexto para involucrar a los alumnos en dinámicas de acercamiento, de diálogo, de afectos y a veces de disgustos.

Con el cambio, los alumnos se han apropiado del espacio, han construido un territorio muy propio, se podría decir que han marcado su salón de clase, ya que existe una distinción muy personal frente a los otros salones, quienes conservan la disposición tradicional y vertical, es decir, por filas. Ahora los alumnos pueden caminar con libertad por el salón, saltar, gritar, jugar y encontrarse con sus compañeros, ellos y ellas eligen la silla y mesa en donde quieren estar, donde se

sientan más a gusto y cómodos, pueden cambiar de lugar bajo el consenso de los compañeros, situación que refieren antes no podían hacer, si alguien prefiere estar sentado o acostado en el piso lo puede hacer, la única condición es, que esté atento a las indicaciones y realizando actividad.

Los alumnos, en este sentido, han colocado una marca personal, de acuerdo a Knapp (1982) e Infante (2005) citados por Schmidt (2013):

Esta conducta de marcar y defender el territorio igual que el resto de los animales. Delimitamos un territorio personal mediante signos espaciales, visuales, olfativos y táctiles. El uso que hacemos de este espacio depende de ciertas metas que queremos conseguir: una aventura romántica, una agresión, etc. (p. 93).

Como complemento a la modificación del espacio y distribución de los muebles, se incorporaron otros elementos motivadores, con el fin de crear un espacio funcional dentro del salón de clase, todo ello con el fin de generar un ambiente muy personal, como en casa, evitando la rutina y la convención que normalmente tiene el aula tradicional. Esto bajo el argumento de que, un espacio de convivencia, como lo es el aula, ha de ser un lugar agradable y motivador, por el tiempo que los alumnos permanecen en la escuela y, por lo tanto, el espacio debe de ser cómodo y estéticamente agradable, como un hogar familiar. En este sentido, así lo expresa un alumno:

El lugar donde estemos nos debe gustar para sentirnos bien (cómodo), por ejemplo, en la escuela, pasamos más tiempo aquí que en casa y en casa tenemos más cosas bonitas, así tendría que ser la escuela... (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

3. Las relaciones personales y el conflicto en los actores educativos.

La consolidación de un grupo es consecuencia de diversos elementos democráticos, factores que generen cambios en las instituciones sociales, pero que sin duda se concretan en la manera en que se relacionan los actores de esos espacios, concretamente del aula escolar.

La idea de democracia en los centros escolares ha generado cambios en los roles sociales, la verticalidad del poder lucha día con día con la horizontalidad, lo que en

muchas ocasiones genera situaciones de conflicto entre las personas y estas a su vez con la institución. En este sentido, el reto es buscar alternativas para integrar mundos y realidades dinámicas, que vea por una convivencia armónica y fructífera.

Las relaciones que se establecen al interior del aula son complejas, dichas relaciones repercuten de manera directa en el desarrollo socioemocional y educativo de los alumnos y del docente, lo que, a su vez, dificultan la convivencia. De ahí que es necesario propuestas para desarrollar la integración de todos los actores desde una visión humanista y global. En este tenor, es necesario hacer un análisis sobre el comportamiento de los protagonistas dentro del aula escolar, que incluya la parte cognitiva, afectiva y conductual y la influencia de ellas sobre el conflicto.

En muchas ocasiones los conflictos vinculados a las relaciones se deben a conductas y emociones negativas, no gestionadas de manera adecuada, a estereotipos y a la falta de comunicación, que se dan manera recurrente entre las personas, lo que obstaculiza que convivan de una manera sana. En esta misma idea, Ramón Alzate Sáez de Heredia (s. f.), retomando a Coser (1956) y Moor (1986):

Los conflictos de relación, se deben a fuertes emociones negativas, percepciones falsas o estereotipos, a escasa o nula comunicación, o a conductas negativas repetitivas. Estos problemas llevan frecuentemente a lo que se han llamado conflictos irreales o innecesarios, en los que se puede incurrir aun cuando no presentes las condiciones objetivas para un conflicto, tales como recursos limitados u objetivos mutuamente excluyentes. Los problemas de relación muchas veces dan pábulo a discusiones y conducen a una innecesaria espiral de escalada progresiva del conflicto destructivo. (p. 5).

En sentido de lo anterior, en los siguientes apartados se exponen las diferentes formas en que se manifiesta el conflicto entre los actores educativos, sus percepciones sobre él y la manera en que cada uno de los actores lo afronta.

3.1. Conflictos individuales.

Los alumnos se enfrentan a un constante desequilibrio emocional cuando entran a la escuela y al aula, se enfrentan con normas y valores que muchas veces chocan con sus propias ideas, lo que los lleva a frustraciones o el desarrollo de conductas agresivas hacia los demás. Aquí el conflicto se convierte en confrontación de individuo a individuo. Alzate Sáez de Heredia llama a este tipo de conflictos como interpersonal, que “ocurre entre las personas individuales: jefe y subordinado, amigos, alumnos o alumno y maestro, etc. El origen de los conflictos incluye ideas, pensamientos y emociones, valores predisposiciones, prejuicios e impulsos que entran en colisión [con los de la otra persona]” (p. 6).

Los alumnos refieren que ha existido una mala relación con algún compañero, ya que desde tiempo atrás el alumno es agresivo y golpea, en otros casos mencionan que existen ofensas recurrentes, sobre todo groserías por parte de los alumnos o, que su molestia viene a raíz de que equis compañero o compañera es presumida o hay consideraciones con equis o ye persona porque es la más inteligente.

Alumno: X desde primero me molesta, en un principio me llevaba bien con él, pero luego cambió, me empezó a decir gordo, cuando no quería jugar con él se enojaba y me pegaba... (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

Alumna: no me llevo bien con algunos compañeros porque son muy groseros, prefiero juntarme con las niñas, pero con mis amigas. (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

Alumno: me cae mal X, ya que se cree mucho, siempre es la primera que termina todo y el maestro o maestra lo dice que nos cuide o nos revise, eso no me gusta, ¿todos somos iguales no?

Alumno: cuando quiero participar, X siempre interrumpe, se burla y no me deja terminar, me molesto y mejor ya no sigo... (Entrev. Indiv. 4°, 2016)

Alumno: X cuando se enoja siempre se va directo a los golpes, no platica para y se mete en lo que no le importa, siempre está en todo. (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

Lo que se puede apreciar en las anteriores expresiones, es que muchos de los conflictos y diferencias, son situaciones no resueltas en el pasado y que se han agudizado con el tiempo, en otro sentido, los conflictos entre los alumnos, son

resultado de actitudes y expresiones negativas, que de acuerdo a los alumnos se expresan en “groserías”, pero además dichos conflictos han provocado que el grupo esté desintegrado en pequeños grupos, lo podemos constatar en la expresión: “prefiero juntarme con las niñas, pero con mis amigas”, es decir, no con todos y todas.

En otro aspecto los conflictos entre pares, devienen de la desigualdad que perciben los alumnos frente al trato distinto que se les da a otros, ya que denuncian que “si eres inteligente te toman en cuenta y si no te ignoran”, en esta idea se puede apreciar una necesidad de trato igualitario por parte del docente.

Por otro lado, el conflicto entre pares se denota que es consecuencia de la falta de respeto cuando un alumno participa, lo que inhibe la confianza en ellos. Además, en las expresiones se puede deducir que los conflictos individuales, son resultado de una falta de comunicación entre los involucrados para llegar a una solución, así lo expresan: “cuando se enoja siempre se va directo a los golpes, no platica”.

3.2. Conflictos colectivos.

Una vez que los alumnos entran al grupo, ahora se tendrán que relacionar con la colectividad, es decir, con todo el grupo, aquí el grupo se orientará hacia dos posiciones, una de aceptación y otra de rechazo frente al comportamiento que muestre cada una de las personas en relación con todo el grupo. En este sentido, los conflictos colectivos serán factor determinante para que un alumno sea ubicado de un lado o de otro. En la forma en que se presenten esos conflictos, la manera en que los actores busquen enfrentarlos, ya que de ello depende convivencia grupal.

Ahora las diferencias en este tipo de conflictos, será en función de los valores, las reglas y la cohesión que el grupo haya construido a través del tiempo y las que los individuos que forman parte de ella tengan (valores, percepciones y prejuicios). Además, la manera en que el grupo resuelve las diferencias. A decir de Alzate Sáez (s. f.), este tipo de conflicto, también llamado conflicto intragrupal, “se da dentro de un pequeño grupo: dentro de las familias, corporaciones, [grupo de

alumnos], etc. En este tipo de conflictos se analiza cómo el conflicto afecta a la capacidad del grupo para resolver sus disputas y continuar eficazmente sus objetivos” (p. 7).

En las siguientes expresiones, los alumnos mencionan que muchos de las diferencias que hay en el grupo tienen que ver con el comportamiento de algunos alumnos que rompen la armonía de la clase, lo que provoca distracciones cuando se está llevando a cabo alguna actividad, lo que no permite alcanzar las metas comunes.

Alumna: X siempre grita, y grita muy fuerte, eso molesta y más cuando usted está explicando algo, nos distrae (todos los alumnos afirman: si es cierto maestro). (Entrev. Grupal. 4°, 2016).

Alumna: Aunque escribimos nuestras para el grupo cuando empezamos el año, no las seguimos, por ejemplo, todos gritamos cuando queremos participar, no levantamos la mano y esperamos turno y escuchamos al que está hablando. (Entrev. Grupal. 4°, 2016).

Alumna: Cuando usted les llama la atención a otros, también nos distraemos, ya que deja de explicar la materia y no terminamos como debe de ser. (Entrev. Grupal. 4°, 2016).

Alumno: Siento que el grupo no se lleva bien porque hay ruido y desorden de muchos, yo a veces hago lo mismo, cuando no viene X, todo el grupo está tranquilo y terminamos bien. (Entrev. Grupal. 4°, 2016).

Alumno: Siempre se toma en cuenta para ceremonias y en clase a X, Y, Z (el alumno menciona a cinco compañeros), y los demás no participamos, eso para mí no es justo. (Entrev. Grupal. 4°, 2016).

En estas palabras se puede entender que los conflictos en y con el grupo están relacionados con la falta de interés en las clases de algunos compañeros, las distracciones que estos provocan entre sus pares, el no seguimiento a las reglas acordadas, que tiene que ver con la falta de respeto a la participación de otro.

Por otro lado, se manifiesta un descontento del grupo con algunos compañeros, que, al ser sancionados, interrumpen el ritmo de la clase y desaniman continuar con una actitud positiva, lo que lleva a no concluir en tiempo y forma las actividades. En este mismo sentido, el grupo refiere que algunos compañeros son los responsables de que el grupo no se lleve bien, por el desorden que ellos provocan, no hay límites con ellos y no siguen las reglas, así lo señalan: “cuando no viene X, todo el grupo está tranquilo y terminamos bien”.

Los conflictos entre el grupo, a decir de los alumnos, están relacionados con la meritocracia que se da hacia algunos compañeros y compañeras en relación al total del grupo, enfatizan una desigualdad en el trato que hace el docente frente a ellos, lo que conlleva a que muchos sean excluidos y provoque una fractura en el grupo. En palabras de ellos hay una “injusticia”, que poco ayuda a una convivencia escolar armónica.

3.3. Conflictos entre docente y alumnos.

La relación docente/alumno, históricamente se ha establecido bajo el principio de la verticalidad, es decir, en donde el maestro es quien decide y pone las reglas, tanto de lo que debe aprender el alumno, como la manera en que éste ha de comportarse y, en ese sentido se establecen relaciones desiguales. El docente define la forma en que ha de interactuar con el alumno, la forma en que se debe de comportar, la distribución de los espacios y el desplazamiento sobre ellos.

La relación así establecida ha confrontado a estos dos actores y los ha enfrascado en una realidad asimétrica, conflictuando su relación dentro de las aulas. De esto dan cuenta los alumnos en las siguientes expresiones.

Alumno: el maestro escribe en el pizarrón y nosotros tenemos que copiar lo que pone, si no hacemos lo que él hace, nos regaña o nos pone un recado en nuestro cuaderno para nuestros papás. (Entrev. Grupal. 4°, 2016).

Alumno: desde su lugar el maestro nos ve, nos cuida que estemos quietos y haciendo los trabajos, si se da cuenta que no estamos trabajando viene y nos pone: “no trabaja en clase, por favor revisar que termine el trabajo”. (Entrev. Grupal. 4°, 2016).

Alumna: no podemos mover nuestros lugares, el maestro es el que acomoda todo, si nos cambiamos de lugar se enoja y nos regaña. (Entrev. Grupal. 4°, 2016).

Alumna: los maestros que hemos tenido gritan mucho, si no hacemos las actividades nos bajan calificación, tenemos que obedecer lo que nos piden, aunque no todos lo hacen. (Entrev. Grupal. 4°, 2016).

Alumno: a veces queremos jugar un rato, se lo pedimos al maestro, pero siempre quiere estar avanzando en las materias, le decimos, aunque sea un ratito, pero no quiere. (Entrev. Grupal. 4°, 2016).

Alumno: me da pena y miedo decirle al maestro que hagamos otra cosa cuando nos aburrimos de lo que estamos viendo.

Alumno: el maestro tiene a sus preferidos y yo que hago relajo no soy uno de ellos. (Entrev. Grupal. 4°, 2016).

Entre los conflictos que se aprecian entre docente y alumno, está la situación del poder, ya que en las palabras de los alumnos se revela que el maestro es la autoridad máxima e incuestionable de sus actos, a quien hay que obedecer o de lo contrario habrá una sanción. Otro de los conflictos, es que siempre está cuidando, como un vigía que todo lo ve, en la idea de que todo esté ordenado, ya que también refieren que no se pueden mover y que él único autorizado para hacerlo es el maestro, aquí la idea de la obediencia está muy asimilada por los alumnos, se repite en varias ocasiones, frente al miedo del castigo, ya sea porque el maestro entere a los papás de la situación o bajar calificaciones.

Uno de los conflictos que refieren los alumnos en sus palabras, es la poca o nula confianza para acercarse al docente y plantear sus inquietudes, por ejemplo, la propuesta del juego en situaciones de aburrimiento frente a las materias. Además, hay un descontento muy claro sobre el establecimiento de la meritocracia como práctica del docente, en donde, a decir de los alumnos, hay una preferencia de alumnos “inteligentes” frente a alumnos “no inteligentes”.

4. La noviolencia frente a actitudes agresivas: solución de conflictos en el aula.

La noviolencia, no es una forma de negar que exista el acto violento, es una actitud de pensamiento y acción positiva frente a ella, se puede decir que, es una forma de vivir la cultura pacífica frente al semejante, de no provocar daño al otro, como lo diría su precursor Gandhi a través de la palabra *ahimsa*. En este sentido, actuar de manera noviolenta, resulta de un cambio de pensamiento acerca del ser humano y de una introspección personal de quien la practique, en este sentido requiere de una fuerte sensibilización y empatía hacia el otro ser humano. La noviolencia busca ante todo la justicia entre actores en conflicto, es decir, busca llegar a una verdad que convenga a ambos.

En el aula se presentaron varios conflictos provocadas por actitudes agresivas de algunos alumnos que se mencionan líneas arriba, estas fueron expresadas “a través de conductas y sentimientos de cólera o de violencia física [...] que pueden contribuir a provocar una situación de impotencia” (Gómez, 2007, p. 27).

En la intervención, busqué primero conocer la percepción que tienen los alumnos acerca del conflicto y qué alternativas existen para atenderlos y en su caso para transformarlos. En los siguientes extractos se da cuenta de esto:

Alumna: un conflicto es en donde hay peleas entre dos personas, gritos, decirse groserías o no ponerse de acuerdo. (Cuestionario 1, 4°, 2016).

- Para resolver un conflicto hay que dialogar.

Alumno: el conflicto es una pelea hecha por dos personas, en donde se dicen cosas, se lastiman y no llegan a nada. (Cuestionario 2, 4°, 2016).

- A veces se resuelve hablando, pero otras veces el maestro tiene que ayudar.

Alumna: es cuando dos personas se enojan, puede haber golpes y no se ponen de acuerdo. (Cuestionario 3, 4°, 2016).

- Hay que hablar para llegar a un acuerdo, pero si el acuerdo no es justo, hay que llamar a otra persona para nos ayude.

Alumna: un conflicto es pelear, criticar, ofender, no medir las palabras y gritar, hasta que las dos personas se enojan. (Cuestionario 4, 4°, 2016).

- Es importante hablar, no pelear y confiar en que los dos pueden llegar a convivir mejor.

Alumno: un conflicto es cuando no hablas con el otro o alguien me pega, me pone apodos y dice de groserías. (Cuestionario 5, 4°, 2016).

- Si tengo un conflicto, puedo resolverlo hablando, pero cuando no, puedo llamar al maestro, a mamá o a mis abuelitos.

Los alumnos como se puede apreciar conciben al conflicto como una pelea entre dos personas, resultado de un enojo provocado por insultos, groserías y desacuerdos.

Para los alumnos, estar en conflicto también implica no hablarle al otro, utilizar el grito como forma para molestar, poner apodos, criticar de forma negativa y ofender con palabras. Lo que implica la provocación de un enfrentamiento entre los involucrados, es decir, los actores en conflicto, que entraran en una dimensión de desacuerdo de ideas e intereses. Así el conflicto se convierte en “una situación de enfrentamiento provocada por una contraposición de intereses, ya sea real o aparente, en relación con un mismo asunto, pudiendo llegar a producir angustia en algunas personas cuando no se vislumbra una salida satisfactoria y el asunto es importante para ellas” (Gómez, 2007, p. 67).

Por otro lado, los alumnos mencionan que para poder resolver un conflicto un elemento esencial es la comunicación, entendida para ellos y ellas como el acto de hablar y dialogar para encontrar una solución y llegar a un acuerdo, sin tener que recurrir a los golpes o a los insultos. Para ellos, un elemento que puede ser factor para la solución de un conflicto es la confianza que debe de haber en los involucrados para encontrar una solución a sus diferencias.

Aunque los alumnos no mencionan la palabra negociación en un primer momento para transformar un conflicto, en sus expresiones se puede inferir esta idea, ya que ellos mencionan un acto de dialogar como parte de la solución entre los dos, para tratar de llegar a un acuerdo.

Sin embargo, en sus palabras se puede deducir que cuando los actores en conflicto no llegan por sí mismo a un acuerdo una vez que han intentado la

negociación y ésta ha fallado, lo que se debe de hacer es buscar la mediación para encontrar una salida con la ayuda de una tercera persona, que, en palabras de los alumnos, puede ser el maestro o los padres.

5. Construcción del ambiente de convivencia y configuración de la autoridad.

La intervención aquí presentada se enfocó básicamente en la construcción de un ambiente favorable para la convivencia escolar, a través de aplicar estrategias que permitieran integrar al grupo de 4° grado hoy 5° grado y en consecuencia lograr ese ambiente favorable. Pero para ello fue necesario entender otros elementos que han configurado la convivencia en el que se han desarrollado los alumnos. Por otro lado, también se buscó configurar una autoridad distinta a la que se han enfrentado los alumnos en el pasado y que he expuesto en algunas líneas al hablar sobre la relación entre el docente y el alumno.

5.1. El estigma en la construcción de convivencia: los alumnos remolino.

En un espacio de convivencia, las personas se relacionan o se rechazan en razón de cómo se perciben cada uno de ellos, así se estereotipan como personas conflictivas, agresores, víctimas, pobres, inteligentes o no inteligentes, además también a partir del aspecto físico, como, gordo, chaparro, flaco o sucio; pero también a partir de las actitudes, como respetuoso, grosero o amable entre otros.

El estigma en la convivencia, se convierte en una marca hacia ciertos alumnos que se autoexcluyen o son excluidos por el grupo, en función de ciertas características que no permiten ser aceptados por todos. Así en esta convivencia se presentan dos alumnos que a decir de sus compañeros son los que interrumpen, son los groseros, los que gritan sin razón aparente, los que corren de un lado a otro del salón y gritan, provocando distracción en todos, los culpables que no permiten terminar las actividades y los irrespetuosos del grupo. Así lo han expresado sus compañeros.

Alumna: X siempre ha sido muy grosero con todos, tampoco les hace caso a los maestros. (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

Alumno: No me gusta jugar con X y Y, ya que no saben perder, se enojan y pegan. (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

Alumno: X y Y siempre se levantan y gritan, eso a mí me molesta, ya que interrumpen todo. (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

Alumna: A veces le decimos a X que se siente y deje de correr para poder hacer el trabajo, pero nada más se enoja. (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

Alumna: Hoy estuvimos muy bien, porque no vino X y terminamos todas las actividades. Además, cuando no está nos llevamos mejor. (Entrev. Indiv. 4°, 2016).

En las palabras de los alumnos, en el grupo existen dos personajes que siempre están en el ojo, por esta razón, los he llamado los alumnos remolino, ya que frecuentemente se desplazan de un lado a otro, sin embargo, han formado una percepción negativa en la gran mayoría de sus compañeros, ya que en sus expresiones los catalogan como no gratas dentro del grupo, los que rompen la armonía cuando están presentes, aquellos alumnos que no cumplen las reglas que se construyen colectivamente, con los cuales son difíciles de convivir, ya que son agresivos.

En las palabras de los alumnos, se puede visibilizar el enojo que tienen hacia sus compañeros, los que de alguna manera han sido factor para “contaminar” el ambiente de convivencia entre ellos. Esto lo podemos ver en las siguientes palabras de las entrevistas expuestas: “Hoy estuvimos muy bien, porque no vino X [...], cuando no está nos llevamos mejor”.

5.2. Las actitudes positivas frente al semejante.

Conforme fue avanzando la intervención y se fueron analizando las relaciones entre los actores del grupo, se fueron vislumbrando actitudes que considero positivas y las cuales han permitido que hayan permanecido la mayoría de sus integrantes iniciales, pocos son los que abandonaron el grupo por distintas circunstancias (cambios de domicilio o cambio de escuela por irregularidad de permanencia de docentes con el grupo). Además de que refieren que las actitudes negativas de algunos compañeros no siempre fueron así, antes eran distintos,

amigables y se llevaban bien con todo, a decir de ellos, todo cambio a partir de tercer año, y se preguntan: ¿no sé qué nos pasó?

De estas actitudes positivas, como ayudar, compartir, extrañar, respetar y trabajar en equipo, se expresan en la voz de los alumnos de la siguiente manera:

Alumna: maestro, a Román se le Olvidó el material, pero yo traje dos, le puedo compartir uno (se refiere a un material para una actividad de educación artística). (Recuperado de la clase de educación artística, 4°, 2016).

Alumno: maestro, me acerqué para pasarle los apuntes a Fernanda, y para ayudarle a terminar las operaciones. (Recuperado de la clase de matemáticas, 4°, 2016).

Alumno: Mickey, ¿por qué no viniste ayer?, hiciste falta en nuestro equipo. (Recuperado de la clase de español, 4°, 2016).

Alumna: si nos escuchamos más en la cancha y esperamos a que todos participemos, podemos jugar mejor y ganarle al otro grupo. (Recuperado de la clase de educación física, 4°, 2016).

En las palabras de los alumnos se denota claramente la idea de compartir, no pensar desde la individualidad y el egoísmo, sino a partir de la necesidad de apoyar a quien lo necesita, es decir, ofrecer ayuda ante dificultades para lograr objetivos comunes.

Por otro lado, se deja ver en las expresiones que, para lograr metas comunes es necesario la comunicación y tomar en cuenta a todos y, para ello, hay que trabajar en equipo, es decir, pensar en la colectividad al realizar actividades.

5.3. La otredad: me reflejo en el otro y lo reconozco.

Uno de los problemas detectados en esta intervención, es la ignorancia que tiene el alumno sobre cada uno de sus compañeros, lo que ha generado los prejuicios y por ende los conflictos, en este sentido, se buscó que, a partir de actividades de reconocimiento y sensibilización, se cambiara la percepción muchas veces negativa de los alumnos, lo que complica la convivencia.

Reconocer al otro implica entenderlo, saber de sus necesidades, de sus miedos, sus tristezas y sus anhelos, así lo expresan los alumnos:

Alumna: Soy Flora y soy una persona, a veces me he sentido triste porque los maestros se van, gustaría que nos lleváramos bien. (Cuestionario, 2, 4°, 2016).

Alumno: Soy Andrey, soy muy enojón, me gustaría que en el grupo no hubiera tantos gritos y que nos comunicáramos más. (Cuestionario 2, 4°, 2016).

Alumna: Soy Andrea, soy una persona medio pesada con los demás, me considero bipolar, quisiera que en el grupo no hubiera tanto ruido y que no dijeran tantas groserías. (Cuestionario 2, 4°, 2016).

Alumno: Soy Abimael, soy una persona muy enojona, muy pegalón y grosero. En primero y segundo no éramos groseros y nos descarrilamos. (Cuestionario 2, 4°, 2016).

Alumno: Soy Román, soy una persona amable y respetuoso, para llevarme bien con el grupo, tengo que llevarme bien con cada uno de mis compañeros. (Cuestionario 2, 4°, 2016).

Reconocer al otro implica que el alumno sepa que existen otro diferente a él y con quien tiene que convivir, en este sentido, la presentación de cada uno de los alumnos permite expone la diversidad y la complejidad del grupo, así, el alumno entiende que hay un individuo distinto a él y, al reconocer su existencia, va construyendo una identidad, tanto propia como grupal.

En las expresiones de los alumnos se entiende que el otro es una persona con dignidad, que requiere ser respetado, evitando las ofensas (groserías) y contar con un espacio común y armónico para la interacción y el desarrollo personal (sin gritos) en donde la comunicación sea una herramienta indispensable para convivencia y la solución de conflictos.

6. Estrategias para la integración del grupo.

En esta intervención me auxilie de diversas estrategias que buscaron desarrollar habilidades socioemocionales y afectivas en pro de una integración grupal para la

construcción de una convivencia armónica, democrática y pacífica. Algunas estrategias fueron diseñadas y otras fueron apareciendo de manera colateral en la práctica, las que se mencionan enseguida.

6.1. Estrategias individuales.

Son los recursos que de manera individual utilizan los alumnos para realizar actividades dentro del salón de clase con el objetivo de provocar un cambio, en este caso integrar al grupo. Dichas estrategias están relacionadas con la generación de los afectos y las emociones, provocando la sensibilización, la motivación y la reflexión sobre las actitudes y valores, así como la puesta en acción de lo que se adquiere y aprende y, en consecuencia, la búsqueda de alternativas para la resolución de problemáticas específicas, a partir de un ejercicio metacognitivo sobre el proceso de la experiencia.

El conjunto de dichas estrategias, manifestadas por los adolescentes se mencionan enseguida.

- Un ejercicio de reflexión sobre los actos, es decir, la manera en que se trata al otro.
- El conocimiento de las emociones del otro.
- El reconocimiento del otro para la generación de autoestima.
- Poner en acción actividades para el trabajo en equipo.

Algunos de los elementos expuestos, se denotan en las siguientes expresiones de los alumnos, recuperados en el salón de clase:

Alumno: A veces pienso que soy muy grosero con Osmar, antes nos hablábamos bien, pero ya hicimos firmamos un acuerdo de llevarnos bien. (Recuperado en clase de formación cívica y ética, 4°, 2016).

Alumno: Maestro, Liam está llorando porque está triste, su abuelito falleció el día de ayer. (Recuperado en clase de historia, 4°, 2016).

Alumna: Maestro, Misael cumple años hoy, ¿le podemos cantar las mañanitas? (Recuperado en clase de español, 4°, 2016).

Alumna: ¿Si jugamos todos?, pero armamos dos equipos. Nada más Abimael, no te enojas si tu equipo pierde por favor. (Recuperado de la clase de español, 4°, 2016).

A través de estas estrategias o actividades revelan que los alumnos reflexionan sobre sus comportamientos y el impacto que ellos tienen en la relación con sus pares, por lo que buscan alternativas de solución a sus conflictos, como el diálogo y la firma de acuerdos, con el fin de buscar la reparación del daño ocasionado con los integrantes del grupo y en consecuencia ser aceptado e integrado.

Por otro lado, las estrategias también dejan ver que, los alumnos buscan conocer cosas nuevas de sus compañeros, a través del acercamiento empático en momentos de complicados, como la pérdida de un familiar. En este sentido, implica tener interés hacia lo que le pasa a su semejante, con la idea de comprenderlo y hacerle sentir el apoyo del grupo.

En este mismo sentido, las estrategias individuales también revelan que, buscan hacer sentir importante a los compañeros, en la idea de que hay celebrarlos en momentos especiales como los cumpleaños, lo que genera una motivación y la expresión de los afectos entre los miembros del grupo.

Por otro lado, también las estrategias revelan que, los alumnos utilizan el juego como una herramienta para propiciar el trabajo en equipo, el respeto por las reglas y por cada uno de los integrantes del grupo.

Las estrategias individuales manifestadas por los alumnos, pueden como dispositivos de autoformación y autointegración, pues son los mismos alumnos los que asumen la dirección de sus propios procesos de formación e integración al grupo. Esto con la finalidad de crear y desarrollar estrategias diversas para integrarse e integrar al grupo, con la finalidad de que incidan positivamente en el ambiente de convivencia.

6.2. Estrategias colectivas.

De acuerdo con los alumnos, la construcción de estrategias para la integración de grupo, se desarrollan en un ambiente colectivo, que incluye la interrelación de los siguientes elementos:

1. Formación de equipos, en las expresiones se refiere constantemente que los alumnos se organizan en grupos de trabajo, ya sea en pequeños grupos organizados o la inclusión del grupo completo.
2. Trabajos en equipos, en estas se refieren las actividades, así como la búsqueda de solución a problemáticas relacionados con los temas de las asignaturas y la elaboración de los productos.
3. El intercambio de ideas y opiniones.
4. La búsqueda colectiva de alternativas de solución a los conflictos.

En las siguientes expresiones se ejemplifica cada uno de los elementos.

Alumna: Maestro hay que trabajar en equipo, así terminamos más rápido el trabajo. (Recuperado de la clase de matemáticas, 4°, 2016).

Alumno: Hicimos juntos la entrevista, cada uno escribió una pregunta y decidimos que cada quien hará tres preguntas a la maestra de educación física. (Recuperado de la clase de español. 4°, 2016).

Alumna: Pienso que si no gritamos tanto podemos escuchar opina el otro y así saber qué hacer de otra manera la operación, Joana y Mariana lo resuelven de otra manera. (Recuperado de la clase de matemáticas, 4°, 2016).

Alumno: Maestro, por qué no votamos para ver hacemos con los gritan mucho y dicen groserías. Podemos traer una alcancía y por cada grosería que pongan un peso. (Recuperado de la clase de historia, 4°, 2016).

Las estrategias colectivas dejan ver que, a través de ellas el trabajo en equipo coadyuva a la consecución de objetivos comunes, además que, dichas estrategias permiten que cada actor sea responsable y corresponsable de una tarea. Así mismo, en estas estrategias cada alumno es importante para la colectividad, en donde la participación de todos, permite tomar decisiones que beneficie al grupo para la construcción de un ambiente de convivencia armónica.

6.3. Estrategias docentes.

La aplicación de las estrategias docentes, buscaron impactar en diversos ámbitos, a saber, el espacio, que ya he mencionado y detallado en este mismo capítulo. Ahora toca aquellas estrategias que se fueron aplicando a lo largo de la intervención y que posibilitaron movilizar diversas dimensiones para el cambio y, las cuales fueron factores importantes para la construcción de una convivencia mucho más armónica y pacífica. Dichas estrategias influyeron en la parte conductual, la parte emocional y la parte de la socialización, elementos necesarios para la configuración e integración del grupo.

6.3.1. La música: ambientación del clima aúlico.

La música se utilizó para generar un ambiente agradable para la realización de actividades artísticas, así como para la concentración en la resolución de operaciones matemáticas o la elaboración de escritos en las diversas materias, con el fin de despertar la imaginación y encontrar de una manera más acertada alternativas de solución, al tiempo que el alumno se concentra en dichas actividades, también posibilitó inhibir la distracción, permitiendo al alumno ubicarse en un estado de relajación, equilibrando la mente, el cuerpo y la acción. En un principio se eligió música clásica, pero los alumnos en una encuesta, solicitaron música electrónica en un volumen bajo.

La música se vinculó también con el volumen de mi voz, siempre procuré y procuró no alzar la voz, los alumnos en este sentido también modularon su voz, los gritos fueron disminuyendo conforme avanzó la aplicación de la música, aquellos alumnos considerados agresivos fueron disminuyendo esa energía negativa, canalizándolas hacia acciones positivas, como la plática cordial con sus compañeros y la aplicación de la imaginación en sus diversas actividades. En este sentido, la música como elemento sugestopédico, a decir de Lozanov, citado por Kasuga (2004), “utilizar tonalidades diferentes de voz o música, se induce al cerebro a este estado” (p. 14), es decir, a la atención de las indicaciones equilibrando mente y cuerpo.

6.3.2. La relajación guiada: una historia que se crea y se vive.

Aunado con la música, en momento complicados para el grupo, como peleas por algún conflicto entre algunos compañeros, que provocaban un ambiente de tensión y estrés al interior del aula, se aplicó la técnica de relajación guiada, que consiste en ir construyendo una historia o un cuento, mientras los alumnos toman una posición cómoda en sus asientos, con los ojos cerrados y con la instrucción de ir siguiendo las indicaciones del docente, en la voz del maestro se oyen palabras de aliento y confianza para los alumnos, así se observó que las tensiones bajaban y el ambiente entre los alumnos se volvía a un estado mucho más ameno.

Una vez realizado esta actividad, se retomaba la situación de conflicto para que grupalmente se reflexionara sobre él y que juntos diéramos una solución, se sentía un ambiente de confianza generado tanto por la actividad, como por la apertura de participación en los asuntos que aquejan al grupo.

El “estado de relajación adecuado y profundo [...] permite liberar tensiones. La utilización de técnicas de respiración y [...] música adecuada permiten este objetivo. Un buen método pedagógico debe inducir un medio propicio, con atmósfera positiva y estimulante.” El maestro [...] induce con lenguaje no verbal el incremento en el interés y la autoconfianza y favorece la creación de esta atmósfera positiva. (Kasuga, 2004, pp. 14-15).

6.3.3. Las paredes: inspiración y motivación que se comparte.

Otro aspecto sugestopédico utilizado en esta intervención es lo relacionado con el uso de las paredes como elemento factor en la modificación de percepciones y conductas, en este sentido se pintó el aula de color azul cielo, que desde la psicología del color, este significa: “verdad, serenidad, armonía, fidelidad, sinceridad y responsabilidad¹³”. Valores que se persiguen y que desarrollen los alumnos en pro de la integración del grupo para una sana convivencia. En este sentido, el uso del color azul, como ambientador aúlico y sugestopédico, se buscó que logrará apaciguar las conductas agresivas, ya que generaba un ambiente

¹³ Información tomada de:
<http://www.eartvic.net/~mbaurierc/materials/20%20Selectivitat/Psicologia%20del%20color.pdf>. El día 23 de marzo de 2017.

tranquilizante, además de generar confianza y optimismo en los alumnos, disipando así los temores.

Para los alumnos es importante que haya algo en las paredes, algo que les genere motivación y entusiasmo para estar y compartir en ese espacio y uno de ellos es el color y arreglo de las paredes, para ello esto representa una experiencia importante, y que distinguen de las otras en las paredes en las que han estado, sin “chiste”, sin nada “bonito”, algo que “inspire” para estar ahí. Así lo reflejan las siguientes palabras:

Alumna: El salón se ve muy grande, lo pintaron muy bonito, maestro ahora hay que cuidarlo. (Recuperado de educación artística, 4°, 2016).

Alumno: Ahora si podemos trabajar mejor, hay más luz, sobre todo en este lugar en que nos tocó. (se refiere a que el salón está ubicado en la parte trasera de la escuela, por donde la luz llega tarde, además por la cantidad de árboles que la rodean). (Recuperado de educación artística, 4°, 2016).

Alumna: Se siente más agradable el salón, dan ganas de jugar en ella. (Recuperado de educación, artística, 4°, 2016).

6.3.4. Las reglas en las paredes: un descubrimiento importante y regulador de comportamientos.

La sugestopedia y sus elementos parten de cuando no había algo interesante e importante para los alumnos en el espacio escolar, es decir, surge a partir del descubrimiento de los actores, que, en ese espacio, algo es distinto, algo les llama la atención, algo que les sugiere ser, hacer o actuar de otra manera, en este sentido, los espacios son importantes en función de cuando hay algo que sugiere e inspira, en comparación a cuando no hay nada.

Ahí están las reglas de convivencia escolar, construidas y elaboradas entre todos. Estas reglas sugieren principios de una sana convivencia, en ellas se plasma el respeto a las ideas, en este sentido, el respeto a la persona y el reconocimiento a la diversidad, la importancia del respeto al turno de participación de cada uno de los actores, la necesidad de la comunicación para el entendimiento y la resolución

de problemáticas, en la idea de escuchar y atender a quien habla, así como la reflexión y justificación de lo que se dice antes, de decir y actuar.

En las siguientes expresiones se refleja cada uno de elementos antes mencionados.

Alumno: Abimael, no grites, ahí dice que levantes la mano para participar. (Recuperado de la clase de historia, 4°, 2016).

Alumna: Liam, no digas cosas tonterías, en la regla dice que hay que justificar las ideas y no decir otras cosas que no sean del tema. (Recuperado de educación cívica, 4°, 2016).

Alumno: Por favor silencio, hay que escuchar a Fernanda, a los demás ya los oímos. (Recuperado de la clase de español, 4°, 2016).

Para los alumnos es importante que las reglas estén presentes y a la vista todos los días, son un recordatorio y una herramienta sugestopédica que les permite regular su comportamiento durante las actividades, pero que también influyen positivamente en la manera en que relacionan al interior del aula.

6.3.5. Actividades artísticas: momentos del encuentro.

Uno de los aspectos necesarios cuando se habla de la convivencia escolar, es lo relacionado con, la relación con el otro, es decir, con la otredad, en este sentido, con la diversidad, y que mejor que el arte para propiciar momentos y espacios de encuentro con el otro, posibilitando con ello y, siendo un pretexto para la integración y la inclusión grupal.

En este mismo tenor, en la presente intervención el arte como estrategia para el encuentro en la construcción e integración de grupo fue esencial, así se desarrolló el “taller para la elaboración de alebrijes¹⁴”.

¹⁴ El concepto que retoman Venecia Rosas Flores y Jorge Martínez, los alebrijes son una artesanía mexicana, [que pueden ser de cartón, o] madera tallada y pintada con colores alegres y vibrantes. Generalmente representan a un animal imaginario, conformado por elementos fisionómicos de varios animales diferentes. Información recuperada de: <https://aarso.files.wordpress.com/2014/12/esav-historia-del-arte-mexicano-alebrijes.pdf>. El día 25 de marzo de 2017.

Durante el taller, se vivieron infinidad de experiencias que evidenciaron aspectos como la imaginación, la creatividad, la emotividad, la afectividad, la comunicación y otros valores que fortalecieron los lazos sociales de convivencia de los alumnos intervenidos.

Así en cada momento del taller busqué la manera de motivar a los alumnos en varios sentidos, la comunicación y la socialización en un primer momento y enseguida la imaginación y la creatividad, elementos esenciales para reconocer a los otros y entender la importancia de cada uno en la convivencia grupal. En palabras de Boggino, la escuela y el docente deben “propiciar, formas de relación y mecanismos de convivencia, que posibiliten (re) construir pautas de socialización, que (re) generen lazos sociales, a la vez que articulen nuevos sentidos para un saber estar en el mundo”. (pp. 69-70).

En sentido de lo anterior, la elaboración de alebrijes posibilitó trabajar de manera grupal, en donde se compartieron primero historias referentes relacionados con seres fantásticos con la idea de despertar la imaginación momento de realizar la propia creación. Al momento de contar sus historias, los alumnos externaron sus miedos, sus tristezas, sus alegrías, sus soledades y al mismo escucharon también a los demás, creándose un ambiente de confianza y empatía entre ellos. No hubo burlas, sino interés por saber algo más del otro, en este sentido, se creó un ambiente de camaradería, de reciprocidad por compartir, por realmente ser del grupo, de no estar solos. En este mismo tenor, Adela Judith Burbano y otros (2015), señalan que la pertenencia y “la identidad, tanto individual como colectiva, es un proceso de construcción social, ya que ni las personas ni los grupos existen aislados (p. 38). Por lo tanto, es a partir de los diferentes, es decir de “ellos”, los compañeros que, podemos identificar e identificarnos con un “nosotros” en el grupo.

Mientras un alumno contaba y configuraba su alebrije, los otros escuchaban con atención lo que decía, aunque en ocasiones no compartieran su idea o la forma en que pensaba su figura, ya que decían que cada quien podía hacer y decir de su “monstruo” lo que quisiera, finalmente era muy personal, es decir muy propio. En

esta misma idea, Burbano (2015), señala que, “convivir es hacer y pensar con el otro y no a pesar del otro, y esto implica poder aceptar distintos puntos de vista, opiniones y formas de vida, aunque no estemos de acuerdo con ellas, reconocer la singularidad de cada persona y respetarla” (p. 39). Así los alumnos entendieron que cada cabeza es un mundo, que todos somos diferentes y este sentido, hay que respetar al otro.

Así el desarrollo del taller permitió en todo momento el diálogo en la relación con el otro, se compartieron sus ideas al momento de dibujar sus figuras, se decían que a partir de la combinación de sus dibujos podían elaborar su propio trabajo. La comunicación a través del diálogo se convirtió en un puente de entendimiento y no confrontación y agresión, sino de risas y chistes. En esta misma idea, Boggino (2005) expresa:

La riqueza del diálogo está dada justamente por la diferencia, pero hay que poder aceptar que el punto de vista propio no es más que un punto de vista, y que tiene el mismo valor que el punto de vista del otro, y que éste, probablemente, pueda enriquecer el propio punto de vista” (p. 71).

La implementación del arte a través del proyecto de los alebrijes, permitió que los alumnos compartieran no solo experiencias, sino cosas materiales, como pinturas y papel al que en ese momento no tenía, también entre los alumnos se auxiliaban cuando alguno de sus compañeros se le dificultaba realizar alguna parte del proceso de elaboración del alebrije. En estas situaciones se reflejaron y se vivieron los valores de la solidaridad, la participación, la ayuda, el reconocimiento del trabajo individual y el trabajo grupal, en donde siempre circulo la palabra y el respeto entre todos. A decir de Boggino (2005):

Si somos capaces de no segregar, de organizar acciones que fomenten las ganas de vivir, de armar proyectos participativos de interés para los alumnos (coordinados por adultos referentes) en los que los actores se conozcan y puedan promover la creación de lazos entre sí, y se desarrollen en el compromiso y la solidaridad, estamos generando nuevos sentidos, nuevas formas de ser y nuevos modos de relaciones institucionales, estamos posibilitando la construcción de lazos sociales que unen y relacionan y pueden, eventualmente, operar como red de

contención ante un problema u operar como espacio de circulación de la palabra y prevenir actos no deseados (p. 71).

En las siguientes expresiones se manifiestan algunos elementos señalados, que se presentaron en los distintos momentos de la elaboración de los alebrijes.

Alumno: Osmar, me prestas o me regalas de tu periódico, mañana traigo más y te lo repongo y si quieres te presto pintura roja. (Recuperado de la clase de educación artística, 5°, 2017).

Alumno: Maestro, ¿le puedo ayudar a Fernanda para hacerle su dibujo? (Recuperado de la clase de educación artística, 5°, 2017).

Alumna: ¿Si nos sentamos en equipo y combinamos nuestras pinturas para hacer más colores? (Recuperado de la clase de educación artística, 5°, 2017).

Alumna: ¡Qué bonito te quedó tu trabajo Fer! Me gustan mucho los colores que usaste. Muy llamativos. (Recuperado de la clase de educación artística, 5°, 2017).

Estas palabras y otras, se escucharon a lo largo del proceso de elaboración del alebrije. En esta actividad afloraron las emociones y la creatividad de los alumnos y las alumnas, en todo momento se despertó el interés y la participación, mientras cada alumno hacía su trabajo, platicaba, se acercaba con uno y con otro. Explicaba a su compañero lo que representaba su creación. Fueron momentos de alegría y de entusiasmo. Según Chaux, Lleras y Velásquez (2011), citados por Burbano (2015):

Las artes tienen un valor relevante en la educación ciudadana, porque permite a los niños y niñas transmitir en sus creaciones lo que sucede en su vida cotidiana y generar una mejor convivencia porque a través del arte se logran plasmar los sentimientos y emociones (p. 40).

6.3.6. El juego: una estrategia integradora.

El juego merece una mención especial, ya que en la presente intervención jugó un papel desde dos niveles, la primera que los alumnos consideran como ejercicios o actividades de educación física, en este sentido, son aquellas actividades que realizan al salir a las canchas de la escuela, es decir, aquellas actividades que

llevan a cabo en el patio y, las actividades lúdicas o recreativas, que realizan a la hora del recreo o dentro del salón de clase, en ambas se adquieren aprendizajes y que están directamente relacionadas con las asignaturas (contenidos y conceptos) y otros están vinculadas con el desarrollo de conductas y valores de convivencia.

Ambas situaciones del juego, tanto en las realizadas en la clase de educación física, a saber, el voleibol, el basquetbol y el futbol, así como las que espontáneamente realizan a través de las canicas, el yoyo y el trompo, desplegaron elementos que permitieron a los alumno, en una primera instancia, de socialización y en un segundo momento de atención a normas y reglas, relacionadas con el juego mismo, es decir, en el plano de la socialización, los alumnos experimentaron el valor del trabajo en equipo y la adquisición de responsabilidad y corresponsabilidad para la consecución de metas, es decir, el poder ganar una partida a favor del equipo y en un segundo momento, el respeto a las reglas del juego y la regulación de la frustración en caso de no obtener un resultado al momento de perder. Así el juego funciona como un catalizador de la agresión. En este mismo tenor, Tere Garduño (2008), señala:

El juego favorece muchos aprendizajes, como el respeto a las reglas y a los otros participantes, el gusto por estar con los demás, la capacidad de seguir instrucciones, de poder estar cada día más atento y saber manejarse emocionalmente cuando se gana o se pierde. (p. 64).

En este sentido, los alumnos, en todo momento a través del juego están adquiriendo aprendizajes sobre la convivencia a través de la experiencia en la interacción con los compañeros.

En la estrategia del juego como herramienta de intervención, se distinguen al juego funcional o de ejercicio, entendido como los ejercicios de condición física; el juego constructivo, es decir, a aquel que coadyuva en la construcción de los aprendizajes [y de la convivencia]; y el juego reglado, como actividades donde se establecen normas, estructuras y metas. (Montañés, 2000, pp. 247-248; CDHDF, 2007, p. 20).

Los alumnos recurren al juego de manera recurrente, para el encuentro y la motivación de estar en el aula y disfrutar con los compañeros. En el manual de la Comisión Nacional de Derechos Humanos del Distrito Federal (CNDHDF) (2007), señala que, “el juego es una actividad primordial que todos los seres humanos realizamos a lo largo de nuestro ciclo vital [...] todos y todas, sin importar la edad, tenemos la capacidad de disfrutar el juego” (p. 29). Sin embargo, en los centros escolares, muchas veces es considerada como desorden o algo sin sentido por parte de muchos docentes o autoridades educativas. Pero para esta intervención el juego favoreció el establecimiento de condiciones para adquirir aprendizajes y accionar valores para la configuración de la convivencia entre los alumnos.

El juego también posibilitó la expresión de la afectividad y la solución de conflictos, el respeto a las reglas y el desarrollo de la disciplina, a decir Luna y Pérez (2015), el juego “se constituye como un elemento para el desarrollo de la cooperación y de la disciplina” (p. 123), indispensables para la consecución de metas cuando se trabaja en equipo.

Retomando la idea de que el juego favorece la expresión de los afectos y la sociabilidad, los alumnos en muchas ocasiones mencionaron que jugar le provoca felicidad, que se sienten libres y, que ya no piensan en peleas, es decir, se produce una especie de “contentura” con sus compañeros, en este sentido, Michelet (1986), citado por Montañés (2000), *et. al.*, aseguran lo siguiente:

El juego favorece el desarrollo afectivo o emocional, en cuanto que es una actividad que proporciona placer, entendimiento y alegría de vivir, permite expresarse libremente, encauzar las energías positivamente y descargar tensiones; [al tiempo que], favorece la comunicación y el intercambio, la relación con otros y la interacción social. (pp. 238-239).

Siguiendo con la misma idea, además de que los niños expresan estar alegres al momento de jugar y compartir momentos agradables con sus compañeros, también fortalecen sus lazos sociales y se integran en y con el grupo, evitando agresiones y generando un ambiente de cooperación, solidaridad y respeto. En

esta misma idea el manual de la Comisión, plantea como elementos deseables los siguientes puntos:

Permitir que la actividad sea vivida como una experiencia placentera, sentar las bases para un comportamiento cooperativo, la responsabilidad, la solidaridad y el respeto, diversificar las actividades, evitando que siempre destaquen por su habilidad algunas personas, valorar más el proceso que el resultado final, propiciar experiencias que fortalezcan y profundicen lo ya conocido y lo que ya se sabe hacer, alentar a hacer y aprender más, planificar las oportunidades lúdicas, continuar con lo que se inició, explorar con el lenguaje lo que se ha realizado y describir experiencias. (CDHDF, 2007, pp. 21-22).

Finalmente, en palabras de Montañés (2000), el juego como estrategia “es un camino [...] para que la persona se desarrolle en todas sus dimensiones y pueda integrarse [socialmente], en este sentido, es un medio para el desarrollo de competencias para la vida” (p. 240), a saber, aprender, hacer, convivir y ser.

CAPÍTULO V

LA EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

Evaluar la intervención implica establecer elementos de comparación entre lo que había antes y lo que resultó después del proceso. El objetivo de evaluar el dispositivo de intervención del presente proyecto, es dar a conocer los resultados, una vez que se aplicaron las diversas estrategias.

Siguiendo la misma idea, la finalidad de este capítulo es saber, ¿qué nos habíamos propuesto como objetivo?, ¿qué hemos logrado? y ¿en qué medida? Así que, para poder responder estas cuestiones, empecemos por recordar el objetivo del presente proyecto de intervención, con la finalidad de ir dando respuesta a las otras dos cuestiones.

Con la implementación del dispositivo, se buscó:

Construir un ambiente de convivencia pacífica a través de la integración grupal entre los alumnos de cuarto grado, hoy quinto grado de primaria al interior del aula, por medio de estrategias que modifiquen conductas y comportamientos agresivos hacia acciones más solidarias, cooperativas y el respeto a la dignidad humana.

Para dar cuenta si tal objetivo se logró o no, es necesario mencionar, en qué circunstancias se encontró el contexto y los sujetos, para contar con elementos de comparación entre lo que había antes de la intervención y lo que quedó después de su implementación, es decir, en qué circunstancias se encuentra actualmente el fenómeno social de estudio, esto con la finalidad de tener argumentos para el siguiente apartado de las reflexiones finales.

El contexto encontrado.

Uno de los elementos intervenidos como espacio de convivencia, fue el salón de clase, en ella se limitó el proyecto de intervención, ya que es el espacio de convivencia por excelencia, es ahí donde se gestaba una determinada y condicionada convivencia escolar, por lo que, resultó de suma importancia su intervención, en este sentido, se encontró un salón de clase tradicional, en filas, que impedía ver al otro a la cara, era un lugar, a decir de los alumnos, sin espacio, los espacios eran tan reducidos que se veía amontonado, lo que impedía la

movilidad y el desplazamiento para el encuentro, el juego y la socialización positiva. Esta situación de espacios tan reducidos generaba de manera frecuente, hostilidad entre los alumnos, ya que al estar tan juntos se tomaba como pretexto para la agresión y confrontación cotidiana entre pares.

Además, la ubicación del espacio aúlico, dificultaba la entrada de la luz del sol, lo que lo hacía un salón frío y oscuro, esto incidía en el comportamiento y motivación de los alumnos, pues a decir de ellos, su salón era un lugar aburrido y “sin chiste”. En este sentido decían que estaban muy escondidos y olvidados.

Por otro lado, la percepción del conjunto de los docentes respecto al grupo, era negativa, se le catalogaba como un grupo “difícil”, en donde había alumnos “problemáticos”, un grupo que había sido muy descuidado desde primero, por el que habían pasado varios docentes y se habían ido por diversas razones. Por lo tanto, los alumnos se sentían abandonados, habían desarrollado un desequilibrio en los vínculos afectivos y los lazos de convivencia, esenciales para la construcción de grupo y la convivencia armónica.

Aunado a lo anterior, se encontró con un grupo fracturado, un grupo en conflicto, en donde se distinguían en particular dos alumnos, uno que agredía de forma constante a sus compañeros, irrespetuoso y poco tolerante a la frustración, otro que expresaba su conducta desbordada en gritos e irrespetuoso con la autoridad, y quebrantadores de las reglas y normas de convivencia, alumnos “disruptivos”, que no reconocen los límites ni la responsabilidad de sus actos.

Por el comportamiento de estos alumnos eran constantemente rechazados por sus compañeros, lo que impedía que se integraran al grupo o que fueran incluidos en las diversas actividades que requerían ser realizadas en equipo o grupales.

La interacción entre los alumnos se veía compleja, cruzada por conflictos pasados, rencillas no resueltas, situación que dificultaba el trabajo colaborativo y cooperativo. Por otro lado, la participación y el trabajo en equipos era de resistencia, sobre todo si el integrante del equipo era una persona con quien no había una buena relación.

En síntesis, el diagnóstico, denunció un ambiente poco favorable para la convivencia pacífica. Un contexto en donde la convivencia era de agresión, desconocimiento hacia el otro, hacía lo diferente, en donde la individualidad era la constante en las actividades y la autoridad percibida por los alumnos como punitiva, es decir, de castigo, lo que les generaba un conflicto a la apertura de las emociones afectivas y de confianza para la comunicación y la participación.

Ante tal contexto se aplicaron estrategias que buscaron modificar dimensiones, tales como: el espacio, las relaciones (interacciones), las conductas y la práctica docente. Todas las estrategias estuvieron encaminadas a coadyuvar en la construcción de un espacio, en donde se vivieran los valores del respeto, la cooperación, la participación y la solidaridad, entre otros, siempre con miras al desarrollo de habilidades para el fortalecimiento de lazos sociales, en pro de una convivencia mucho más armónica, justa, integrada e incluyente.

También se buscó que el papel del docente fuera decisivo en los cambios pretendidos, ya que, las estrategias permitieron encaminar la práctica docente hacia un enfoque humanista, es decir, siempre con respeto a los derechos humanos y en consecuencia a la dignidad humana. Por lo tanto, se vio al alumno como importante, siempre se dirigió a cada integrante del grupo con total respeto y congruente entre el discurso y los hechos. En este sentido, la generación de confianza entre docente y alumnos fue uno de los factores indispensables para el cambio pretendido, es decir, la construcción e integración del grupo, a través del desarrollo de habilidades para la convivencia pacífica.

Las herramientas del diagnóstico de evaluación.

Cabe señalar que las mismas herramientas que me permitieron en un principio recabar datos del fenómeno en el contexto, para luego ser analizadas y reconocer la problemática para intervenir y, las que, en segundo momento, me sirvieron como herramientas estratégicas para la intervención y generar cambios en contexto y actores, ahora, esas mismas herramientas me posibilitaron saber los avances o retrocesos de la presente intervención, es decir, ahora funcionan como

herramientas para el diagnóstico de evaluación, así se convierten como herramientas cíclicas de intervención.

Las herramientas señaladas son las herramientas lúdicas, ya que están presentes en todo momento y en toda actividad de los actores intervenidos, el juego es una actividad de interés para todos los alumnos. Así, el trompo, la pelota, el yoyo y las canicas, movilizan valores y accionan conductas que permiten identificar cambios, modificaciones, regulaciones o estabilidades sobre dichos aspectos.

El juego como herramienta de evaluación permite observar la forma de interacción actual de los actores intervenidos, una vez que se han aplicado las estrategias señaladas en el capítulo anterior, esto es, en ellas se visibiliza, si existe respeto por el otro, por las reglas, si la interacción es cordial y no agresiva, si se presenta el trabajo en equipo. Si se practica la inclusión e integración, propósito y objetivo de esta intervención. O si de lo contrario, no se practican los valores sociales que posibilitan una convivencia sana.

Por lo tanto, el juego a través de las canicas, la pelota, el trompo y el yoyo, funcionan como un termómetro de lo que acontece en el contexto de convivencia escolar.

El contexto actual.

Una vez señalado la aplicación de las estrategias de intervención para la transformación del contexto y de los sujetos, enseguida se mencionan lo que actualmente acontece en el grupo de 5° grado antes 4° grado, de los alumnos de la Escuela Primaria Lic. Mariano Otero, turno matutino.

En lo referente al aula escolar, la modificación de la estructura del espacio permitió cambiar la percepción de los alumnos sobre su salón de clases, ahora lo ven como un espacio para ellos, así lo han señalada, se volvió para muchos, un lugar acogedor y motivador, en donde se mueven y expresan con libertad.

El color azul de las paredes a decir de ellos, lo volvió un espacio más agradable, en donde se puede trabajar con gusto y con confianza. En este sentido, se

entiende que el cambio benefició para que ellos se sintieran a gusto, lo que les generó confianza, ahora ellos dicen que hay más espacio y más luz para jugar.

La relación entre los actores se ha fortalecido, la división entre hombres y mujeres muy marcada al inicio de la intervención ha disminuido, lo que ha favorecido los trabajos en equipos mixtos. Las expresiones ofensivas entre niñas y niños son reguladas a partir de la actitud empática y de respeto entre los alumnos. Ahora se oyen voces como: “hay que respetar a niños y niñas.” En este sentido, sus acciones y palabras evidencian el cambio de actitud egoísta e individualista hacia actitudes mucho más tolerantes hacia la diversidad, es decir, hacia lo diferente, entendiendo que la diferencia enriquece y fortalece al grupo.

Se puede observar que los alumnos, les gusta estar y asistir a la escuela, la palabra más escuchada es “convivir con mis compañeros, platicar con ellos y trabajar en equipos”. En este sentido, las actividades colectivas se volvieron más recurrentes a petición de los alumnos. La cooperación y participación han aumentado, se atiende a las reglas de convivencia, y en la situación de que algún compañero no atiende al acuerdo, el grupo lo regula, así se entiende que el grupo ha logrado una cohesión en momentos de peligro o amenaza.

A decir de varios padres de familia, han notado que el grupo está mucho más contento y disciplinado, que han mejorado en los aspectos de aprendizaje en las diferentes asignaturas, además de que observan que han desarrollado mucha más seguridad y confianza en lo que hacen, pues se sienten más animados, motivados e interesados. En este sentido, la dimensión afectiva se ha fortalecido, lo que ha permitido generar confianza en cada uno de los alumnos y posibilitando, que la dimensión cognitiva también se vea beneficiada y todo ello cruzada por la dimensión de la socialización en donde gracias al desarrollo y experiencia de los valores se ha configurado otro tipo de convivencia, una convivencia, en donde los derechos humanos se han convertido en principios de actuación.

Los alumnos se han vuelto mucho más responsables sobre sus actos, reconocen cuando han actuado de forma incorrecta con algún compañero, evitan la confrontación y piden ayuda cuando su conflicto no lo pueden resolver.

Los juegos y el arte han posibilitado que los alumnos aprendan y quieran trabajar en equipo, estén en contacto con los demás, se ayuden y se respeten. Apoyen al que se le dificulta alguna actividad y compartan experiencias en la plática cotidiana. Además de compartir experiencias, también comparten lo material, los alimentos, en donde se observa el desarrollo de la empatía y la solidaridad ante quien lo necesita.

Ahora los alumnos expresan que, para llevarse bien con el grupo, hay que respetar a los compañeros, portarse bien y en todo momento tomar acuerdos. Pero el elemento recurrente para convivir es el juego. El cual ha mostrado que los alumnos juegan con las niñas, aun en las que antes ellos consideraban exclusivas para niños, por ejemplo, las canicas y el trompo, esta situación refiere la práctica de la inclusión y la equidad.

Otras voces que dan cuenta de lo que ha ocurrido con el grupo, son las de la autoridad y los docentes; en voz de la directora de la escuela, “no hay que darles tanta democracia a los niños”; esta expresión da cuenta, paradójicamente, que efectivamente algo ha ocurrido, que el grupo es distinto a otro, que ha salido del margen y que la autoridad, finalmente, lo ha notado. También la maestra de educación física y el maestro de quinto grado, por ejemplo, han señalado que ven diferente al grupo: los alumnos se ven más tranquilos, “como más contentos” y esto denota justo el alcance de uno de los elementos fundamentales para la convivencia, es decir que los niños y las niñas se sientan bien y felices.

Esto no concluye aquí, es el inicio de otras historias, de otros cambios y de otras ilusiones, ilusiones que inician como sueños y que con el esfuerzo de todos se convierten en realidades, como esta suma de granitos, que se va convirtiendo en una sólida piedra, que poco a poco se va puliendo.

CONCLUSIONES

Los centros escolares del sistema educativo, actualmente se ven inversas en un contexto complejo de violencia, uno de los objetivos de la escuela es la socialización, sin embargo, esa socialización dista mucho de ser pacífica. El sistema educativo está más preocupado porque los alumnos desarrollen la parte cognitiva, dejando de lado el desarrollo de habilidades y de valores, así como de la dimensión afectiva, elementos indispensables para una convivencia pacífica y democrática, en donde los derechos humanos sean vistos como principios de vida y actuación dentro de las aulas, lo que permita realmente formar seres humanos, responsables y respetuosos con su semejante.

Lograr lo anterior es una tarea compleja y que requiere de tiempo y esfuerzos; sin embargo, hay que intentarlo, es una decisión y obligación de todos, ya que, el contexto convulso, requiere de formar humanos para la humanidad, pertinente a las necesidades de una sociedad, donde la mirada del otro provoque la compasión y la solidaridad y en este sentido, prevalezca el respeto a la dignidad de las personas, su inclusión y su integración en los espacios de convivencia, con el fin de modificar el orden, muchas veces violenta. Por lo tanto, se requiere de la creación de propuestas adecuadas y de estrategias que posibiliten realizar el ideal de la cultura de paz en los espacios de convivencia escolar.

En sentido de lo anterior y sabiendo que no es una tarea fácil, todos los actores involucrados han de poner un granito de arena para lograr el ideal propuesto, por lo que es necesario la ayuda, la cooperación y la participación de todos, de alumnos, docentes, autoridades y familia.

Ahora bien, en la realización de la presente intervención, se presentaron un sinnúmero de experiencias. Que a la distancia del tiempo me permiten reflexionar sobre ellas, desde lo complejo que es llevar a cabo una intervención de un fenómeno social, sus dificultades, sus tropiezos. En donde no siempre resulta lo que uno piensa, la realidad muchas veces sobrepasa el texto. Por lo que, en las siguientes líneas señalo mis limitaciones respecto al trabajo realizado, con el afán de reconocer que

nada está escrito, que el dinamismo de los fenómenos sociales, implica avanzar, retroceder o estancarse.

El reto más fuerte en esta intervención, sin duda, fue sensibilizar a los sujetos involucrados, hacerlos conscientes y motivarlos para generar el cambio, la gran mayoría respondió a este llamado, pero hubo uno sólo que no ha querido entrar a la nueva dinámica del grupo, se ha resistido a integrarse a sus compañeros, sigue en una actitud ofensiva; sus compañeros lo han conminado a estar con ellos, a cambiar su conducta, esta situación empática de los alumnos, es la fuerza y motivación que me mueve aún más para tener fe, en que hay que persistir y estar intentando una y otra vez, pensar que todavía es posible crear y transformar. La esperanza es la último que muere.

Por otro lado, una de las satisfacciones del presente proyecto son esos pequeños cambios que personalmente he corroborado en cada uno de los alumnos y alumnas, en sus sonrisas, cuando he celebrado sus triunfos en la elaboración de una actividad, cuando orquestadamente me han acorralado juntos para darme un gran abrazo como agradecimiento, a consecuencia de reconocerlos como personas importantes en mi vida y yo en las suyas, es con estos gestos que me indican que algo se ha hecho bien.

Sin embargo, aún hay muchas cosas que hacer, pero me queda la satisfacción de haber contribuido en algo para generar pequeños cambios, la suma de ellos es el logro de todos.

Educar en libertad y para la paz también contribuyó a que los alumnos se sintieran confiados para participar en la toma de acuerdos, en donde el debate se convirtió en una actividad para la exposición de ideas, para saber lo que el otro piensa y que oír con respeto a cada quien es condición para ser respetado y fundamental para la toma de decisiones en colectivo.

También se verificaron elementos de la dimensión actitudinal, sobre todo en lo referente de la responsabilidad, la que se observa en los trabajos que realizan en equipo los alumnos. Cada alumno se asume como actor fundamental para logra

en conjunto una actividad que beneficia a todos, se motivan para terminar una tarea, se dividen tareas, con el fin de sumar esfuerzos para logro de metas colectivas.

La autoridad moral del docente, es otro elemento fundamental para influir en los alumnos, hay un reconocimiento de la función reguladora y mediadora ante distintas situaciones, ya sea para conducir una actividad propiamente planeada en las distintas asignaturas o para estar en medio de conflictos para encontrar una alternativa de solución, lo que posibilita un acercamiento sin miedos, en este sentido, la figura del docente es vista a partir de la confianza que genera en los alumnos.

La autoridad moral docente parte de un proceso de construcción y no de imposición, no es a partir del símbolo de poder que genera el grado de ser maestro, sino a partir de la congruencia entre el discurso de los derechos humanos y la práctica de los mismos en todo momento de la intervención.

Finalmente cierro este escrito retomando las palabras de una de las alumnas, al leerles la introducción del presente trabajo: “Maestro, ¿y cómo se siente con lo que hemos hecho? Le contesto a ella, me siento con emociones encontradas, me alegra haber estado con ellas y ellos, pero en muchas ocasiones he de confesar que me invadió la frustración, sobre todo por aquél alumno que se negó a caminar junto a nosotros, que se aisló y que muchas veces fue aislado, esto me hace reflexionar en qué hay mucho que hacer, que el trabajo no concluye aquí, que apenas han sido algunos pasos. Y aquí concluyo con una pregunta de incertidumbre, y ¿ahora qué pasará cuando ya no esté con ellos?

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, V. (julio-diciembre 2015). La otra voz: Octavio Paz y la noción de otredad. *Revisita de Filosofía Open Insight*. Vol. IV (10), pp. 27-59.

Barbosa, B. (2014). *El ágora como estrategia para solucionar conflictos y mejorar la convivencia*. Colombia: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios – ILAE.

Barceló, T. (2010). *Crecer en grupo: Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. España: Desclée de Brouwer.

Bergoglio, J. (2016). *El nombre de Dios es misericordia. Una conversación con Andrea Torielli*. Barcelona: Editorial Planeta, S. A.

Boggino, N. (2005). La construcción de lazos sociales y convivencia como instancia para prevenir violencia en la Escuela. En *Convivir, aprender y enseñar en el aula*. Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Burbano, A.; Cubillos, B. y Laverde, M. (2015). *Estrategias lúdicas para el mejoramiento de la convivencia a través de Centros de Interés Artísticos en niños de grado 4° del Colegio San Francisco de Asís I.E.D.* (Tesis). Fundación Universitaria los Libertadores. Facultad de Educación, Bogotá.

Calzadilla, M. (s. f.). Aprendizajes colaborativos y tecnologías de la información y la comunicación. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. pp. 1-10.

Caplow, T. (1972). La observación en *La investigación sociológica*. Barcelona: Laia.

Cascon, P. (s. f.). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: UNESCO.

CDHDF. (2007). Sembramos derechos y compromisos para cosechar la paz. En *Cuadernos para la educación en Derechos Humanos*. México: CDHDF.

CDHDF. (2011). *Mecanismos de Resolución Alternativa de Conflictos*. México: CDHDF.

- Coronil, A. (2008). *El desarrollo de habilidades sociales como estrategia para la integración en el grupo – clase en la educación secundaria*. España.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana-UNESCO.
- Díaz, L. (2010). La observación. México: UNAM – Facultad de Psicología.
- Domenach, J. M. (1981). La violencia. En *La violencia y sus causas*. París, Francia: UNESCO.
- Duarte, A. y Abreu, J. (agosto 2014). La autoridad dentro del aula; ausente el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Daena: International Journal of Good Conscience*. 9 (2), pp. 90-121.
- Felipe, J., Monteiro de Brito, J., Gómez, I., Pajares, E., Paredes, F. y Zúñiga, Y. (2014). *Derechos Humanos de los Grupos Vulnerables*. RDHES.
- Fernández, F. et al. (2008). *Para jugar como jugábamos. Recuperación de los juegos tradicionales del suroccidente asturiano*. Asturias: Centro del Profesorado y de Recursos de Avilés. Cofinanciado por la Obra Social de Cajastur.
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y prevención de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fisher, A. (1980). *Tomando decisiones en pequeños grupos. Comunicación y los procesos de grupo*. Nueva York: McGraw Hill.
- Flores, N. (2009). *Análisis funcional de los procesos de estabilidad de las relaciones sociales entre niños en un escenario escolar*. Tesis. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Colección Red Gernika.
- Garduño, T. (2008). *Una educación basada en competencias*. México: SM de ediciones.

- Goffman, I. (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, P. (s. f.). ¿Crisis de valores o valores en crisis? *Corintios*. XIII (133), pp. 120-135.
- Gómez, Y. (2013). Las artes plásticas: estrategias para potenciar las inteligencias intra e inter personal. Tesis de grado como especialista en procesos didácticos para el nivel Educativo Básico, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Maturín.
- Habermas, J. (mayo 2010). El concepto de dignidad humana y la utopía realista de los derechos humanos. *Diánoia*, 55 (64), 3-25.
- Hart, R. (s. f.). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. s. p. UNICEF.
- Homans, G. (1971). *El grupo humano*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Jahanbegloo, R. (2012). *La hora de Gandhi*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Jara, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano-una aproximación histórica. *Diálogo de saberes* (3), 118-129.
- Jares, X. (agosto 2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria del Formación del Profesorado*, (44), 79-92.
- Kasuga de Y., L.; Gutiérrez de M., C y Muñoz, J. D. (2004). *Aprendizaje acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje*. México: Grupo Editorial Tomo S. A. de C. V.
- Le Compte, M. y J. Goetz (1988). *Problemas de confiabilidad en la investigación etnográfica*. México: UPN.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: Machado Libros, S. A.
- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.

Luna, A. y Pérez, O. (2015). *La Cátedra Libre Paulo Freire UPN: Alternativa ante el desafío de la formación de sujetos autónomos. El caso de la Escuela Secundaria Técnica 112.* (Tesis). Universidad Pedagógica Nacional. México.

Márquez, J., Díaz, J. y Cazzato, S. (enero-abril 2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA.* 9 (18), pp. 126-148.

Méndez, M. (2012). *Falta de integración grupal en segundo grado de preescolar.* Tesis. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Molina, J. (diciembre 2009). Las nociones de mando y obediencia en la teoría política de Julien Freund. *Dikaion.* Año 23 (18), pp. 269-295.

Montañés, J. (2000). El juego en el medio escolar. En *Revista de la facultad de educación de Albacete.* 15. pp. 236-260.

Montero, M. (2012). *El concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológica-Comunitaria.* Revista MEC-EDUPAZ. Vol. 1. México: UNAM.

Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a. D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario.* Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

OMS. (2002). *Informe Mundial sobre la Salud y la Violencia: Informe.* Washington D.C.: OMS.

ONU-CEPAL. (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.* Chile: Naciones Unidas.

Ortiz, A. y Rivero, G. (2007). *Desmitificando la teoría del cambio.* (s. r): Pact-Building Capacity Worldwide.

Pagliai, P. (s. f.). *Educación y Derechos Humanos. ¿Una historia de amor?* México. Dr. en Pedagogía y Profesor del Núcleo Docente Básico de la "Maestría

en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos Humanos y Cultura de Paz” de la Universidad Pedagógica Nacional (México).

Retolaza, I. (2010). *Teoría de cambio. Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. Guatemala: PNUD/Hivos.

Rodríguez, G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: ALJIBE.

Rojas, A. y Lambrecht, N. (s. f.). *Construyendo autoridad moral desde las aulas. Reflexiones y propuestas para la acción*. Santiago, Chile: OREAL-UNESCO.

Romero, E. y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Bordón*. 64 (4), pp. 99-110.

Sánchez, J. (2014). *Psicología de los grupos. Teorías, Procesos y Aplicaciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.

Santos Guerra, M. A. (2001). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Schmidt, S. (2013). *Proxémica y Comunicación Intercultural: La comunicación no verbal en la enseñanza de E/LE*. (Tesis de doctorado). Universita Atónoma de Barcelona, Ballaterra.

SEP. (2015). *La ruta de mejora escolar. Expresión de las decisiones del colectivo*. México: SEP.

Shaw, Marvin E. (1995). *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Torrego, J. (2001). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.

Tuvilla Rayo, J. (2005). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia - Junta de Andalucía.

UNESCO. (1980). *El niño y el juego. Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas*. Francia: UNESCO.

Velázquez, Ma. G. y Escobedo, C. (2008). *Agresores, agredidos y mediadores. Problemáticas y habilidades de los adolescentes en la escuela. Cinco casos de estudio*. México: UPN.

Woods, P. (1993). Análisis. En *la escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

Yarce, J. (2005). *El poder de los valores en las organizaciones*. México: Ediciones RUZ.

Zohra, F. (2012). *La sugestopedia: Teoría y casos de aplicación*. Tesis de Maestría en Didáctica, Argelia: Universidad de Orán.

Zurbano, J. (1998). *Bases de una Educación para la Paz y la Convivencia*. España: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.

FUENTES CONSULTADAS

Anónimo. (2016). Acuerdo sobre las Víctimas del Conflicto: “Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición”, incluyendo la Jurisdicción Especial para la Paz; y Compromiso sobre Derechos Humanos. Recuperado el 12 de febrero de 2017, de: <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/herramientas/Documents/Acuerdo-Final-Victimas.pdf>.

Anónimo. (2016). La habitación. México: SENSACINE. Recuperado el 22 de enero de 2017, de: <http://www.sensacine.com/peliculas/pelicula-228263/>.

Anónimo. (s. f.). *Los juegos tradicionales*. Recuperado el 25 de febrero de 2017, de: http://historico.conade.gob.mx/Documentos/Eventos/Eventos_Nacionales/autoctonos_2010/juegos%20tradicionales.pdf

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Recuperado el 19 de marzo, de: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf.

Bergoglio, J. (2014). *Francisco y la misericordia. 10 reflexiones hacia el año santo*. Recuperado el 12 de febrero de 2017, de: file:///C:/Users/Octavio%20P%C3%A9rez/Downloads/Francisco_y_la_Misericordia.pdf.

Boggino, N. (2005). *Los valores y las normas sociales en la escuela. Una propuesta didáctica e institucional*. Argentina: Ediciones Homo Sapiens. Recuperado el 9 de febrero de 2017, de: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/39/39BOGGINONorberto-CapV-Como-prevenir-la-indisciplina-y-.pdf>.

Gutiérrez, Ma. A. (s. f.). *Gandhi: las bases de argumentación de la no violencia*. Recuperado el 5 de febrero de 2017, de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gandhi.pdf>.

López, M. (s. f.). *Noviolencia. 12 Principios y argumentos de la Noviolencia. Manual de Paz y Conflictos*. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de: http://wdb.ugr.es/~eirene/wp-content/files/publicaciones/ColeccionEirene/eirene_manual/Principios_y_Argumentos_de_la_Noviolencia.pdf.

Payan, T. C. y Guerra, M. (s. f.). *La investigación en el sistema modular: una estrategia de enseñanza/aprendizaje*. Recuperado el 19 de marzo, de: http://www2.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_3/38.%20T.pdf.

Rinaldi, C. (2001). *La pedagogía de la escucha: la perspectiva de la escucha desde Reggio Emilia*. Traducción: Emy Denis González. Recuperado el 10 de febrero de 2017, de:

http://www.bama.org.ar/sitio2014/sites/default/files/_archivos/merkaz/Jomer_on_line/rh_pedagogia_escucha.pdf.

Ruiz, J. (s. f.). Elementos para una teoría del conflicto. Primera parte: a propósito del conflicto. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión. Recuperado el 5 de febrero de 2017, de: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2713/1/RuizJaime_elementosoriaconflicto.pdf.

Sergio09 (editor). (2015). Iztapalapa, mapa de la violencia. Iztapalapa, Ciudad de México: Gaceta de Iztapalapa. Recuperado el 27 de enero de: <https://gacetadeiztapalapa.wordpress.com/2015/08/13/iztapalapa-mapa-de-la-violencia/>.

UNICEF-MÉXICO (2016). *Violencia y maltrato*. Recuperado el 04 de junio de 2016, de: http://www.unicef.org/mexico/spanish/protección_6932.htm.