



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**



**COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS DE LA CIUDAD DE MÉXICO**

**MAESTRÍA EN GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA  
EN LA ESCUELA. VIOLENCIA, DERECHOS HUMANOS  
Y CULTURA DE PAZ.**

**ATENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS ESCOLARES DESDE EL  
ENFOQUE DE LA CULTURA DE PAZ. INTERVENCIÓN CON PADRES Y  
MADRES DE FAMILIA.**

**Presenta:**

**Gustavo Luna López**

**Directora de Tesis:**

**Cecilia Salomé Navia Antezana**

**Ciudad de México, México 2019**

*A mi bella madre, Magdalena López, por quererme y amarme tal cual soy.  
Por alentarme a ser mejor persona, Porque a pesar de tener poco, me dio mucho.  
Pero sobre todo, porque me dio el valor de estar orgulloso de mí,  
y hacerme ver de lo que soy capaz de alcanzar..*

## AGRADECIMIENTOS

A la Escuela Primaria Benito Juárez, por la gran oportunidad que me dio de aprendizaje, por iniciar mi formación como Director en esta gran institución. A los miembros de la comunidad escolar, que me enseñaron a crecer de manera personal y profesional. Por el gran aporte día a día, que hicieron de este trabajo un significado trascendental en mi vida.

A la Dra. Cecilia S. Navia Antezana, por su disposición, su paciencia, su tolerancia y acompañamiento al asesorarme en este trabajo de tesis, contribuyendo a mi profesionalismo.

A la Dra. Gisela Salinas y al Mtro. Iván Escalante, por sus valiosos comentarios que me ayudaron a construir y enriquecer este trabajo.

A la Dra. Lucía E. Rodríguez McKeon, porque en cada clase sembraba conocimiento, dinamismo, luz, y esperanza de crear un mundo mejor. Porque es admirable la pasión con la que hace su trabajo.

A la Universidad Pedagógica Nacional y a la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México, por ser parte de mi formación y desarrollo, por crear altos estándares educativos con gran responsabilidad social.

A mi familia, en especial a María Magdalena y Jesús Abel, por que son los pilares más importantes en mi vida.

A mis queridas colegas: Carlota Amparo E. Castro Albarrán y Ma. Aurora Vilchis R.; excelentes personas y compañeras de trabajo. Por su gran apoyo y motivación para que pudiera ingresar y permanecer en esta maestría. A Sharon, Rosalía, Natividad, B. Verónica y Sara; todas grandes y fuertes pilares en el proceso de inserción en mi función directiva, gracias por su apoyo y conocimiento compartido.

A Isabel Rodríguez, por ser compañera en este camino, por que siempre es importante tener con quien compartir espacio y tiempo en los éxitos alcanzados.

A la vida misma por permitirme reencontrarme con mi profesión y enamorarme nuevamente de mi labor.

## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I. PROBLEMÁTICAS DE LA GESTIÓN DIRECTIVA ANTE EL CONFLICTO ESCOLAR</b>	
El complejo proceso de definición del tema de intervención.	11
Asumir la dirección de una escuela	12
La Escuela Primaria Benito Juárez	14
Definiendo un proceso metodológico para el diagnóstico	16
Recolección de información para el diagnóstico	18
Problemáticas en relación con padres y madres de familia	22
Problemáticas de acompañamiento que se presentan en el vínculo con docentes	28
Políticas educativas vinculadas con la gestión de la convivencia en la escuela	30
Entonces ¿qué tipos de estudiantes y docentes perfilan estas políticas educativas?	34
La atención a los conflictos escolares con enfoque de la cultura de paz	36
<b>CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL</b>	
Entendiendo el conflicto	42
El conflicto escolar	44
Enfoque de cultura de paz	46
Atención y solución de conflictos escolares desde el enfoque de la cultura de paz	47
Herramientas para analizar conflictos escolares	49
<i>Etapas de un conflicto</i>	50
<i>Líneas del tiempo</i>	51
<i>Mapeo del conflicto</i>	52
Herramientas para la resolución de conflictos a través del enfoque de la cultura de Paz	53
<b>CAPÍTULO III. INTERVENCIÓN</b>	
Una intervención focalizada con padres y madres de familia	57
Objetivos de la propuesta de intervención	60
Finalidad	60
Planeación de actividades de intervención	61
Protocolo de atención a padres y madres de familia	63
Descripción del protocolo	65
Situación esperada	68
Situación no esperada	69
Descripción de tres conflictos escolares	69

Desarrollo de los casos	79
-------------------------	----

#### **CAPÍTULO IV. INCERTIDUMBRE EN LA RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO ESCOLAR**

<b>Tensión y malestar docente</b>	84
La tensión en el conflicto	84
Niveles de tensión y la escalada del conflicto aplicado al contexto escolar	85
Diversas resoluciones ante un conflicto escolar	89
Tensión entre la resolución de conflictos escolares y procesos académicos	92
El malestar docente	96

<b>Entre la visibilización de los derechos de la niñez y la judicialización de las prácticas docentes y directivas</b>	99
Gestión del conflicto escolar con enfoque de cultura de paz a partir de visibilizar los derechos de los niños y niñas	100
Obligatoriedad del docente y directivo a trabajar bajo el enfoque de derechos humanos	105
La práctica educativa con un enfoque en derechos humanos	108
La judicialización de la práctica directiva, a partir de la interpretación individual de los derechos humanos	111
Las incertidumbres en la gestión directiva. Orientaciones de intervención	119

#### **CAPÍTULO V. LA CONSTRUCCIÓN DE UN DIRECTOR CON ENFOQUE DE LA CULTURA DE PAZ.**

De docente a director	122
De lo rígido a lo flexible. Experiencias de deconstrucción de la figura de jefe a la formación de líder	125
Dimensiones de la función directiva: aspectos que pueden limitar o favorecer su alcance.	131
Mi posicionamiento en la escuela: la promoción de la cultura de paz con el equipo directivo y con los docentes	140

<b>Conclusiones</b>	147
<b>Bibliografía</b>	151

## INTRODUCCIÓN

El presente documento muestra la construcción de un dispositivo de intervención que se centra en la atención y resolución de conflictos escolares basado en el enfoque de la cultura de paz con padres y madres de familia. Se desarrolló desde una visión de gestión para la convivencia en la Escuela Primaria de Tiempo Completo Benito Juárez, ubicada en la colonia Roma Sur de la Ciudad de México.

Dos razones motivaron el desarrollo de este trabajo: la constante demanda de los padres y madres de familia que se acercaban a la dirección del plantel para la resolución de distintos conflictos escolares que se presentaban entre diversos actores de la comunidad educativa; y, el proceso de reflexión y toma de decisiones que he ido desarrollando cuando los padres y madres de familia se acercaban a la dirección con diversas posturas y en algunos casos agresivas que, llegaban a limitar la resolución de un conflicto escolar.

En este sentido, como director escolar, busqué estrategias para afrontar las problemáticas cotidianas que se presentaban, sobre todo con padres de familia. Mi propósito fue transformar los conflictos escolares en oportunidades de comunicación, fortaleciendo vínculos afectivos y creando una convivencia basada en la cultura de paz. Esta gestión de la convivencia, la realicé a través del diseño de un dispositivo de intervención que me permitió formular un Protocolo de Atención para Padres y Madres de Familia.

Es importante mencionar que soy un director novel, pues fue en diciembre de 2017 que asumí la función de director escolar. En el momento de esta intervención no sólo me incorporaba a un nuevo centro de trabajo, sino también a este cargo, que incluía actividades y responsabilidades propias de la función directiva, muy distintas a las que realicé durante 10 años como maestro frente a grupo. En este sentido, tuve que actuar dentro del plantel desde una postura distinta a la del docente, y en este proceso debí desprenderme de mi investidura de docente para asumir la de director. Este fue un proceso complejo que involucró reformar visiones, propósitos, dinámicas, y objetivos escolares que solo conocía

en la teoría, o que yo había construido en mi imaginario de lo que tenía que hacer un director escolar.

Puedo asegurar que, esta maestría, ha contribuido en gran medida a mi práctica profesional, ya que, la elaboración de la presente tesis, no solo me ha aportado conocimiento y aprendizaje sobre el tema del que trato, sino me ha ayudado a distanciarme de la parte burocrática que como “servidor público” me atribuye el sistema educativo hacia un punto crítico y reflexivo de la vida escolar y las diferencias entre la expectativa y realidad que en ella se desarrollan.

Esta tesis está estructurada en cinco capítulos. En el Capítulo I, describo cómo hice el diagnóstico, la importancia de observar la realidad para encaminar las acciones precisas e incidir en una problemática. Menciono los instrumentos de observación y registro que utilicé para obtener información. Doy cuenta de la problemática a atender, que fue responder a la necesidad que los padres y madres presentaban para ser escuchados y atendidos para la resolución de conflictos durante gran parte de la jornada escolar. En este capítulo también realizo un análisis sobre documentos oficiales que toman en cuenta la convivencia escolar, cómo la perciben y la explicitan esperando que se replique en las escuelas, y reflexiono sobre cómo se relacionan con la gestión directiva. Consideré de suma importancia abordar este aspecto ya que, deseo formarme una postura sobre lo que presentan las autoridades educativas, como la Secretaría de Educación Pública, y su perspectiva respecto a la convivencia y a la atención de conflictos escolares, para contrastarlo con la realidad desde mi experiencia.

En el Capítulo II, retomo las principales aportaciones acerca del conflicto y la cultura de paz, lo que me permitió estructurar y fundamentar mi postura ante el tema. Sin duda, Francisco Cascón en el tema del conflicto y Johan Galtung junto con Vicenç Fisas en el tema de cultura de paz, se convirtieron en grandes pilares que soportan esta tesis. Realizo, a partir de sus aportaciones, una reflexión crítica sobre mi realidad y los sucesos que acontecen en la dinámica de atención a padres y madres de familia y trato de explicarla.

Asimismo, tomo otros autores que me orientan a analizar un conflicto, irlo desmenuzando de tal manera que se hagan visibles los momentos por los que atraviesan, así como me aportan elementos para proponer un dispositivo de intervención.

Recuerdo las palabras que me dijo una directora con experiencia, cuando yo era maestro: *“No hay padres conflictivos, solo padres preocupados por sus hijos y con falta de conocimiento”*. La reflexión de esta frase, me ayudó a tomar una primera postura: los padres y madres requieren una certeza en el actuar de la escuela sobre el cuidado y atención de sus hijos e hijas. En el Capítulo III, presento el planteamiento de la intervención. Al estar en una primaria que pertenece al Programa de Escuelas Tiempo Completo, reconozco como también lo hacen las comunidades escolares, que a estas escuelas generalmente acuden padres y madres trabajadores. Por el tiempo que dedican a su trabajo, en muchos casos dedican poco tiempo a sus hijos e hijas. La gran mayoría de familias viven lejos del plantel lo que disminuye el tiempo que pasan con sus hijos.

La propuesta de intervención que nombro “Protocolo de atención a padres y madres de familia”, tiene como propósito promover la asertividad a la forma en la que se manejan las situaciones de conflicto escolar que los propios padres de familia demandan.

Utilizando herramientas comunicativas con un enfoque de cultura de paz, trato de dar certeza sobre la actuación escolar, proporcionando un aprendizaje al padre o madre de familia que lo guíe a reducir o eliminar las prácticas inadecuadas o violentas como primera forma de tratar o abordar un conflicto escolar. El mismo protocolo desarrolla diversas estrategias que se estructuran en tres momentos, hasta cierto punto cíclicos, que no dan por terminado un conflicto en sí, sino que dan una clave sobre cómo resolver o tratar un conflicto escolar de manera asertiva, transformándolo en oportunidades de comunicación, y de resolver los conflictos escolares de manera creativa.

Con lo anterior, en este mismo capítulo, realizo una descripción y análisis de tres conflictos escolares presentados en mi centro educativo. El propósito principal es ir vinculando la teoría con la experiencia. Ir profundizando sobre los momentos por los que atravesaron

estos conflictos escolares, cómo se puso en práctica el Protocolo de Atención propuesto, y los resultados o reacciones que iban arrojando.

Sin duda, la situación emocional que generan las tensiones dentro de un conflicto escolar, interviene de manera significativa en la resolución del mismo. Si bien en este trabajo, no profundizo sobre las emociones, sí me parece significativo adentrarme en las tensiones que se generan. Es por ello que, en el Capítulo IV, realizo un planteamiento sobre la incertidumbre que causa la resolución de los conflictos escolares, haciendo un análisis sobre los niveles de tensión vinculándolos con los mismos. Esto me permitió mencionar dentro del mismo capítulo, diversas posibilidades en las que puede caer la resolución de un conflicto escolar. Asimismo, realizo una reflexión de cómo estas tensiones generan un malestar docente, que interfiere en la práctica escolar, dejando a un lado la atención académica a los estudiantes, ocupando parte de su tiempo para solucionar conflictos escolares.

De igual manera, en este capítulo, resalto cómo he notado que son judicializadas las prácticas educativas a partir de visibilizar los derechos de niños y niñas, lo cual analizo recuperando mi experiencia.

Si bien, considero como acierto político la garantía de los derechos humanos en la escuela, así como su promoción y difusión, percibo que ha habido un desconocimiento y diversas interpretaciones en su comprensión y aplicación en la escuela. Algunos padres y madres de familia los vinculan con sus necesidades particulares, creencias, puntos de vista, lo que no ha permitido que se vean como una sociedad de derechos. En parte se debe a la incompreensión de los mismos, y en algunos casos a la falta de una implementación de los programas adecuada, que genera tensiones y conflictos, y en ciertas ocasiones se llegan a utilizar como un instrumento para ocultar o evadir sus propias responsabilidades civiles, sociales y de comunidad.

Finalmente, en el Capítulo V expongo cómo todo lo anterior ha ido aportando a mi formación, no sólo como profesional, sino como persona. Consideraré importante realizar un

capítulo especial donde explicitara y compartiera con aquellos docentes que toman la decisión de ser directores escolares, el proceso que llevé a cabo y que aún no está terminado, para irme posicionando como líder junto con una figura de autoridad. Asimismo me plantee reflexionar sobre el perfil, los parámetros e indicadores que la propia Secretaría de Educación Pública propone como idóneos para los directores escolares, haciendo una crítica sobre la posibilidad de lograrlos y qué otros aspectos harían falta desde mi punto de vista para fortalecer la función directiva. Pero, sobre todo, discuto sobre lo complejo que ha sido para mí posicionarme como director novel con una formación en derechos humanos y cultura de paz, en una escuela de gran historia y tradición, donde se tiene una cultura arraigada y limitada sobre lo que representa una autoridad escolar.

Puedo mencionar que este trabajo involucró un gran esfuerzo y dedicación, además de templanza, paciencia y perseverancia y, sobre todo seguridad de lo que he ido aprendiendo. En verdad creo en la capacidad que tenemos como personas de ir gestando una convivencia sana y pacífica, creando nuevas maneras de relacionarnos, siempre y cuando haya disposición y apertura al cambio. Por mi experiencia, estoy convencido de que trabajar con adultos y responder a un sistema público, es una tarea compleja. Sin embargo, tener una postura clara, con conocimiento y con la disposición de seguir aprendiendo, coadyuva a que el dispositivo de intervención propuesto siga siendo funcional, y a la vez se continúe transformando la realidad escolar. En este sentido esta intervención seguirá su proceso, y en cierta forma es el inicio de una posibilidad para ser utilizado por algunas otras autoridades educativas, que estén dispuestos a resolver conflictos escolares de manera creativa, propiciando una adecuada convivencia escolar libre de violencia.

Exhorto al lector a la idea de que cada uno somos responsables y tenemos diversas oportunidades desde nuestro ámbito de competencia para crear, intervenir y propiciar una sana convivencia escolar. No se necesita ser director para influir positivamente en las relaciones humanas.

Es responsabilidad de todos crear una sociedad más consciente, más respetuosa ante la diversidad y más humana.

# **CAPÍTULO I.**

## **PROBLEMÁTICAS DE LA GESTIÓN DIRECTIVA ANTE EL CONFLICTO ESCOLAR**

### **El complejo proceso de definición del tema de la intervención**

Esta intervención ha pasado por una travesía compleja y con cambios inesperados en los sujetos y escenarios de intervención. Desde la formulación de mi anteproyecto al entrar a la maestría hasta este momento ha sufrido cambios constantes. En un primer momento, al iniciar el ciclo escolar 2017-2018, como docente tenía asignado un grupo de 6º grado de educación primaria en la Escuela de Tiempo Completo “Valentín Zamora Orozco”. En ese momento me propuse trabajar sobre inclusión, valoración de la diversidad y convivencia. De manera paralela, realicé mi evaluación docente ante el Servicio profesional docente, y recibí como resultado el ser “Idóneo” para la promoción al cargo de director. Con ello mi estancia en la escuela se vislumbraba de manera temporal, por lo que a consideración de la directora del plantel y de las necesidades del servicio educativo, se creyó pertinente que yo no estuviera dando clases a un grupo, considerando que en cualquier momento podía ser llamado por la Autoridad Educativa para reubicarme en la función de Director de Escuela Primaria.

En ese momento me asignaron el cargo de Subdirector Académico del plantel, teniendo como función principal el acompañamiento de los profesores de la escuela en el área técnico-pedagógica, así como en la planeación y ejecución de diversas actividades y acuerdos escolares llevados a cabo en las juntas de Consejo Técnico Escolar. En este momento, la perspectiva de mi intervención con respecto a la maestría cambió. Durante este periodo (septiembre 2017) ingresaron dos maestras noveles y les asignaron los grados de tercero. Estos grupos eran “conocidos” por situaciones “especiales” de conflictos, que anteriormente se habían discutido en las Juntas de Consejo Técnico Escolar en las que se hacía referencia a la convivencia violenta y agresiva que se gestaba dentro y fuera del grupo. Como subdirector académico debía hacer un acompañamiento en la inserción al trabajo escolar de estas maestras, lo que modificaba mi propuesta de intervención. En un

primer acercamiento con las profesoras en mención, parecía que se iba a llevar a cabo el trabajo de observación y acompañamiento con gran disposición de ambas partes, pero en noviembre del 2017, por parte de la Supervisión Escolar 156 en Educación Primaria de la Ciudad de México, se me notificó que daría acompañamiento en modalidad presencial a 3 docentes de nuevo ingreso de otra escuela. Esto me llevó a replantear nuevamente la elaboración de mi trabajo.

Fue hasta el 18 diciembre de 2017, que me notificaron una nueva ubicación con el cargo de director, lo que le dio un nuevo giro al escenario donde trabajaría y un nuevo planteamiento de los sujetos de intervención, en una escuela emblemática de la Ciudad de México que me ofrecía nuevas posibilidades.

### **Asumir la dirección de una escuela**

El cargo de director, lo obtuve a través del Proceso de Promoción del Servicio Profesional Docente, al que concursé en mayo del 2017. Por mi experiencia, y la buena percepción que las autoridades tenían de mi trabajo, pensé que era posible participar para este ascenso, y una vez alcanzado lo consideré como un logro y reconocimiento por el trabajo desarrollado. Asumí este nuevo cargo con muchas expectativas, profesionalismo, responsabilidad y seguridad, pero a la vez, con un poco de miedo pues era algo desconocido y nuevo para mí.

El director en una escuela primaria es la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la misma. (Acuerdo 96, 1982) Además, es nombrado como “líder educativo”, cuyas funciones no sólo se basan en lo administrativo, sino que debe promover relaciones cordiales entre la comunidad educativa, generando ambientes basados en el respeto mutuo y la convivencia armónica entre los mismos, y de esta manera llevar a cabo el óptimo desarrollo del trabajo escolar. Por lo anterior, debe implementar las estrategias que considere pertinentes y que promuevan el juicio crítico en favor de aspectos importantes como la democracia, la cultura de la legalidad y la paz. (Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, 2018). Como se

puede observar el cargo de director según la política educativa tiene una fuerte vinculación con la promoción de una convivencia escolar armónica.

Para el desarrollo de este trabajo me pareció preciso enunciar lo anterior ya que le da soporte y sentido a mi intervención. Me hace entender que no solo soy responsable del trabajo institucional y estructural del plantel, así como de la implementación del currículo oficial, sino también de las relaciones y cultura que se van gestando dentro de la escuela, lo cual abre importantes posibilidades de intervención, al igual que grandes responsabilidades.

Desde mi ingreso a la escuela he vivido diversas experiencias que como maestro frente a grupo desconocía, y que poco a poco tuve que aprender a ir enfrentando. El aspecto que más me causó tensión fue el hecho de darme cuenta que todos los integrantes de la comunidad escolar esperaban algo de mí, como director, tales como: una decisión, una sugerencia, una solución, una llamada de atención, etc. El entender que las decisiones que ahora tomaba como “autoridad escolar” repercutían en el desarrollo de las actividades, vida, cultura y organización del plantel, me orilló a desarrollar un sentido mayor de reflexión y responsabilidad en mis decisiones.

Como estudiante de esta maestría, he obtenido conocimientos y desarrollado habilidades que han estado presentes en mi práctica para promover una educación con un enfoque basado en los derechos humanos, aunque desde luego no está libre de tensiones y problemas, que han fortalecido la convivencia escolar y mi actuar.

La travesía de ser un director novel en esta intervención fue un proceso complejo, ya que hubo algo que de primer momento causó controversia a mi ingreso al plantel: mi edad. Así es, el hecho de ser un director “joven” (31 años), en comparación a los directores que habían pasado por la escuela, que por los expedientes que se cuentan en los archivos de la misma, oscilaban entre los 40 y 50 años de edad. Fue algo, que no solo impactó en el personal del plantel, sino que los padres y madres de familia se acercaban a mí sorprendidos, pues esperaban que para esa escuela tendría que estar a cargo un director con

“más experiencia”. En diferentes espacios de esta tesis explicó cómo esta situación iba guiando y limitando la respuesta de los mismos, pues algunos dudaban de mi actuación.

### **La Escuela Primaria Benito Juárez**

Asumí la función de director el de la Escuela Primaria Benito Juárez, perteneciente al Programa de Escuelas de Tiempo Completo el día 19 de diciembre de 2017. Para aquellos que la conocen, es una escuela icónica ubicada en la colonia Roma Sur de la Ciudad de México. No hay palabras más precisas, que describen de manera general a la escuela, como las que enuncia Gabriel Mérido en su columna del periódico digital “La Razón” publicado el 26 de enero de 2018:

...Ubicada en la calle de Jalapa en la Colonia Roma, podemos decir que esta obra construida en 1924, formó parte de la campaña que impulsó el Ministro de Educación, José Vasconcelos... utilizando tezontle, tejas de barro, recinto y cantera; promoviendo, además, que tuvieran pinturas con temáticas nacionalistas.

...

Carlos Obregón proyectó el Centro Escolar Benito Juárez partiendo de una planta arquitectónica simétrica formada por un cuerpo central que es el acceso y dos cuerpos laterales con sendos patios y amplios pasillos perimetrales para acceso a las aulas. El eje central rematando en la alberca de la zona deportiva flanqueada por un gimnasio a un lado y un salón de danza en el lado opuesto. A la fecha la distribución propuesta por el arquitecto hace prácticamente un siglo, sigue vigente, aún más al haber sido sometida a una profunda restauración arquitectónica hace unos años... Un merecido rescate de una obra ejemplar del arquitecto Obregón que bien vale conocer, soberbio ejemplo de la arquitectura Neocolonial de México.

Cada persona que entra, y conoce por primera vez la escuela, queda sorprendida por el diseño arquitectónico. Su construcción es de tipo neocolonial y fue construida en 1924 por el arquitecto Carlos Obregón Santacilia. Entre sus características están que cuenta con loseta rojo quemado, paredes blanco con rojo, puertas en arco de madera, techos inclinados

con vigas y tejas naranjas, largos pasillos enmarcados por columnas de piedra y amplios arcos uno tras otro que parecieran no terminar. Es una escuela que se reconoce como ejemplar en la ciudad pues cuenta con muchos espacios y recursos, tales como salones de música, auditorio, canchas deportivas, gimnasio y alberca.

De acuerdo a la época en que se inauguró, la educación de mujeres y hombres era separada, dividiendo en ese entonces al gran edificio en dos partes por la biblioteca. Actualmente, la escuela es mixta, y en ella se imparten tres turnos: matutino (08:00 – 12:30 hrs), vespertino (14:00 a 18:30 hrs.) y tiempo completo (08:00 – 16:00 hrs.)

El edificio que corresponde a la escuela Benito Juárez de Tiempo Completo, que es donde me ubico, tiene 28 aulas destinadas para salones de clases, una oficina para dirección, aulas para sala de juntas de docentes, computación, inglés y usos múltiples. Cuenta con espacios sanitarios de niños, niñas y docentes, tres accesos de escaleras para la planta alta y un elevador, los cuales rodean el gran patio central donde se llevan a cabo las ceremonias cívicas, culturales y recreativas. En la parte trasera se encuentra un segundo patio que se comparte con la escuela contigua a la mitad; en donde se encuentra un espacio de biblioteca escolar. Se dispone de un gimnasio techado y con duela, gradas, el comedor escolar de dos niveles, y la alberca techada; dicho espacio cuenta con vestidores, regaderas, gradas, y sanitarios. Asimismo, se encuentra el auditorio con capacidad de 190 butacas, con servicio de sanitarios, escenario, vestidores y cabina de luz y sonido.

Sin duda es una escuela grande, la cual pude conocer hacer algunos años al asistir a una reunión de trabajo colegiado entre docentes de escuelas de la misma zona. Sin embargo, la impresión que sentí al entrar como director, aquel 19 de diciembre, fue algo inexplicable. Ese día llegué acompañado de la supervisora escolar, la cual me presentó en cada uno de los 28 grupos, con el personal de dirección, comedor y asistentes de servicios.

La comunidad escolar se conforma por 900 estudiantes pertenecientes a 713 familias, 49 docentes y 9 personas de asistencia de servicios. Lo que me hizo reflexionar sobre el impacto que pueden alcanzar mis acciones dentro del plantel.

El contexto donde se ubica la escuela es urbano, y se encuentra en una zona de edificios habitacionales, oficinas de dependencias públicas y privadas. Se localiza en la colonia Roma Sur, en la calle de Jalapa 272, perteneciente a la alcaldía de Cuauhtémoc en la Ciudad de México. La zona está rodeada por múltiples vías de comunicación, y se encuentran cerca a estaciones del servicio de transporte Metro y Metrobús, así como de vialidades muy importantes, como las avenidas Cuauhtémoc, Monterrey y Viaducto Río de la Piedad y a 15 minutos de Paseo de la Reforma y Eje Central Lázaro Cárdenas.

La mayoría de estudiantes son hijos de familias que trabajan dentro de la propia zona, cuyo horario de trabajo es compatible con su horario laboral, siendo mínima la población estudiantil que vive en la propia colonia.

### **Definiendo un proceso metodológico para el diagnóstico**

La elaboración del diagnóstico, ha pasado por varios momentos, en algunos casos de tensión, ya que la misma práctica directiva fue transformando la elaboración y conformación de este documento. Como lo mencioné anteriormente, en un inicio, los motivos para ingresar a esta maestría se centraban principalmente en la intervención con los alumnos y alumnas. Sin embargo, al asumir el cargo de director cambiaron radicalmente los sujetos de intervención. Si bien es cierto, como director debo centrarme en la escuela y los procesos educativos y de aprendizaje, mi intervención directa, mi gestión directiva, ya no se dio con los estudiantes, sino con los docentes, personal administrativo y padres de familia. Me sorprendió la manera en que ocupaba la mayor parte de la jornada escolar en la atención a padres de familia, en la resolución de conflictos y en cuestiones administrativas. Estas situaciones poco a poco fueron guiando el diseño metodológico que ocupé para mi dispositivo de intervención de esta tesis.

En la Figura 1, muestro que, en un primer momento las expectativas que tenía como director en relación al tiempo destinado para las actividades administrativas era bajo, para la atención a padres y madres de familia era moderado, y la atención a docentes y alumnos era alto. Sin embargo, en la práctica no fue así, sino que el tiempo al acompañamiento docente y de alumnos fue bajo, las actividades administrativas me ocupaban un tiempo

moderado, pero el tiempo en la atención a padres y madres de familia era muy alto. Esto fue haciendo que mi diagnóstico se fuera ajustando.



Figura 1. Expectativas y Realidades en cuanto a la función directiva y el uso del tiempo en la escuela. Fuente: Elaboración propia.

La cuestión es ¿“ajustado” a qué? ¿Por qué no continuar con lo planeado? ¿Por qué cambiar?, y lo respondo de la siguiente manera. Ajustar es poner en concordancia dos cosas: acción y el informe realizado con lo que sucede en la realidad; “lo que sucede” se puede considerar que es una “realidad dada”, fija o natural, que es una construcción social, en cualquier caso, en desarrollo o proceso dinámico, no dada, sino algo a consensuar o construir (Bolívar, 2001). En este sentido, mis actividades diarias, “naturales o propias” desde la función directiva, no correspondían al 100% de lo que iba registrando en mi primer diagnóstico, ni en mi segundo diagnóstico. De una u otra manera puedo decir, que estaba “acomodando” los resultados y la información a lo que yo deseaba. Sin embargo, por otro lado, estaba construyendo distintos instrumentos que se iban ajustando con la realidad, tal como lo menciona Bolívar, y las necesidades y problemas que como director tenía que ir resolviendo en la práctica. Entre los instrumentos que fui construyendo se encuentran: la bitácora de visitas, el seguimiento de acuerdos, listas de cotejo, informes de respuesta, acompañamientos con los docentes, etc. Estos instrumentos informales que, en un primer momento tenían como objetivo “registrar” los acontecimientos que “sucedian”, o me

“informaban”, me fueron dando mayor información de la cultura y dinámicas escolares de una manera menos “forzada.”

De esta manera, la construcción de mi diagnóstico la interpreto como un proceso vinculado a términos de mejora, tomándolo como un dispositivo de innovación planificada (Gather, 2018), que requiere analizar los logros y problemas detectados, apoyados en informaciones que puedan proporcionar juicios pertinentes que orienten la toma de decisiones en la propia intervención educativa. No sólo se trataba de documentar la realidad que sucedía cotidianamente de manera técnica, sino que, además, me aportara información para transformar a la escuela en una institución capaz de resolver las problemáticas que se presentaban, a través de un proceso de detección e intervención de sus propias necesidades.

De esta realidad que observaba cotidianamente, me centré en indagar y reconocer las prácticas para la atención de la convivencia y la resolución de conflictos que hasta el momento se llevaban a cabo. A efecto de que estos insumos contribuyeran a la conformación de un diagnóstico válido (Arias, 1999). Era preciso sistematizar esta recogida de datos para llevar a cabo un análisis posterior. En lo particular, ya contaba con diversos instrumentos que de manera cotidiana implementaba para la atención a padres de familia. Estos medios materiales los empleaba para recoger y almacenar la información, que me proporcionara los datos suficientes para detectar necesidades y desarrollar mis objetivos de intervención.

### **Recolección de información para el diagnóstico**

La recopilación de la información para el diagnóstico se realizó mediante la observación participante, entrevistas informales y semiestructuradas y, análisis de documentos. La observación participante (Díaz, 2010), se comprende en este trabajo como una actividad que se realiza desde adentro de la situación, donde el investigador está envuelto en el propio contexto desde el cual identifica informantes clave, desarrollando estrategias de obtención de información y aplicación de conocimiento y utilizando un lenguaje que se va aprendiendo según el contexto que observa. Para esto, fue necesario el registro en un diario

de campo en el cual se hizo un registro detallado de las propias acciones, las impresiones y vivencias.

Desde mi función como director, esta observación participante la relaciono con entrevistas informales, similares en cierta manera a una entrevista no estructurada (Universidad de Jaen, 2017), pues los encuentros cara a cara entre el investigador -es decir yo-, como entrevistador y los padres de familia que fungían el rol de informantes, eran cotidianos. Cada día llevé a cabo, estos encuentros dentro de la dirección con los padres y madres de familia que solicitaban atención por algún conflicto escolar, duda, queja o situación en particular, con respecto a la educación relacionada con su hijo, hija u organización escolar. Sobre estos últimos realicé registros exhaustivos que son la base de este diagnóstico.

El diario de campo (Elliot, 1993) que utilicé para el registro de la información lo comprendo cómo el registro de las narraciones sobre las observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones y explicaciones personales obtenidas de las entrevistas informales. Cada vez que llegaba un padre, madre de familia o tutor, y expresaba el asunto que lo traía a entrevistarse conmigo, era necesario registrarlo, incluyendo la situación que generaba conflicto, el desarrollo de la entrevista, los acuerdos y el seguimiento o resolución que se otorgaba. De esta manera trataba de entender la situación que le generaba conflicto y el proceso de intervención que realizaba.

Finalmente, para efectos de este diagnóstico recupero 104 entrevistas no estructuradas a padres, madres y tutores, realizadas del 19 de diciembre de 2017 al 18 de mayo de 2018. En promedio las entrevistas duraban entre 40 y 90 minutos. Estas se registraron en el diario de campo y se llevaron a cabo dentro del horario escolar de ocho de la mañana a cuatro de la tarde.

Para recopilar la visión de los docentes, realicé entrevistas, con un sentido participativo. En un primer momento consideré elaborar entrevistas semiestructuradas desde el planteamiento de Corbetta (2007), el cual hace mención que como entrevistador se dispone de un guión y se recogen los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Siendo este

guión más o menos detallado, como puede ser una lista de temas a tratar. Menciona que el entrevistador no aborda temas que no estén previstos en el guión, pero se tiene libertad para desarrollar temas que vayan surgiendo en el curso de la entrevista y que considere importantes para comprender al sujeto entrevistado.

En el proceso de interacción con los maestros, me di cuenta que, en mi posición como director era necesario, establecer un instrumento de levantamiento de información para el diagnóstico, que además me apoyara en el acompañamiento de los mismos. Me planté establecer con ellos una relación horizontal, y aunque reconozco que soy autoridad, me identifico con las necesidades que como docentes frente a grupo se presentan. Esta cercanía con los docentes responde al hecho de que, durante 10 años fui maestro frente a grupo y conozco los alcances, limitantes u obstáculos que se enfrentan en el ejercicio profesional. En este sentido las entrevistas me permitieron explorar los temas que representaban una necesidad o problema, así como, ir identificando posibles propuestas de trabajo en la intervención.

Para lograr lo anterior, y siguiendo la propuesta de Corbetta (2007), diseñé un guión de entrevista semiestructurada, que nombré Guión de acompañamiento docente, y tuvo un sentido participativo. Intenté puntualizar temas académicos en relación a la práctica docente, estableciendo un diálogo que permita identificar diversas problemáticas escolares o necesidades a atender, y registrar el desarrollo del mismo, a fin de crear propuestas de intervención para la mejora educativa. De este modo se pretendía que las propuestas se crearan de forma participativa a partir de la reflexión mutua en un proceso de acompañamiento.

El concepto de acompañamiento lo retomo del término “asesor-tutor” que señala Mercado (2007). Según el autor la participación del asesor-tutor es de vital importancia ya que se sostiene la pertinencia de pensar la relación en términos de acompañamiento dentro de un proceso formativo. Se trata de que cada docente se vaya apropiando y adquiriendo competencias, habilidades, hábitos y actitudes que lo apoyen en el análisis, la comprensión y la crítica a su propia realidad. Esto me remite a Yurén (1999), quien menciona que se

debe ser copartícipe en la construcción del conocimiento de cada docente, el cual se pone al centro y a partir de éste se puede redescubrir, inventar, crear y recrear la práctica educativa.

Desde de mi llegada como director, establecí una comunicación con el personal docente para tratar cualquier tipo de tema o asunto que considerábamos importante. Ocasionalmente se acercaban a mí o yo los llamaba para conocer su punto de vista ante un tema, u observaba sus clases para conocer su práctica. En todo momento se llevó el Guión de acompañamiento donde registraba el tema, desarrollo, acuerdos, observaciones y tiempo de la sesión. Finalmente, para este trabajo, recuperé 50 reuniones realizadas con docentes desde el 8 de enero al 18 de mayo de 2018. En promedio cada reunión duró entre 30 y 50 minutos.

Otro recurso que recuperé para el diagnóstico, fue el análisis de documentos normativos referentes a la legislación de la educación pública. Durante mis años de servicio como docente frente a grupo, conocía algunos documentos que marcaban las políticas educativas de nuestro país, tales como; Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Acuerdos Secretariales, Leyes y Reglamentos, etc. Sin embargo, ahora, como director y con el nombramiento de autoridad, no solo me demandaban cumplirlos, sino al mismo tiempo orientar a los docentes para comprenderlos y poder actuar en relación a ellos.

Como lo menciona Giberti (2009) la traducción de autoridad es ser garante, asegurar, que algo se cumpla de determinado modo. Es decir, en esta orientación y acompañamiento a los docentes, es necesario garantizar la instrumentación de las normas, leyes y política educativa vigente, por parte del personal docente. Por ello, me di a la tarea de analizarlos detalladamente, y para el propósito de este trabajo, revisé puntualmente aquellas secciones de la normatividad que están relacionadas con la convivencia escolar, derechos humanos y cultura de paz, para obtener información importante sobre las cuestiones y problemáticas planteadas en este trabajo. Estas secciones se encuentran en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 y el Plan Sectorial de Educación 2013-2018.

## **Problemáticas en la relación con padres y madres de familia**

Si bien es claro que el cargo implica un continuo contacto con los padres de familia, me sorprendí por el número excesivo de visitas, muchas de las cuales se desarrollaron con un alto nivel de tensión y demandas. Recuerdo que, a mi ingreso, presentándome con las subdirectoras del plantel, les comentaba de mi intención de estar cerca de los profesores, en un acompañamiento dentro de los grupos, apoyando y construyendo una mejor práctica educativa. Sin embargo, del periodo del 19 de diciembre de 2017 a mayo de 2018, 104 padres de familia habían acudido a reunirse conmigo, lo que implica un promedio de 20 visitas por mes, así como una gran inversión en tiempo. El acercamiento con los docentes en los grupos no fue el esperado, pues gran parte de mi estancia en la escuela la dedicaba a atender por periodos largos a padres y madres de familia, además de carga administrativa y reuniones de trabajo.

Diariamente se acercaban padres y madres de familia a relatarme algunas situaciones de problemáticas escolares que sus hijos vivían en la escuela. Llevaba el registro de estas reuniones, situando lo acontecido para así formular causas posibles y pudieran ser analizadas para establecer medidas de atención, resolución y seguimiento. Sin embargo, a pesar de que se dan diversas situaciones en la escuela, no todas pueden denominarse experiencias o pueden ser propensas para su análisis (Galli, 2014). De ahí que procedí a hacer un registro de las experiencias que consideraba relevantes para este trabajo, reconociendo si en ellas se presentaba una tensión o conflicto escolar y si existía una demanda de ser solucionados.

En la Tabla 1 se presenta los temas ligados a conflictos cuando los padres de familia acuden a reunirse conmigo. Desconozco el dato del promedio de visitas y razones por las que los padres asistían antes de mi llegada a la dirección de la escuela, sin embargo, tengo conocimiento de que se tendía a evadir estas visitas. Posiblemente, a mi llegada y al acceder a recibir a los padres de familia en este momento, ha hecho que sean frecuentes y eso haya generado que los mismos demanden una atención que anteriormente les fue negada.

Tabla 1. Reuniones con padres de familia y razones por las que asisten

Categoría	Subcategoría	Descripción	Frecuencia
Resolución de conflictos	Alumno – Alumno	Se refiere a conflictos gestados entre dos o más alumnos.	24
	Padre – Maestro	Se refiere a conflicto gestado por el/la padre/madre de familia, haciendo mención a alguna actitud que tuvo el maestro y que considera vulnerable para el menor.	22
	Padre – Organización de la Escuela	Se refiere a conflicto gestado por alguna inconformidad del padre/madre de familia hacia la organización escolar.	5
	Padre – Padre	Se refiere a algún conflicto gestado entre padres/madres de familia por desacuerdos dentro o fuera de la escuela.	10
	Maestro – Maestro	Se refiere a algún conflicto gestado por desacuerdos entre maestros.	4
	Padre – Alumno	Se refiere a algún conflicto que manifiesta el padre/madre de familia sobre alguna conducta o situación con su menor hijo/a	2
Dudas sobre la práctica docente y procesos de evaluación	Aclaración sobre proceso de evaluación	Se refiere a detallar el proceso de evaluación que se lleva con el menor.	6
	Aclaración sobre práctica docente	Se refiere a informar sobre la práctica que se genera en el aula.	5
	Administrativo y otros	Diversos motivos, principalmente de carácter administrativo.	26
Total			104

Fuente: Elaboración propia.

En términos de porcentaje de las demandas de los padres de familia, llama la atención ver una amplia presencia de demandas para la resolución de conflictos, lo que ocupa un 64%, mientras que existe poca preocupación, al menos en los aspectos que reclaman a la dirección, sobre el proceso de enseñanza y evaluación de sus hijos (ver Tabla 2).

Tabla 2 Demandas de padres de familia a la dirección

Razón por la asisten a la dirección	Porcentaje
Resolución de conflictos	64 %
Dudas sobre la práctica docente y procesos de evaluación	10.5%
Dudas de carácter técnico-administrativo	25.5%
Total	100%

Fuente: Elaboración propia.

Para comprender de manera más detallada las problemáticas que plantean los padres de familia (PF) a la dirección escolar, presento algunas citas de lo que se decía en estas reuniones.

*[...] maestro, necesito que me resuelva inmediatamente mi queja. Hay una niña más grande que mi hija no identifica, pero dice que en el recreo la molesta, (voltea a ver a la niña) ¿verdad que te molesta? (la niña se ve confundida por la aseveración de la mamá), la niña asiente sin decir palabra, entonces ¿qué va a hacer para que no vuelva a suceder[...]? (PF:19 de diciembre de 2017).*

*Maestro, vengo a aclarar algo, mi hija me ha estado diciendo que en su salón los niños hacen muchos juegos de índole sexual, dicen groserías y hacen gestos obscenos, quiero saber ¿qué va a hacer usted al respecto? (PF: 11 enero de 2018).*

*[...] y entonces director le comento, mi hija ha estado en una situación emocional muy fuerte, su papá murió y su estabilidad emocional hace que se estrese en las clases y la maestra no le tiene paciencia, eso me tiene muy preocupada, ya que, en lugar de recibir apoyo, parece que la maestra ya está en contra de mi hija y pues no lo puedo permitir[...]* (PF: 16 enero de 2018).

*[...] director la inconformidad es que el maestro tiene un trato que sentimos es lo que está afectando el aprovechamiento con nuestro hijo, no le tiene paciencia y nosotros sabemos que a E.M. le cuesta trabajo aprender, pero también el maestro tiene la obligación de atenderlo[...]* (PF: 23 de enero de 2018)

*[...] maestro, quiero aclarar la evaluación de mi hija con Usted, ya me acerqué con la maestra y me dijo que ya me había explicado y considero que eso no lo tiene que contestar, ella tiene la obligación de contestarme hasta que me quede claro y si me lo tiene que repetir mil veces, pues es su trabajo[...]* (PF: 25 de enero de 2018).

*[...] Señor director, estoy muy molesta porque los niños de 4° C, todos los días son los últimos en salir, ya le he dicho al maestro que yo llevo prisa y no puedo estar esperando hasta que a él se le ocurra, ¿qué tengo que hacer para que el maestro entienda que debe sacar puntual a los niños? (PF: 01 de febrero de 2018)*

*[...] Maestro, venimos mi esposa y yo porque estamos preocupados por el aprovechamiento de nuestra hija[...] no hemos tenido acercamiento con la profesora ya que tiene una actitud que no nos inspira confianza, así que para no tener conflicto preferimos acercarnos a usted[...] (PF: 12 de febrero de 2018).*

*[...] la asistencia al sanitario de mi nieto no estuvo vigilado por el profesor y eso ocasionó que J.E. se cayera y se lastimara[...] después estuve esperando a que me atendieran en la entrada al plantel y no había nadie, no puede ser posible que no estén al pendiente[...] esto no puede seguir así[...] necesito una resolución y que me garanticen que no volverá a pasar[...] (PF: 15 de febrero de 2018).*

*[...] Es imposible que la maestra no tenga las calificaciones de mi hijo, ese es su trabajo [...] pero esto no se quedará así, meteré mi inconformidad en Órgano Interno de Control[...] (PF: 06 de marzo de 2018).*

*[...] maestro, quiero saber si usted tiene algo en contra de mí, ya que yo me dedico a vender vestuarios y los papás manifiestan que Usted dijo que los pueden comprar donde ellos quieran o puedan, pero la verdad es que siempre los han comprado conmigo, así que quiero saber si hay algún problema[...] (PF: 16 de abril de 2018).*

*El día de ayer, la maestra le dijo a mi hijo que se sentara o que le iba a bajar puntos, eso realmente se me hace una humillación total, y debido a esa intimidación mi hijo ya no quiere venir a la escuela, así que exijo me resuelva[...] (PF: 08 de mayo de 2018).*

Al analizar los registros, se encuentran algunos aspectos comunes que se pueden determinar cómo problemáticas que considero atender para la intervención en la gestión de la convivencia escolar. Estas problemáticas, las identifiqué como prácticas sociales cotidianas, ya que son aspectos reiterativos en cada una de las entrevistas con los padres y madres de familia que se fueron internalizando en la propia cotidianidad. Estas prácticas cotidianas las he conceptualizado de la siguiente manera: Actitud impulsiva, Tiempo de resolución y Necesidad propia (Tabla 3).

Tabla 3. Aspectos que presentan una problemática en la solución del conflicto

Actitud impulsiva	Tiempo de resolución	Necesidad propia
El 100 % de los padres/madres de familia se acercaban con una actitud impulsiva que demostraba inconformidad y poca reflexión ante la situación a abordar, ya que utilizaban un tono de voz fuerte y actitudes despectivas, además de un aparente bajo nivel crítico y poca escucha.	El 100 % de los padres/madres de familia solicitaban una resolución inmediata, sin tomar en cuenta si los procesos llevaban algún tiempo para observar cambios.	El 90% de los padres enfocaban el conflicto a “yo siento”, “yo quiero”, “yo pienso” como necesidad primera a resolver y no se enfocaban a un planteamiento objetivo del conflicto escolar, ni consideraban un bienestar colectivo.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa entonces que, hay tres aspectos que se necesitan trabajar con los padres de familia que les permitan ver el conflicto como una oportunidad de transformación (Cascón, 2006), con un enfoque de cultura de paz. En lo que corresponde a “actitud agresiva”, es importante desarrollar competencias y habilidades a través de una intervención que ayude a disminuir las manifestaciones de intolerancia y violencia, como las únicas maneras de resolver el conflicto o que los padres piensen que es la actitud que corresponde para que sean atendidos. El hecho de que los padres y madres de familia se acerquen a mí con una actitud agresiva, lo interpreto como un momento de crisis.

Vicente Gradillas (1998) menciona que la crisis puede ser conceptualizada de diversas formas, pero hace referencia al desequilibrio; ocurrido entre un antes y un después, que se presenta envuelto de angustia. Un episodio de crisis, se realiza en un tiempo relativamente breve. Y esto es evidente al momento que los padres o madres llegan con una actitud

agresiva, y después de decir lo que tenían pensado parecen calmarse. Retomando nuevamente su capacidad de control.

Precisamente, por ello, veo la necesidad de rescatar el concepto de crisis en el conflicto escolar y transformarlo desde su percepción positiva, es decir, convertirlo como oportunidad de diálogo para la reflexión, como estímulo a la creatividad, generando la posibilidad de cambio.

Sobre el aspecto de “tiempo de resolución”, es importante que se realice una intervención que desarrolle un mayor acercamiento, entendimiento y respeto a las diferencias de los individuos. Que se comprenda que, el proceso de intervención lleva un desarrollo gradual de atención a las diferentes posibilidades del origen del conflicto y que deben considerarse para tomar las decisiones que permitan solucionar de manera eficiente el asunto o la queja tratada. Asimismo, entender que, la gestión directiva no solo se focaliza en la resolución de conflictos escolares, pues se deben considerar los espacios de tiempo que dedico a los padres, madres y tutores de los estudiantes. En efecto, es importante atender el problema de convivencia y aprendizajes de sus hijos e hijas, pero este no puede sobreponerse sobre el espacio de la comunicación que debo tener con los docentes, siendo este el centro de mi acción como directivo.

En cuanto al aspecto de “necesidad propia” es importante una intervención que desarrolle competencias para el ejercicio de los derechos humanos en la vida cotidiana, como principios comunes y no propios. Por tanto, requiere de distintas nociones, habilidades, actitudes y conductas para construir una convivencia solidaria. Además de cambiar el enfoque, pues el conocer cómo viven los niños el conflicto, dará oportunidad focalizar la resolución tomando al estudiante como sujeto prioritario y no lo que el padre o madre crea más conveniente.

### **Problemáticas de acompañamiento que se presentan en el vínculo con docentes**

De las 50 entrevistas semiestructuradas que tuve con los maestros, que se registraron en el Guión de acompañamiento docente, 30 corresponden a la atención y resolución de conflictos, lo que corresponde al 60 % de las entrevistas; 30% corresponden a dudas sobre el proceso de evaluación y acompañamiento, y el 10% restante, corresponden a dudas de carácter administrativo.

Por lo anterior, se observa que el nivel de interés de padres de familia y docentes coincide en relación al problema de los conflictos que se presentan en la escuela (64% y 60% respectivamente). Sin embargo, es claro que en los docentes la preocupación sobre los procesos de evaluación y acompañamiento, ligado a sus prácticas docentes, tienen una mejor posición que la de los padres, aunque no parece ser tan significativa, 30% y 10.5%, respectivamente.

A continuación, presento algunos fragmentos de entrevistas a docentes, donde hacen mención de algunas problemáticas:

*[...]maestro, le traigo a esta niña que no quiere trabajar en todo el día, solo está platicando y jugando, la verdad ya no sé qué hacer[...]* (D: 18 de enero de 2018).

*Director, estos dos niños se pelearon en la hora del recreo, J.K. le tiró su comida a F.G., y ya le dije que le pidiera disculpas, ¿pero ¿qué más hago?* (D: 30 enero de 2018)

*[...]Maestro quiero comentarle algo, la Maestra O. R. P., me pidió dinero hace dos meses y ahora no quiere pagármelo, ya le fui a cobrar y se molestó, ¿qué podemos hacer?* (D: 16 febrero de 2018)

*[...]Maestro, hay una niña en el salón que molesta a una compañera, pero cada vez que les digo que ya no se hablen para evitar peleas, al poco rato ya las ve jugando, entonces no entienden, el punto es que su mamá ya me dijo que quiere hablar*

*conmigo, pero no sé si decirle que a su hija también le gusta llevarse[...]* (D: 09 de marzo de 2018).

*[...]Maestro me gustaría que me ayudara con la disciplina de los alumnos, desde que me dieron ese grupo no acatan indicaciones, ni obedecen en las tareas y la verdad ya no sé qué hacer, es un grupo muy indisciplinado y los papás no cooperan para nada[...]* (D: 19 de abril de 2018).

Tabla. 4. Categorización de docentes.

Categoría / Motivo	Observaciones	Entrevistas
Acompañamiento en resolución de conflictos	Entrevistas solicitadas por el director	20
	Entrevistas solicitadas por el docente	10
Acompañamiento en proceso de evaluación	Entrevistas solicitadas por el director	15
Aclaración dudas de carácter administrativo	Entrevistas solicitadas por el docente	5
Total		50

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla No. 4 presento los temas tratados con los docentes en este proceso de acompañamiento. Es interesante observar que el motivo de mayor atención y acompañamiento, es el que tiene que ver con la resolución de conflictos. Esto puede significar la falta de capacitación y formación que tienen los docentes para llevar a cabo prácticas educativas positivas y efectivas para la resolución de conflictos escolares.

Por lo que, puedo interpretar que, el problema de los conflictos escolares genera una inseguridad en la intervención docente. Para responder a ello, algunos docentes parecen recurrir a prácticas conocidas, que posiblemente no les fue enseñada en la educación Normal o Universitaria, pero que pueden llegar a recordar de su infancia cuando aprendieron y/o fueron “controlados” mediante el castigo, y al no conocer alternativas u otras formas de actuar, pueden llegar a recurrir esas mismas prácticas de control disciplinarias. Esta preocupación parece referirse al control, y posteriormente a los conflictos que este control parece generar con los niños y con los padres de familia (Castañeda y Navia, 2009).

Tabla 5. Necesidades detectadas en los docentes.

Desconocimiento técnico-metodológico	Tiempo de resolución
Los docentes muestran una falta de metodología hacia la resolución de conflictos.	Es visible que los docentes no toman en cuenta la resolución de conflictos como un proceso, ni como algo que lleva un tiempo de intervención. Los docentes muestran una necesidad de resolución inmediata.

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 5 hace referencia a la necesidad que identifiqué de los docentes para desarrollar mediante la acción e interacción dentro y fuera del aula, así como con relación a su comunidad escolar, herramientas de análisis, juicio y valores, y tomar decisiones en torno a su práctica y sus estrategias en la resolución de conflictos.

Por lo que, considero desarrollar acciones para acompañarlos ofreciendo elementos metodológicos que los apoyen en la planeación de sus actividades bajo un enfoque de derechos humanos, creando ambientes y oportunidades de aprendizaje que fortalezcan la sana convivencia.

### **Políticas educativas vinculadas con la gestión de la convivencia en la escuela**

Para tener claro el proceso de intervención, fue importante analizar las políticas educativas que enmarcan el Sistema Educativo en el cual estoy inmerso. La escuela es un espacio de aprendizaje y su objetivo es que los alumnos y alumnas adquieran conocimientos y habilidades significativas que puedan utilizar en su vida cotidiana que representen un apoyo para los retos que enfrentan. También al ser un lugar de constante interacción, debe favorecer la convivencia entre los integrantes de la comunidad escolar, convivencia que está conformada por múltiples factores que forman a cada uno de los miembros como: valores, actitudes, formas de trabajo, situaciones, experiencias, contexto, etc., lo que permite que la escuela se convierta en un espacio diverso.

El estar dentro del Sistema Educativo Nacional y formar parte de la escuela como director, me obliga a conocer, difundir y aplicar de manera institucional las condiciones claves de las políticas educativas que se dirijan a gestionar dentro de la escuela ambientes propicios para el aprendizaje, además de las inherentes a mi propia función. Por lo que, para este trabajo analicé 4 de estas políticas, en el área enfocada a la convivencia y que deben dar orientación a las prácticas educativas y, por lo tanto, a diseñar la estrategia más adecuada para la intervención.

En el Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III & y 73 (2013) de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, enuncia que:

[...] la educación [...] contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Cabe resaltar que se enfoca a una educación que protege los derechos humanos y la igualdad entre todas las personas, sin importar sus diferencias y en este sentido nos obliga a reconocerlas para favorecer una convivencia justa, equitativa e incluyente.

La Ley General de Educación (1993), en su artículo 7º, establece como fin de la educación:

[...] Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad; Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como promover el desarrollo de una cultura por la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones y propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.

En el Artículo 8º enuncia que uno de los criterios que orientarán la educación es contribuir a la mejor convivencia humana, señalando que:

[...] Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

De igual manera, en el Artículo 42º establece:

En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad.

Por lo anterior, considero que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación establecen que la construcción de ambientes de convivencia debe ser democrática, pacífica e incluyente y no sólo como medio para construir aprendizajes significativos en los alumnos y alumnas, sino como una forma de establecer relaciones cotidianas, que construyan una cultura que potencialice capacidades para aprender a convivir. Dichas capacidades, que deben desarrollar los menores, se aprenden conviviendo con los docentes, los directivos, entre otros compañeros y demás miembros de la comunidad escolar. Se señala que la construcción de estos nuevos enfoques no va focalizado únicamente a los menores, sino que implícitamente señala que los adultos con los que interactúan harán que los estudiantes aprendan y adquieran estas capacidades y habilidades dentro de la escuela a través de prácticas e intervenciones con el enfoque de derechos humanos, y de esta manera los alumnos y alumnas aprenderán a convivir en cualquier escenario.

Tomando otro documento, impulsado por el Gobierno, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (2013) enfatiza que México demanda un pacto social más fuerte con gobernabilidad democrática, en la que se lleve a cabo una convivencia social que tenga como marco el respeto y la valoración de la igualdad, diversidad y pluralidad. El Plan establece que dentro de la escuela deben desarrollarse acciones a favor de una convivencia sana y segura desde un enfoque integral y preventivo. Asimismo, señala que en los últimos años ha habido un incremento en la visibilidad respecto a las situaciones de violencia grupal, institucional y contextual en las escuelas, que afecta los procesos de convivencia y enseñanza de aprendizaje.

Aunado a lo anterior, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, señala distintas estrategias y líneas de acción que orientan al Objetivo 1: Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de la población, incluye elementos para trabajar desde un enfoque de convivencia escolar, destacando los siguientes:

- 1.1. Crear condiciones para que las escuelas ocupen el centro del quehacer del Sistema Educativo y reciban el apoyo necesario para cumplir con sus fines.
- 1.1.9 Coordinar estrategias con dependencias y entidades federales que se relacionan con la educación para que su actuación apoye a las escuelas y respete su ámbito.
- 1.2. Fortalecer las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, para el logro de los aprendizajes.
- 1.2.5 Impulsar ajustes al marco normativo para establecer con claridad derechos y deberes que faciliten un ambiente escolar de trabajo, disciplina, responsabilidad, cooperación y concordia.
- 1.7 Fortalecer la relación de la escuela con su entorno para favorecer la educación integral con las familias
- 1.7.3 Impulsar la coordinación de escuelas y familias para construir una convivencia respetuosa de los derechos humanos y la perspectiva de género.
- 1.7.4 Promover, junto con las familias, ambientes libres de violencia que favorezcan una educación integral de niñas, niños y jóvenes.
- 1.7.6 Alentar la producción de materiales que faciliten la comprensión de la tarea escolar por parte de madres y padres de familia.

Desde este marco normativo, la convivencia es una meta educativa que debe formar parte, como ya lo había mencionado, de la cultura escolar que prepara a los alumnos para la vida.

De ahí la importancia y el significado de la Calidad de la Educación, favoreciendo relaciones interpersonales respetuosas y afectivas.

En este sentido, en la educación, la convivencia escolar se puede promover desde distintas perspectivas y asignaturas como: educación cívica y ética, ciudadanía, educación inclusiva y resolución pacífica de conflictos, perspectiva de género, respeto y promoción a los Derechos Humanos (SEP, 2015). Con esto se destaca que en las escuelas se sientan las bases para la participación, el respeto, el sentido de justicia y la legalidad, en otras palabras, para la construcción de la ciudadanía (Fierro, Carbajal, & Martínez-Parente, 2010).

Cabe resaltar que la escuela no es el único espacio donde los problemas de intolerancia, discriminación, inseguridad y las distintas violencias que se pueden llegar a vivir. Sin embargo, la escuela es receptora y en ocasiones reproductora de estos problemas. Es por ello que la organización y la gestión de la escuela son temas clave para generar ambientes propicios para el aprendizaje y para los integrantes de la comunidad escolar.

### **Entonces ¿qué tipo de estudiantes y docentes perfilan estas políticas educativas?**

En el análisis de las políticas educativas, recuperando los documentos antes mencionados, me pareció relevante tratar de indagar qué tipo de sujetos se esperan o perfilan formar en relación con la convivencia escolar. Si bien, realizo este análisis crítico desde algunos documentos, me parece que puede inferirse la presencia de elementos significativos sobre el tipo de sujeto -tanto de estudiantes como de docentes- que el sistema educativo espera que actúen o intervengan en términos de la convivencia escolar (ver Tabla 6).

Lo que se espera de estudiantes y docentes dista mucho del avance que se lleva en la actualidad. Hasta ahora el enfoque de la educación pública en México demanda propuestas innovadoras, eficaces y eficientes que tengan un impacto positivo en el aprendizaje y en el logro académico de los estudiantes, así como en la calidad educativa. A pesar de los programas que impulsa el Gobierno Federal para que las escuelas públicas desarrollen y fortalezcan una sana convivencia escolar, los resultados no han sido los más óptimos, y no

necesariamente porque dichos programas no sean los más adecuados o no contengan principios pertinentes sobre el tema, sino que la ejecución de los mismos y el enfoque que se les da no siempre ha sido el más apropiado.

Tabla 6. Sujetos esperados según las políticas educativas en materia de convivencia.

<b>Estudiantes</b>	<b>Docentes</b>
Con habilidades que fomenten su desarrollo integral y le permitan sustentar una sociedad democrática.	Con formación en Derechos Humanos.
Apreciar y valorar la diversidad, como punto de crecimiento y no como motivo de conflicto o violencia	Capaces de diseñar estrategias en la escuela para gestionar la convivencia escolar.
Formado para una ciudadanía y civilidad pacífica.	Reflexivo sobre su propia práctica.
Hábiles para enfrentar y solucionar el conflicto de manera pacífica.	Que involucren a las familias en la educación y formación de los menores.
Que fortalezcan relaciones positivas y no violentas.	Con conocimientos y habilidades que hagan frente a los distintos tipos de violencia que se pueden presentarse en las escuelas.
Vivir en diálogo y respeto mutuo.	Con prácticas educativas igualitarias y equitativas.
Reconocerse como personas desde lo individual, pero también como parte de una sociedad.	Reconozcan la diversidad y disminuyan brechas de desigualdad, creando ambientes inclusivos y de pertenencia.

Fuente: Elaboración propia

En el período en el que se realizó este diagnóstico se contaba con materiales enfocados a la mejora de la convivencia escolar, como lo son: Contra la violencia; eduquemos para la paz (2009), Programa Escuela Segura (PES) (2012), Programa A favor de la Convivencia Escolar (PACE) (2014) y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) (2016). Aunque estos materiales llegan a las escuelas con el firme objetivo de erradicar cualquier tipo de práctica violenta que se pudiera gestar dentro de las mismas, es evidente que el enfoque y la metodología con la que se trabaja con los alumnos y alumnas necesita ser reforzada. De igual modo, la forma en que llegan los programas y materiales a las escuelas no sigue un proceso claro que acompañe procesos formativos para los maestros y directivos. De este modo, se espera que la escuela, con solo recibir los programas y materiales pueda implementarlos.

Como docentes y directivos frente a esta situación, nos enfrentamos a dos cuestiones; la primera, que, sin un proceso de actualización y reflexión sobre los programas, se nos imponen, de manera prescriptiva, la ejecución y eficiencia de los mismos. Se supone que

tendríamos que “saber” o “dominar” todas las propuestas y metodologías para llevar a cabo la implementación de los programas a favor de la convivencia escolar. La segunda cuestión es, la gran responsabilidad de realizar trabajo colectivo. Se requieren de actividades dinámicas, que contribuyan al trabajo en equipo y fomentar un aprendizaje cooperativo para crear conciencia entre la comunidad educativa sobre la importancia de la empatía, tolerancia, respeto, valoración a la diversidad etc. Esto tendría que incidir en los procesos formativos de los alumnos y alumnas, hacia una interdependencia positiva (David Johnson, 1999) como camino al logro de aprendizajes en conjunto con sus compañeros, modificar sus conductas desde la necesidad de hacerlo, consolidar la parte conceptual y fortalecer la parte procedimental, actitudinal y de valores, lo cual ayudará a lograr una autonomía y responsabilidad sobre el ser y deber de cada miembro de la comunidad escolar, alumnos, docentes, padres y autoridades.

### **La atención a los conflictos escolares con enfoque de la cultura de paz**

Recuerdo los objetivos que tenía al ingresar a la escuela como director. Ahora tenía la oportunidad y responsabilidad de resolver todas aquellas problemáticas y obstáculos que viví como docente frente a grupo y que en algún momento requerían de apoyo. En la práctica me di cuenta que el tiempo que pasaba atendiendo a padres y madres de familia ocupaba la mayor parte de la jornada escolar. Me di cuenta que gran parte de la solicitud de atención se daba en los momentos de crisis, cuando los padres y madres querían una solución inmediata. Esto me permitió entender que no hay por qué esperar a que el conflicto llegue a ese punto de tensión, pero eso implicaba también establecer una comunicación asertiva y clara, con los padres, madres y tutores y con la comunidad escolar en general. También establecer protocolos de atención puntuales que dieran certeza a mi actuación.

Lo que en algún momento llegué a interpretar como un gran cúmulo de conflictos, de tensión y obstáculos para mi función directiva, los alcancé a ver como una gran ventaja, pues el hecho de tener padres y madres de familia atendiendo continuamente, me daba la

oportunidad de que ellos fueran el medio de comunicación con el resto de la comunidad escolar.

Ahora, como director de escuela, he reconocido al ámbito educativo como un espacio donde es común ver diversos tipos de conflictos, ya que, cada integrante de la comunidad escolar tiene su propia historia e ideas respecto a la escuela, las que pueden generar choques entre puntos de vista, visiones, valores y principios.

La naturaleza conflictiva de las escuelas está originada, por el hecho de ser una organización. Como afirma Morgan (1990), “el conflicto estará siempre presente en las organizaciones” (p. 141), y puede estar en las relaciones que se establecen entre las acciones de la escuela y lo que los propios padres y madres esperan de ésta. En el mismo tenor, Fernández (1992) dice: “se han desatendido los múltiples conflictos que desgarran la escuela y su articulación con la sociedad y han negado espacio a la actividad humana [...] las escuelas son sedes de conflictos propios y de la sociedad en general” (p.54)

Jesús Viñas (2004) también hace referencia a la escuela como una organización, y él menciona que la actividad directiva debe implementar y mantener una buena convivencia entre todos los actores involucrados, para lograr objetivos comunes. A su vez, Viñas afirma que los conflictos en las escuelas no son únicamente de un tipo, pues dependen de las personas que intervengan. El autor realiza una clasificación con los conflictos más frecuentes en el aula, propuesta que adapto desde mi experiencia en la gestión directiva en una escuela, y realizo una propia clasificación y conceptualización. Entre ellos se encuentran:

**Conflictos por falta de vínculos emocionales y empatía:** Viñas (2004) los menciona como conflictos de relación. Estos se basan en las relaciones interpersonales. Hago la adaptación con vínculos emocionales y empatía, ya que son herramientas de la cultura de paz y que establezco en el protocolo de atención. El hecho de que, entre los integrantes de una comunidad escolar no haya una relación basada en el otro, en el mismo concepto de “la otredad” (Levinas, 1987), hace que no haya lo popularmente llamado “química” entre las

personas, haciendo referencia a la empatía. Y a su vez, esto ocasiona choques entre posturas entre las decisiones del director y las expectativas de los padres y madres de familia.

**Conflictos de expectativas individuales y no grupales:** En su clasificación, Viñas (2004) los menciona como conflictos de rendimientos. Hago referencia a estos conflictos como aquellos que se generan a partir de la expectativa individual de un padre o madre de familia, de lo que cree o valora importante y que no concuerda con un bien grupal. Habermas (1981) defiende la idea de que, para lograr un éxito en el intercambio de opiniones entre interlocutores, debe haber razones, más que creencias o emociones, que puedan solventar disentimientos.

**Conflictos de poder:** Sin duda, son los que más frecuentan y se mencionan a lo largo del documento. Ocurren por la relación vertical que existe entre padres de familia y la autoridad escolar, visto desde lo institucional. Como lo menciono en este trabajo, en varias ocasiones, al conocer a los padres de familia, se presentan no solo con su nombre y el de su hijo o hija, sino también con su cargo en el lugar que trabajan. El hecho de que mencionen que laboran en dependencias gubernamentales, creen que tienen el poder y conocimiento de lo que yo debo hacer. Por eso, cuando se toman decisiones que no van acorde a sus intereses o puntos de vista particulares crean un conflicto asumiendo que ellos deben tener la razón.

**Conflictos de posiciones:** A estos, Viñas los nombra conflictos de identidad. Yo hago la adaptación desde la gestión directiva del término “posición” al -lugar o rol que se tiene asignado- es decir, cada persona en la comunidad escolar cumple un rol. Si bien estos roles están en constante interacción, generalmente se confunden. Pues cada miembro tiene un papel fundamental para el desarrollo del servicio educativo. Me fue común observar que, el padre de familia desea o asume funciones del docente, o del director, el director del docente, el docente del padre de familia, etc., creando una confusión de roles que generan conflictos, pues no se tiene claro el nivel y los límites de participación de cada uno.

Por lo anterior, en esta intervención parto del supuesto de entender los conflictos, que tienen relación entre la gestión directiva y los padres y madres de familia, son vistos como oportunidades de construir nuevas relaciones libres de violencia. De esto modo se enfoca al conflicto como una manifestación o consecuencia de desacuerdos mal abordados y peor resueltos (Cascón, 2006). A partir de ello planteo que es posible atenderlos a partir de un protocolo de atención, haciendo uso de herramientas con el enfoque de la Cultura de Paz en el cual se involucre un proceso de formación. En este sentido Viñas (2004) señala que el vivir juntos y convivir, es algo que se requiere aprender, y se aprende siguiendo patrones establecidos en el aprendizaje.

El conflicto no es positivo ni negativo en sí mismo, sino que depende de los mecanismos de regulación de los que decidamos hacer uso (Muñoz, 2004). Esta idea la relaciono con mi supuesto, ya que, al no tratar el conflicto escolar de manera adecuada, como refiero en el párrafo anterior, se puede llegar a un punto de tensión tan alto entre los involucrados, que termine en actos de violencia. Por lo que, la perspectiva del conflicto como positivo o negativo, dependerá de la intervención ante el mismo.

Los conflictos escolares ocurren en múltiples espacios, instituciones públicas y privadas. Diariamente estudiantes, profesores, padres de familia e inclusive autoridades nos vemos en situación de desacuerdo por diversos motivos que, al no tratarlos, pueden convertirse en actos de violencia. En la escuela cotidianamente convergen múltiples culturas y puntos de vista, que mientras coincidan en principios, valores, estructuras e intereses no desencadenan confrontaciones. Sin embargo, al ser una comunidad escolar tan grande y de distintos contextos, las posibilidades de desacuerdo se acrecientan.

Por lo anterior, pretendo mostrar cómo es posible hacer frente a situaciones conflictivas por medio del desarrollo de estrategias con el enfoque de cultura de paz, a través de un protocolo de atención. Para ello, tomo como muestra tres casos que se presentaron durante el periodo de junio y septiembre de 2018, y que analizo en el capítulo posterior. Estos casos me sirvieron para comprender la transformación del conflicto, cuando las situaciones conflictivas se convierten en situaciones de aprendizaje.

Finalmente, entiendo que se requiere un protocolo de atención que genere nuevas maneras de relacionarnos entre las autoridades educativas y los padres de familia, que incluya elementos básicos como: la comunicación y el diálogo bajo un esquema de trabajo cooperativo para alcanzar objetivos comunes. Este protocolo es necesario ya que en una situación cooperativa se procuran obtener resultados que ofrezcan un bienestar para los involucrados, haciendo que el trabajo en conjunto maximice los resultados de aprendizaje (David Johnson, 1999). De ahí que asumo que trabajar cooperativamente disminuirá la competencia, donde cada parte busque beneficios personales desvinculados del bien común como comunidad escolar.

Desde esta perspectiva, también Habermas, (citado en Belardinelli, 2007), hace una mención sobre la importancia de la comunicación:

El que habla -escribe Habermas- debe elegir una proposición comprensible, para que el que habla y el que escucha puedan entenderse el uno al otro; el que habla debe tener la intención de comunicar un contenido proposicional verdadero, para que el que escucha pueda compartir su saber, el que habla debe querer exteriorizar las propias intenciones de modo verdadero, para que el que escucha pueda creer (tener confianza) en aquello que dice; el que habla debe finalmente buscar la expresión justa en la consideración de normas y valores vigentes, para que el que escucha la pueda aceptar de modo que ambos, el que habla y el que escucha, puedan ponerse de acuerdo en orden a un fundamento normativo reconocido[...] El fin de una comunicación es la provocación de un estar de acuerdo que termina en la comunión intersubjetiva de la comprensión recíproca, del saber participado y de la confianza recíproca[...] (p.312).

Entonces, plantear como problemática la atención y resolución de conflictos desde la función directiva con el enfoque de la cultura de paz, tomando en cuenta las palabras de Habermas, sería trabajar buscando el consenso. Por lo que, esta intervención estará enfocada en crear puentes de comunicación, estableciendo asertividad en el diálogo, donde

haya puntos comunes de acuerdos claros, auténticos y que beneficien a las partes involucradas en el conflicto.

## **CAPÍTULO II.**

### **MARCO REFERENCIAL**

#### **Comprendiendo al conflicto**

Para la elaboración de esta tesis, requiero introducir algunos conceptos e ideas básicas con la finalidad de clarificar los temas que son tratados. La variedad de conceptos e investigaciones sobre las posibles resoluciones de los conflictos hacen que se haya convertido en un campo de estudio de interés pero que presenta cierta complejidad, siendo una de las áreas más relevantes de los estudios para la cultura de paz.

Llamamos conflicto a lo que “es la manifestación o consecuencia de desacuerdos mal abordados y peor resueltos. Los conflictos tienen su origen en las necesidades e intereses de las personas” (Cascón, 2006 p.25). Todas las personas tenemos ideas, necesidades, prioridades, metas distintas, cuando las de unos y otras pueden ser compatibles no hay problemática, desacuerdo o confrontación. Cascón hace referencia a que el conflicto es un proceso, el cual inicia a partir de las desavenencias entre las necesidades y la diferencia, a lo cual él llama antagonismo.

Durante la intervención, observé que la evasión a afrontar el conflicto escolar por parte de los docentes era constante, lo que ocasionaba que los padres se acercaran a mí en el momento de crisis, situación en la que la tensión era alta para quienes lo vivían, y en varios de los casos, la tensión era dirigida hacia mí, ya que esperaban que yo resolviera el problema de inmediato.

Vicenç Fisas (1998) menciona que, las soluciones ante un conflicto no son fáciles, ya que puede haber varios intereses presentes, y como lo refiere Cascón (2006) muchas veces no son compatibles. Si a esto, le añadimos que se desea solucionar el conflicto escolar en un punto de crisis con una tensión alta, se presenta otra dificultad que impide la comunicación para “hacernos creer lo que no es o no existe” (Fisas, 1998, p. 10). Con esto, se puede hablar de hacer planteamientos no acertados para su resolución. En una correcta o adecuada

intervención ante el conflicto escolar, se debe construir un ambiente propicio que aporte información auténtica u honesta que permita interpretar correctamente la realidad, ver el origen del conflicto escolar y las necesidades detectadas, y así establecer la estrategia más pertinente para la atención y seguimiento.

Sin embargo, por la cotidianeidad de los conflictos escolares, he percibido que los padres de familia llegan a considerar que sólo el momento de crisis es conflicto y esperan en la mayoría de las veces hasta esa fase para abordarlo. No obstante, esperar a la crisis suele ser el peor momento, pues no aparece ninguna de las condiciones que facilitan su resolución (Cascón, 2006). Esa idea puede invitar a la violencia en cualquiera de sus manifestaciones, ya que es como pensar: “si no grito, me exalto, insulto etc. no me van a atender”, tendencia muy común entre los padres de familia, y que forma parte de la cultura escolar. Esto se relaciona con el análisis de los datos obtenidos en el diagnóstico. Se observó que los padres y madres de familia llegan a asumir de manera consciente o inconsciente que, para ser escuchados, necesitan llegar con actitudes agresivas y/o intimidantes. Además, es importante resaltar que, al llegar los padres o madres de familia a afrontar el conflicto en el momento de crisis, tratan únicamente las consecuencias y resulta complejo entender y explorar las causas.

Galtung (citado en Calderón, 2009) menciona que la intervención en la resolución de conflictos debe ofrecer mecanismos para entenderlos lógicamente, analizarlos y proponer metodologías usando la creatividad y empatía para transformarlos. Por lo anterior, es necesario intervenir desde el inicio del problema, duda o desacuerdo y procurar abordar las necesidades e intereses sin esperar a que surjan actos violentos. Para que esto suceda se deben proponer opciones alternativas para enfrentar los conflictos, y por el tema de este documento, los conflictos escolares.

Cascón (2006 p.2) hace referencia a que la Educación para la Paz plantea un reto que es educar en y para el conflicto, de tal manera que se aprenda a analizarlos y resolverlos. Para ello, menciona los siguientes temas y que considero deben ser concretados en la intervención ante un conflicto escolar:

\* **Descubrir la perspectiva positiva del conflicto.** Verlo como una forma de transformar la sociedad y las relaciones humanas hacia la justicia. Descubrir que los conflictos son una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para prepararnos para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera no violenta.

\* **Aprender a analizar los conflictos y a descubrir su complejidad.** Dar pautas tanto al profesorado como a padres/madres y al alumnado para que tengan herramientas que les ayuden a enfrentar y resolver los conflictos en los que nos vemos inmersos cotidianamente.

\* **Encontrar soluciones** que nos permitan enfrentar los conflictos sin violencia, sin destruir a una de las partes y con la fuerza necesaria para llegar a soluciones en las que todos y todas ganemos, y podamos satisfacer nuestras necesidades. Desarrollar la agresividad no violenta, la asertividad, así como descubrir las bases del poder tanto propio como ajeno.

Por lo anterior, considero que, educar en el conflicto, se centra en la búsqueda de espacios para que los miembros de la comunidad escolar desarrollen herramientas que les permitan abordar y resolver los conflictos con mayor creatividad y satisfacción de modo que puedan ir adquiriendo una nueva cultura para atender el conflicto.

### **El conflicto escolar**

La escuela es un espacio cuyo propósito no es acumular conocimientos en el cerebro de los estudiantes, haciendo referencia al término de educación bancaria que menciona Paulo Freire (1972), sino que debe educar para la vida, y dentro de ésta es esencial aprender a convivir.

Establecer relaciones interpersonales no es algo fácil, y menos cuando en la escuela convergen tantas culturas como personas. Estas personas a diario se relacionan y la convivencia puede resultar con frecuencia difícil al tratar de establecer acuerdos desde distintos puntos de vista.

Todas las instituciones públicas o privadas, y las escuelas no son precisamente una excepción, se caracterizan por vivir diversos conflictos donde intervienen diversas problemáticas y protagonistas. Se suscitan, por ejemplo, conflictos entre profesores, entre profesores y alumnos, entre profesores y padres de familia, entre profesores y directivos, entre alumnos, entre padres de familia, etc. Es a estos conflictos a los que se hace referencia cuando hablo de un conflicto escolar. Por consiguiente, el conflicto puede llegar a ser considerado como un elemento que perjudica el funcionamiento de la escuela, y que conviene evitar a toda costa, porque, aunque se realice una intervención, el conflicto eventualmente, deja recuerdos no gratos (Isaacs, 1991).

Al hablar del conflicto escolar se requiere desarrollar una visión alternativa, no necesariamente como algo negativo que a toda costa se tiene que evitar, sino como elemento perteneciente e “insoslayable del fenómeno organizacional” (Shlemenson, 1987, p. 208), presente en el desarrollo cotidiano de las escuelas. En otra explicación, Hannan, (1980) menciona que el conflicto escolar es interpretado como una desviación de la tarea educativa, derivada de la reacción emocional, o que, es para evadir responsabilidades. En varias ocasiones he visto que el conflicto se ha desencadenado para evitar las responsabilidades que conllevan a la tarea educativa propias de los actores de la comunidad escolar. Es constante, por ejemplo, que cuando se le llama a un padre o madre de familia para informarle sobre el rendimiento académico de su hijo o hija, se ocasionen una serie de justificaciones por parte de los padres, en lugar de atender y escuchar las recomendaciones que se le sugieren, y de esta manera, dar seguimiento al aprovechamiento académico.

Es por ello que, he llegado a la reflexión de que las características distintivas al momento de tratar un conflicto escolar están en el actuar del directivo, siendo una mezcla entre la eficacia de la gestión escolar y el liderazgo. Por lo anterior, doy a entender que, las

estrategias en la intervención de los conflictos en las escuelas, tienen que ver con la gestión del directivo y su actitud asertiva para mantener un equilibrio de la situación, comprendiendo la relación entre el conflicto y la organización escolar. Por consiguiente, como director, entiendo que una de las tareas más importantes es la de intervenir ante los conflictos escolares que se presenten, pero además desarrollar capacidades en los actores escolares que eviten actos de violencia como medios para solucionarlos.

El conflicto escolar, por lo tanto, siempre será un objetivo en el que se habrán que tomar las medidas pertinentes para que toda la comunidad educativa conozca e intervenga. En definitiva, se trata de resolver los conflictos tomando en cuenta la diversidad de intereses y perspectivas de la comunidad educativa, pero teniendo una línea clara que implique una determinada concepción de la organización escolar.

### **Enfoque de la cultura de paz**

Para el desarrollo de esta tesis, es preciso focalizar en qué consiste la Cultura de Paz. Para ello me remito a Vicenç Fisas (Barcelona, 1952), director de la Escola de Cultura de Pau de la Universidad Autónoma de Barcelona y titular de la Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos de dicha universidad. El autor señala que el enfoque que persigue la cultura de paz “[...] tiene que ver con la superación, reducción o evitación de todo tipo de violencias, físicas, culturales y estructurales, y con nuestra capacidad y habilidad para transformar los conflictos, [...] siempre que sea posible, puedan ser oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio” (Fisas, 2011 p. 5).

En este sentido, se relaciona con el análisis que realiza Francisco Cascón (2006), al argumentar que la cultura de paz es una tarea educativa que pasa por educar en y para el conflicto. En el caso del conflicto escolar, lo relaciono con educar para la desavenencia, y buscar una aceptación a las opiniones, valorando, respetando y aceptando la diversidad de cada una. Por lo anterior, es importante precisar que, educar para la paz implica educar sobre el conflicto, y no debe ser confundido con la violencia (Fisas, 2011).

Para esto, considero que es necesario dedicar tiempo específico para aprender de los propios conflictos, analizarlos e intervenir en ellos para así transformarlos. Galtung (2003) menciona esta transformación como la “fase superior de los conflictos” (p. 354), es decir, que las personas los tomen de forma positiva y no violenta. Para esto, resulta fundamental estimular la creatividad. Por ello, el Protocolo de Atención a Padres y Madres de Familia que propongo en este trabajo busca estructurar una intervención donde prevalezca la comprensión mutua, la empatía y el conocimiento de posturas, para proponer acciones de atención y seguimiento de tal manera que, cambie la percepción del conflicto escolar y la forma de tratarlo.

Moawad, N. (citado en Fisas, 2011) menciona que, “entender el potencial positivo del conflicto debe ser inherente en todas las situaciones del mismo. Y al hacerlo, se cambia la perspectiva de éste” (p. 4). Ya que no lo vemos como una disrupción del orden, sino como un crecimiento de la diversidad, abriendo posibilidades para mejorar la convivencia, y como lo propongo en el Protocolo de Atención, utilizar el diálogo continuo como estrategia de intervención en la transformación del conflicto escolar.

### **Atención y solución de conflictos escolares desde el enfoque de la cultura de paz**

Jacques Delors (1996), planteaba que la misión de la educación era “capacitar a cada uno de nosotros sin excepciones en desarrollar todos sus talentos al máximo y a realizar su potencial creativo, incluyendo la responsabilidad de sus propias vidas y el cumplimiento de los objetivos personales” (p. 250). En el mismo sentido, Fisas (1998) menciona que, desde la educación para la paz se debe formar a las personas para el conflicto con conocimiento, analizando las situaciones que vivimos y así reflexionarlas críticamente. De ahí la importancia de atender y solucionar los conflictos escolares desde el enfoque de cultura de paz, porque tiene que ver directamente con la educación de las personas, a fin de potencializar sus capacidades críticas y reflexivas.

Este enfoque de la cultura de paz, exhorta a desnaturalizar la violencia o los actos violentos

como propios del conflicto. Mayor (citado en Fisas 2011), afirmaba que “[...] tenemos la obligación moral de fomentar en nosotros y en nuestros hijos la capacidad de oponernos a que un sinnúmero de cosas parezcan normales, cotidianas y aceptables en el entorno, tanto natural como social” (p. 1).

En este sentido, atender y solucionar conflictos escolares desde el enfoque de la cultura de paz implica dotar y promover en las personas autonomía para razonar y tomar decisiones conscientes que inhiban los actos violentos. De igual manera, proveer de criterios que permitan defender las diferencias. Según se señala en la Declaración de la 44ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 1994), se debe fomentar la capacidad de apreciar el valor de la libertad. Preparando a los ciudadanos para la responsabilidad individual. Ligada al reconocimiento del valor del compromiso cívico, para resolver problemas y trabajar por una comunidad justa, pacífica y democrática.

Por lo anterior, es imprescindible realizar una intervención en la solución de los conflictos escolares, a partir de interpretarlos positivamente. Se trata de reflexionar sobre ellos, sin colocar a los docentes en una posición en la que, al recordar situaciones de conflicto, las recuerden tristes, dolorosas, no deseables, que se viven con angustia y se asocian a la frase de una docente: lo que tengo que aguantar para tragar (Pérez-Archundia & Gutierrez-Méndez, 2016).

Cobra relevancia la intervención con padres y madres de familia, cuando Cascón (2006) afirma que la escuela educa, pero no sola. Sin embargo, cada vez es más común que las familias pasen más tiempo ocupadas en trabajar, que educando a sus hijos e hijas. La intención de los padres al solicitar una entrevista con la escuela, es más para solucionar un conflicto escolar, que para saber el aprovechamiento académico del estudiante. Sin embargo, también es cierto que la función del docente va más allá de transmitir contenidos, pues también requiere formar en la convivencia.

Por lo tanto, como escuela debemos asumir un papel, en el que educamos a toda la sociedad y, a la vez cada quien tiene que asumir su responsabilidad en la tarea educativa (Cascón, 2006).

Como comunidad educativa, considero que debemos formarnos como ciudadanos responsables con la función o rol que tenemos. Realizando una reflexión, abriendo puertas de diálogo, empatía y tolerancia, que permitan la posibilidad de tomar decisiones con capacidad creativa a fin de poder transformar los conflictos escolares. Estoy convencido que, el enfoque de la cultura de paz, sólo alcanzará su propósito en la medida en que se movilice el pensamiento de las personas, buscando en todo momento el bienestar colectivo.

### **Herramientas para analizar conflictos escolares**

Trabajando con los padres y madres de familia, interviniendo en los conflictos escolares encuentro que, a medida que se tiene un mejor entendimiento de las dinámicas, las relaciones y los temas vinculados con el conflicto escolar, se mejoran las condiciones para planificar y llevar a cabo mejores acciones y estrategias para solucionarlo. Los padres y madres de familia generalmente acceden a la comprensión de la solución del conflicto cuando se lleva a cabo un análisis detallado del mismo, considerando las diversas perspectivas, y explorando los temas y problemáticas específicas que se relacionan con el conflicto.

¿Pero qué es el análisis del conflicto? El concepto del análisis del conflicto lo entiendo como un proceso práctico para examinar y entender su origen desde una variedad de perspectivas con el fin de entenderlo. Este entendimiento forma las bases sobre las cuales puede desarrollarse la estrategia y planificar las acciones de intervención (Fisher et al, 2000).

Bajo esta línea, Fisher et al (2000) trabajan sobre el análisis del conflicto, considerando que este puede realizarse con la ayuda de herramientas y técnicas sencillas, prácticas y adaptables.

En este trabajo propongo tres herramientas para el análisis de conflicto que fueron las que utilicé en la intervención, para los casos específicos que planteo. Estas fueron tomadas del

documento "Trabajando con el conflicto. Habilidades y Estrategias para la Acción" (Fisher, et al, 2000 ), que son:

- Etapas de un conflicto
- Líneas del tiempo
- Mapeo del conflicto

### ***Etapas de un conflicto***

Los conflictos se transforman a través del tiempo y atraviesan por diferentes etapas de actividad, intensidad, tensión y violencia. El reconocer esas etapas puede ayudarnos, utilizando también otras herramientas, para analizar las dinámicas y eventos que tienen relación con cada etapa del conflicto. El análisis básico comprende cinco diferentes etapas, que generalmente se dan en el orden presentado aquí (aunque pueden variar en casos específicos) y en ciclos similares. Estas etapas son:

- **Preconflicto:** Este es el período donde existe incompatibilidad de objetivos entre dos o más partes, lo que puede llevar a un conflicto abierto. El conflicto en esta etapa no es visible para la generalidad, aunque es probable que una o más de las partes esté consciente del potencial que existe para una confrontación. Puede haber tensiones en las relaciones entre las partes y/o el deseo de evitar contacto entre ellas en esta etapa.
- **Confrontación:** en esta etapa el conflicto se ha vuelto más abierto. Aun cuando una sola de las partes sienta que hay un problema, es probable que quienes la apoyan se involucren en demostraciones o en otro tipo de comportamiento confrontativo. Puede que ocurran peleas ocasionales o que se den otros niveles menores de violencia entre las partes. Es posible que cada una esté acumulando sus recursos y estableciendo alianzas con la expectativa de aumentar la confrontación y la violencia. Las relaciones entre las partes se vuelven muy tensas y conducen a la polarización entre las bases o apoyos de cada una.

- **Crisis:** es el punto culminante del conflicto, cuando la tensión y/o la violencia son más intensas. En un conflicto de gran escala, este es el período de guerra, cuando gente de todos los bandos está siendo asesinada. La comunicación normal entre las partes probablemente ha cesado. Las declaraciones públicas tienden a darse en forma de acusaciones contra la otra parte o las otras partes.
- **Resultado:** de una forma o de otra la crisis llevará a un resultado. Puede que una de las partes venza a la otra. Puede también que una de las partes se rinda o ceda a las demandas de la otra parte. Es posible que las partes acuerden negociar, con la ayuda de una mediación o sin ella. La autoridad de una tercera parte más poderosa puede imponer el fin de la lucha. En cualquier caso, en esta etapa los niveles de tensión, confrontación y violencia decrecen de alguna forma, dándose la posibilidad de algún tipo de acuerdo.
- **Posconflicto:** Finalmente la situación se resuelve de forma que lleva a la finalización de cualquier confrontación violenta, a un decrecimiento de la tensión y a relaciones más normales entre las partes. Sin embargo, si los elementos y los problemas que han surgido debido a la incompatibilidad de metas no han sido abordados adecuadamente, entonces es posible que esta etapa se revierta hacia otra situación de preconflicto.

### ***Líneas del tiempo***

En su esencia, la línea del tiempo es una herramienta muy sencilla. Es una gráfica que muestra los hechos en relación con el tiempo. Lista fechas (años, meses o días, dependiendo de la escala) y representa los hechos en un orden cronológico. Por ejemplo, puede utilizar este método para mostrar una sucesión de eventos de su propia vida o la historia de su país. En este caso, puede usar líneas de tiempo para mostrar la historia de un conflicto.

En un conflicto los distintos grupos de personas generalmente tienen experiencias y percepciones completamente diferentes: ven y entienden el conflicto de maneras bastante distintas. Frecuentemente tienen historias diferentes. La gente en lados opuestos del

conflicto puede notar o enfatizar diferentes hechos o eventos, describirlos de manera diferente y vincularlos con distintas emociones.

El objetivo de utilizar las líneas del tiempo en esta forma no es intentar arribar a una historia "objetiva" o "correcta", sino entender las percepciones de la gente que está involucrada. Por esta razón, los diferentes eventos descritos por los grupos opositores constituyen un elemento importante para entender el conflicto.

La línea del tiempo facilita también una manera de que las personas aprendan de la historia y percepciones de las partes en relación con una situación. Al discutir las diferentes percepciones del conflicto y los hechos que cada grupo conmemora, desarrollaran un entendimiento más rico de su situación compartida.

### ***Mapeo del conflicto***

El mapeo es una técnica utilizada para representar un conflicto en forma gráfica, situando a las partes respecto al problema y en relación de una con la otra. Cuando personas con diferentes puntos de vista "mapean" su situación juntas, aprenden sobre las experiencias y percepciones de la otra parte. Para comenzar con esta herramienta, se requiere decidir qué se quiere mapear, cuándo y desde qué punto de vista. Seleccionando un momento particular del conflicto en específico. Ya que si se intenta mapear un conflicto detallado en su totalidad los resultados pueden consumir tanto tiempo y puede ser tan extenso y complejo que realmente no ayudaran.

Generalmente es útil hacer varios mapas de la misma situación desde una variedad de puntos de vista para ver la forma en que las diferentes partes puedan percibirla. El intento de reconciliar los diferentes puntos de vista constituye la realidad del trabajo sobre conflicto. Es una buena disciplina preguntar si aquellos que sostienen un punto de vista determinado aceptarían de hecho su descripción de sus relaciones con las otras partes.

Es importante precisar la posición y organización propia en el mapa. El colocarnos en el mapa es un recordatorio de que somos parte de la situación; que no estamos por encima de ella aun cuando la estemos analizando. Porque puede que tengamos contactos y relaciones que brinden oportunidades y apertura para el trabajo con las partes involucradas en el conflicto. El mapeo es dinámico, refleja un punto en particular en una situación cambiante y puntos hacia la acción. Este tipo de análisis brinda nuevas posibilidades. ¿Qué puede hacerse? ¿Quién puede hacerlo de mejor manera? ¿Cuál es el mejor momento? ¿Qué condiciones necesitan crearse previamente y que estructuras es necesario construir después? Estas son algunas de las preguntas que debe hacerse al estar desarrollando el mapeo.

Además de los aspectos relacionados con el “objetivo”, es útil mapear los temas o aspectos que están en conflicto entre las partes ¿por qué tiene lugar el conflicto? También puede ser útil pensar acerca de la posición de las partes en conflicto. ¿Cuáles son las visiones de los otros grupos involucrados en la situación?

Por lo anterior, el orden en que se utilicen las herramientas puede ser flexible de acuerdo con la situación que se esté analizando. Su propio análisis y el de las personas con quienes se trabaja serán diversas, pues la experiencia y percepciones ante una situación pueden ser diferentes. En mi práctica escolar he utilizado estas herramientas de análisis de un conflicto para ayudar a solucionar algunos conflictos escolares de gran relevancia por el nivel de tensión que presentaron logrando de esta manera el desarrollo de un entendimiento común de la situación en particular. De este modo, las herramientas permitieron que cada una de las partes empiece a entender y respetar la perspectiva de la otra parte, y al mismo tiempo profundizar y reflexionar sobre su propia postura dentro de lo que está pasando.

### **Herramientas para la resolución de conflictos a través del enfoque de la cultura de paz**

Ante la pregunta ¿están los seres humanos condenados a entenderse? (Fisas, 2011) cabría plantearse la siguiente: ¿están condenados los seres humanos a no entenderse? Como es claro, el conflicto se produce ante la constante tensión entre las individualidades y

diferencias, lo que potencializa el hecho de vivirlo y experimentarlo, pero ¿debemos aceptarlo como parte natural de la vida?

Para Galtung (citado en Hueso, 2000), el conflicto tiene su propio ciclo de vida, como cualquier organismo vivo; aparece, crece hasta llegar a su punto de máxima tensión, declina y desaparece, y a menudo reaparece. Las disputas surgen cuando hay uno o varios objetivos incompatibles y mutuamente excluyentes entre dos o más actores. Cuanto más básicos son los intereses enfrentados mayor es la frustración si estos no son conseguidos. La frustración puede conducir a la agresión, que puede ir desde una actitud de odio, rechazo o negación hasta el empleo de la violencia hacia los actores que obstaculizan la consecución de ese o esos intereses.

Fisas (2010) y Ospina (2017), plantean herramientas para la intervención en el conflicto, y las señalan como potenciales del desarrollo humano. Con ellas se trata de promover la construcción de una cultura de la paz, considerando que es posible participar en ella desde una dimensión social y creativa. Proponen una descripción de la ruta metodológica; enfatizando el potencial creativo para la resolución de conflictos.

Desde esta tesis se plantea una Cultura de Paz que permita disfrutar y valorar la diversidad, ver al otro como un ser que piensa y tiene necesidades iguales o distintas, pero que en el reconocimiento de lo que es común o diferente, pueda disfrutar su libertad de vivir acorde con sí mismo, y a la vez convivir con los demás.

Para ello, recuperando un enfoque de Cultura de la Paz, se proponen algunos elementos que directivos de las escuelas, y también maestros, podrían tener en cuenta para atender a padres de familia, con el objeto de generar condiciones que permitan crear nuevas maneras de afrontar los conflictos en la escuela.

**Reflexión sobre el vínculo afectivo:** Las personas construyen relaciones basadas en el afecto que les permiten encontrar otras maneras de convivir. Como docentes y personas, es nuestro deber establecer relaciones de empatía unos con otros, con nuestros pares, estudiantes, y padres, madres o tutores. A través de la reflexión podemos brindar

oportunidades para establecer vínculos afectivos en el marco del reconocimiento, respeto y responsabilidad que tenemos ante los otros. Para ello es preciso distinguir el impacto que tienen nuestras acciones con los demás, y que el estar frente a un grupo todos los días, o como es el caso de un director, estar frente a una escuela, genera aprendizajes no sólo académicos, sino también afectivos.

**Diálogo entre actores educativos:** La comunicación es fundamental en el trabajo docente y directivo. Como personas necesitamos reconocer el potencial que tiene el diálogo. La escuela debe contar con espacios en los que los diferentes actores educativos se reconozcan como interlocutores válidos, valorando lo que es común y diferente, a través del consenso.

**Dimensión política de la gestión:** Toda gestión escolar debe reconocer la presencia de una dimensión política en los vínculos de los actores educativos, que conciben a la institución y sus finalidades desde sus propias perspectivas. Con ello es posible conducir nuevas formas organización y de actuar, en los ámbitos académicos y administrativos, que permitan establecer relaciones y construcciones sociales positivas. Construir un ambiente favorable para la paz es parte de las transformaciones sociales, que puede favorecer un directivo.

**Empatía hacia el otro:** Vista desde cómo ver a través de la cultura, educación, valores, hábitos, tradiciones del otro. Es una de las herramientas más complejas, ya que implica deconstruir la visión propia para entender en la medida de lo posible la del otro.

**Creatividad respecto a sí mismo y el mundo:** Entender la creatividad como procesos de reflexión y argumentación, que faculten a las personas para romper con lo cotidiano y naturalizado, de tal manera que se creen alternativas para transformarse a sí mismo y al mundo. Crear estrategias innovadoras y con ello me refiero a caminos diferentes para la construcción de la paz.

**Educación pro-social:** Una educación basada en consolidar una nueva manera de ver, entender y vivir el mundo, empezando por el propio ser y continuando con los demás. Establecer relaciones horizontales, que fomenten la empatía, pero no desde la perspectiva propia, sino desde la visión del otro.

**Empoderamiento:** Reforzar la capacidad de actuación ante situaciones de conflicto y evitar actos de violencia. Fortalecer prácticas donde las personas, reconozcamos nuestras fortalezas y capacidades. Desarrollando confianza, seguridad y autoestima que nos permitan tomar decisiones certeras frente a situaciones de desacuerdos. Manejar los conflictos de manera positiva y aprender de ellos, de tal manera que no sólo valoremos las acciones propias sino también reflexionemos las acciones de otros, considerándolas como importantes para el cambio.

**Superar las dinámicas destructivas:** Desacreditar todas aquellas conductas sociales que glorifican, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia. Hacernos conscientes, especialmente como adultos, de aquellas prácticas que se reproducen y que establecen mecanismos de dominación y sumisión.

La construcción o educación hacia una cultura de paz, es un proceso complejo, que involucra tiempos, espacios y generan condiciones de acuerdo de los contextos en los que se desarrolla. Fisher et al. (2000) mencionan que la paz es un proceso: una lucha de muchas partes para transformar la violencia que nunca finaliza. De tal manera que, en el quehacer cotidiano en una escuela que quiera trabajar bajo el enfoque de la Cultura de Paz, se debe entender y tener presente que, al solucionar un conflicto, este no permanecerá estático, pues forma parte de una dinámica social donde las contraposiciones son permanentes. Sin embargo, se debe tener conciencia de que es posible responder de manera creativa ante las situaciones de conflicto, en las que se da la confrontación entre diversas partes, pero que es importante siempre resolverlas en un contexto libre de violencia.

## CAPÍTULO III. INTERVENCIÓN

### **Una intervención focalizada con padres y madres de familia**

Teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico realizado en la Escuela Primaria de Tiempo Completo Benito Juárez, resulta pertinente establecer una intervención del conflicto escolar para llegar a su resolución, tomando en cuenta la dinámica que se desarrolla entre la gestión directiva y los padres de familia.

¿Por qué es importante una intervención con padres y madres de familia? Como director novel, tenía la intención de provocar el interés de los padres y madres en conocer la forma en que estaba haciendo la gestión educativa, y cómo llevaría a cabo la atención y resolución de los conflictos que exteriorizaban. Para que este punto de encuentro se lograra, era necesario sistematizar las estrategias de atención que llevaba a cabo.

Sin embargo, se vislumbraba un camino complejo. Poco a poco empecé a darme cuenta cómo algunas de las decisiones que tomaba como autoridad escolar repercutían en la dinámica del plantel y eran vigiladas por los padres de familia. Es importante mencionar que, durante los últimos años, los cambios de director de la escuela han sido principalmente por solicitud o presión de los padres de familia, quienes han realizado acciones como cierre de escuela y de calles. Desconozco realmente si los argumentos planteados en esos momentos por los padres de familia eran falsos o verdaderos, pero me hace entender algunas prácticas presentes en la cultura escolar.

En la página de internet del periódico MILENIO, se encuentra una noticia con fecha del 24 de septiembre de 2014 titulada: “Exigen padres renuncia de directora de la escuela en la Roma”. Esta directora fue retirada del plantel en ese año. Dentro de la noticia, contiene fotografías donde se observan solo a algunos padres y madres con cartulinas, con frases como *“Maltrato a docentes”, “Evade diálogo con padres de familia”, “Egoísmo al exponer a los alumnos a la lluvia y ella quedarse adentro justificándose, diciendo que los niñ@s se tienen que aclimatar”*.

La directora que la sustituyó, y que me antecedió, vivió una situación similar, al ser expuesta en medios de comunicación. Se encuentra un video en internet en el portal de YouTube titulado: “Discriminación en Esc. Pública Benito Juárez de la Roma”, con fecha 17 de julio de 2016. En el video aparece una madre de familia que acusa a la directora por discriminar a su hijo. La directora fue retirada de la escuela hasta diciembre de 2017 debido a esta situación. Es en este contexto que yo ingreso como director a esta escuela.

Esto realmente me permitió comenzar a entender la dinámica y prácticas con las que los padres y madres de familia llegan a exigir a la dirección. Al ser el quinto director que está a cargo de esta escuela en los últimos once años, he visto como se ha limitado la continuidad en el trabajo, tanto a nivel administrativo como el enfocado al aprendizaje.

Esta situación ha influido a la cultura escolar que se ha ido formando dentro de la comunidad educativa. Owens (2001) plantea que, en cuestiones escolares como las relaciones entre los distintos actores, los rituales, los procedimientos, los valores, las normas, que forman parte de la cultura escolar, tienen una gran relevancia tanto desde un punto de vista académico como desde la definición de políticas educativas. A partir de ello me he visto en la situación de reflexionar sobre los diversos acontecimientos y, hasta cierto punto, tomar el papel de investigador. Esto me ha permitido comprender la gestión y política educativa desde la función directiva que se había desarrollado dentro de la escuela y que ha sido propicia para que se estructuren esas costumbres. Mi propósito fue intervenir para modificarlas, por lo que me di cuenta que se requieren condiciones que influyan eficazmente en las posibilidades de que se produzcan cambios en el plantel.

Lo anterior, me remite a un planteamiento de Bower (1966) sobre cómo definir la cultura escolar. Él mencionaba que la cultura es un código informal que establece cómo se hacen las cosas en determinado lugar. Esta idea se complementa con Schein (1985), al señalar que, el hacer las cosas en cierto lugar o de determinada manera, es formado por un esquema de ideas, inventadas, descubiertas o desarrolladas por un grupo. Al vincularlo con las dinámicas presentadas en la comunidad escolar, entiendo que los padres de familia van

“aprendiendo” a enfrentar los problemas como creen que les ha funcionado, y por tanto lo dan como válido. En este sentido se puede entender a las escuelas como pequeñas sociedades (Peterson, 2009).

Como lo mencioné anteriormente, en este proceso de atención a padres de familia, es muy frecuente que se presenten ante mí, no solo diciendo su nombre, sino en varias ocasiones mencionando su cargo o empleo, o incluso la dependencia donde trabajan. Aunque esto no me ha representado algún temor, sí puedo llegar a interpretar que lo hacen con la intención de que sea de mi conocimiento, y llegué a comprender que, pueden tener relaciones laborales o personales con dependencias que ellos asumen importantes y que, en su pensamiento, podrían tener alguna injerencia en mis prácticas o incluso en mi situación laboral.

Me ha tocado atender diferentes y numerosos tipos de conflicto escolar, que van desde el enojo de algún padre que solicita le sea devuelto una prenda de vestir o un artículo escolar que su hijo perdió, hasta demandas por presunto maltrato escolar. Son tantos que traté de tipificar los conflictos. De tal manera que, para esta tesis me he concentrado en tres casos, para su análisis y resolución. Estos fueron elegidos con base al nivel de tensión que representó para mí atenderlos y por el desgaste emocional que me implicó. Esto representó para mí un reto de intervención, y una oportunidad de aprendizaje y de toma de decisiones con base en la norma y la problemática atendida.

Por todo lo anterior, mi intervención y el tema principal de esta tesis, va dirigido principalmente a la atención de los padres y madres de familia, aunque esto se realiza teniendo presente que, mi función como director no solo se centra en la atención y resolución de conflictos escolares, sino que abarca, en un lugar preponderante, el aprendizaje escolar de los estudiantes.

## **Objetivos de la propuesta de intervención**

- Analizar la influencia de las tensiones de un conflicto en la resolución del mismo, planteando momentos propicios para su intervención.
- Transformar los conflictos escolares, a partir de un protocolo de atención a padres y madres de familia y tutores, a través del desarrollo de herramientas comunicativas con un enfoque de cultura de paz.
- Visibilizar los procesos de judicialización y vigilancia de las prácticas educativas de docentes y autoridades, derivados de un efecto no esperado en la atención a los Derechos Humanos en la escuela.
- Profundizar sobre las capacidades, habilidades y conocimientos que contribuyeron a construirme como director de una escuela primaria, contrastando el perfil que solicita la autoridad educativa y la realidad que se presenta en el trabajo cotidiano en la escuela.

## **Finalidad**

Al finalizar esta intervención, se espera que el directivo escolar tenga diversas habilidades en la resolución de conflictos escolares sin violencia, las cuales se fueron desarrollando a través de la ejecución del Protocolo de Atención para Padres y Madres de Familia. Asimismo, haber obtenido la capacidad de reflexión y análisis en las diversas situaciones de conflictos escolares y concebirlas como oportunidades de crear nuevas posibilidades de actuación, desarrollando una creatividad en la toma de decisiones y un seguimiento que permita establecer vínculos de confianza entre el actuar de la escuela y las expectativas de los padres de familia. También se espera que reconstituyan las relaciones entre los padres, madres de familia y la figura de autoridad.

Con las herramientas que señalo de la cultura de paz, pretendo formar hábitos de convivencia entre los padres y madres de familia, donde también se entienda la perspectiva positiva del conflicto al reconocerlo como una oportunidad de transformación a nuevas posibilidades de establecer relaciones, siendo empáticos y tolerantes ante las diferencias.

Asimismo, percibir a la escuela como un espacio para aprender, en el campo académico como en lo actitudinal.

### **Planeación de las actividades de intervención**

Realizar esta intervención me hizo entender que el clima organizacional es un factor que influye y en algunas ocasiones condiciona significativamente el proceso de enseñanza, la vida escolar y todo lo que se gesta dentro del plantel. Viñas (2004) menciona que el poder solucionar los conflictos en instituciones educativas de manera pacífica tiene directa relación con la cultura de la organización y ésta a su vez es determinante en el clima escolar, como también este último afecta directamente la convivencia escolar. De esta manera entiendo que es necesario intervenir en la educación que conlleva convivir en relación al otro.

Por lo anterior, también retomo el aporte que hace Mintzberg (citado en Viñas, 2004) respecto a la estructura organizativa, sobre regular y coordinar el proceso de cambio para mejorar las relaciones a través de los siguientes elementos:

**Adaptación Mutua:** Mecanismo que utilizan las personas para adaptarse unos a otros y con el medio.

**Proceso de normalización:** Definición de elementos que orienten y condicionen la mejora de las relaciones. Esta implica un mecanismo de coordinación y al mismo tiempo cuenta con un aspecto regulador.

**Supervisión:** Se refiere al seguimiento y valoración de los procesos.

Cada uno, lo relaciono con el rol directivo, para implementar y mantener una buena convivencia en la escuela, ya que, con la participación de todos los actores involucrados, respecto a tareas, tiempo y sentido desde la posición que les corresponden, entendiendo que los resultados conducirán al éxito en la propia gestión de la convivencia.

Por lo anterior, y de acuerdo al diagnóstico realizado en la escuela Benito Juárez de Tiempo Completo, considero importante una intervención basada en un primer momento en la identificación de los conflictos escolares más frecuentes. De no ser así, continuaría con la concepción tradicional que los califica como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, riña, pelea, discusión, y que pone en un nivel alto de tensión las dinámicas escolares, y, en consecuencia, como una situación que hay que corregir, y, sobre todo, evitar. Como señala Robbins (1987), refiriéndose a los diversos grupos e instituciones sociales, “en todos los niveles, el conflicto se considera negativo” (p. 301).

En la Tabla 7 describo las acciones que se planearon y realizaron en esta intervención, describiendo los recursos, criterios de seguimiento y evaluación y el momento en el que se desarrollaron.

Tabla 7. Cronograma de las actividades realizadas de julio de 2018 a abril de 2019

<b>Acción</b>	<b>Recursos</b>	<b>Seguimiento y evaluación</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Diagnóstico:</b> Recuperación de información.	Bitácora de atención y Guión de Acompañamiento a Docentes.	Identificación de problemáticas y patrones en las entrevistas llevadas a cabo con los padres y madres de familia.	Julio 2018
Replantear los instrumentos de atención y seguimiento y que sirvieron para la recuperación de información, a través del análisis de la intervención que se llevó a cabo, clarificar las herramientas de Cultura de Paz que se utilizaron para la atención y resolución de conflictos.	Marco referencial y conceptual sobre herramientas de Cultura de Paz y Conflicto.	Clasificación de herramientas utilizadas de Cultura de paz para la resolución y/o posible transformación del conflicto.  Tabla de categorías y subcategorías.	Julio – Agosto 2018
Delimitar la intervención, identificar situaciones precisas para su análisis.	Marco referencial sobre análisis de los conflictos escolares seleccionados.	Tabla de análisis de los conflictos e interpretación.	Septiembre 2018
<b>Propuesta de intervención:</b> <b>Protocolo de atención</b> Diseñar un Formato Único de Atención a Padres Madres de familia y Tutores que permita llevar una atención y seguimiento además que ponga en práctica una estructura para el uso de herramientas de Cultura de Paz en la resolución y/o posible transformación de conflictos.	Marco referencial y conceptual sobre herramientas de Cultura de Paz y Conflicto.	Instrumento diseñado	Octubre 2018

Diseño de un protocolo de atención, con estrategias de intervención determinantes para actuar ante un conflicto escolar desde la función directiva.

Diseño de la estructura del protocolo de atención.

### **Transformación de conflictos**

Llevar a cabo la atención y seguimiento de las situaciones que los padres, madres de familia y docentes con el instrumento y protocolo diseñado, utilizando las herramientas de Cultura de Paz y resolución de conflicto seleccionadas.

Instrumento: Formato único de atención a padres, madres de familia y tutores.  
Herramienta: Protocolo de Atención a Padres y Madres de familia

Análisis de casos, análisis del conflicto, y proceso de resolución y/o transformación.

septiembre – diciembre 2018

### **Reflexiones finales**

Realizar análisis y reflexiones finales sobre la intervención realizada y los aprendizajes obtenidos durante la intervención

Marco referencial y conceptual sobre herramientas de Cultura de Paz, Conflicto, Derechos Humanos y Función Directiva en Escuela Primaria.

Conclusiones

Enero – abril 2019

## **Protocolo de atención a padres y madres de familia**

Mi propuesta de intervención se basa en la atención a los conflictos escolares que diariamente los padres, madres de familia o tutores me exponen y solicitan mi atención para solucionarlos. Responde a mi experiencia de inserción como director escolar, en la que me he percatado que, las características distintivas de las instituciones educativas están en el actuar del directivo. Esto lo he identificado, a partir de la relación que llevo con otros directores con los que tengo comunicación por pertenecer a la misma zona escolar. En este diálogo he observado que la eficacia de la gestión escolar, el liderazgo, que se configura en cada plantel educativo se desarrolla en el marco de un bajo o alto nivel de conflictividad. En buena medida, por la forma de resolver, prever y atenuar el nivel y la amplitud de los conflictos escolares según la intervención de cada director.

Es por ello, que me pareció pertinente diseñar un Protocolo de Atención a Padres y Madres de Familia, que se ajuste a las necesidades y características de la comunidad escolar.

Entendiendo el protocolo como una estructura o forma bajo la cual se lleva la intervención, con el propósito de que su ejecución sea eficaz y así mejorar la convivencia (De Urbina, 2006). Para la construcción de este protocolo, tomé en cuenta las prácticas de padres y madres de familia más recurrentes, aquellas que se repetían o representaban un patrón de conducta y que describo con más detalle en el capítulo anterior. Al caracterizarse por no propiciar la apertura al diálogo ni a la disposición de un trabajo cooperativo, se limitaban a exigir las soluciones que a ellos les convenían, según sus intereses personales o que consideraban más pertinentes, y no se disponían a escuchar las preocupaciones y razones del otro. Esto responde a que en ocasiones las personas involucradas en los conflictos escolares solían asumir una actitud intransigente e inflexible, “encerrándose en sí mismos” y solo les parecía razonable su propia solución (Eduardo Pérez-Archundia, 2016)

En este protocolo se considera que al tratar el conflicto se requiere desarrollar una visión alternativa, fundamentada en valores colectivos, que sitúe la existencia del conflicto como elemento consustancial (Schlemenson, 1987), necesario para la vida, en general, y para el desarrollo organizativo de la escuela.

Presento a continuación el Protocolo de Atención a Padres y Madres de Familia, describiendo posteriormente los tres momentos que propongo para la intervención. (ver Figura 2).

## PROTOCOLO DE ATENCIÓN A PADRES Y MADRES DE FAMILIA

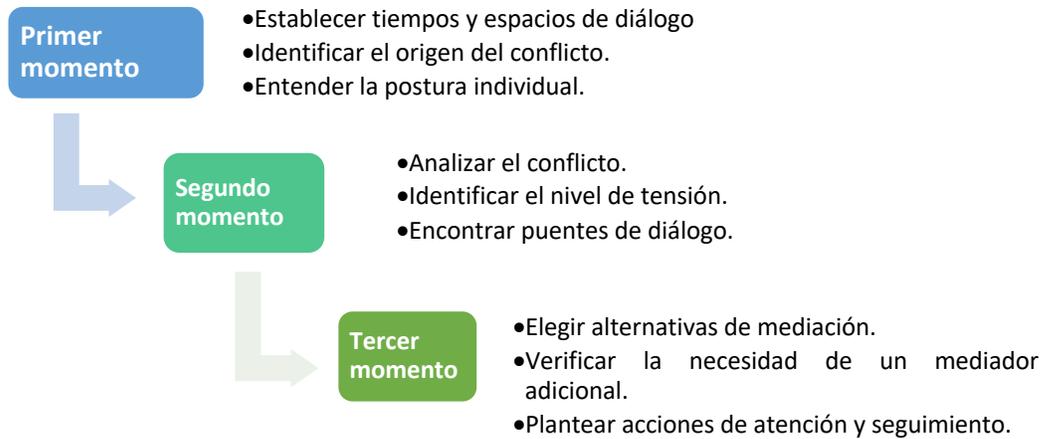


Figura 2. Momentos en el diseño del Protocolo de Atención a Padres y Madres de Familia. Fuente: Elaboración propia

### Descripción del protocolo

#### Primer momento

**Establecer tiempos y espacios de diálogo.** Si bien las situaciones escolares se desarrollan de forma cotidiana, cuando se presenta alguna diferencia, por menor que sea, no debe tratarse como plática ocasional. Es importante ser capaz de identificar momentos y lugares para la atención para reconocer la importancia que tienen estas situaciones para cada participante, pues de este modo se puede dar la atención que se requiera.

Pueden aparecer casos imprevistos que requieran tener una primera atención en un espacio informal, sin embargo, es importante retomar el caso en una oficina, salón de clases, biblioteca, donde se considere que es posible desarrollar una adecuada comunicación con las personas involucradas para conocer con mayor detenimiento su postura ante el conflicto escolar que presenta.

Como he señalado, en esta intervención se recupera la importancia del diálogo entre actores educativos como un elemento favorable para la resolución del conflicto. Por lo tanto, es importante dar un espacio a las personas, lo que permite que el padre, madre de familia o tutor, se sienta atendido y valorado, y que sepa que en la escuela se reconocen los problemas y necesidades de los estudiantes a quienes se los considera importantes, y que son apreciados por la misma.

**Conocer el origen del conflicto.** En el diálogo con los diferentes actores, se obtiene un conocimiento acerca de qué es lo que genera el conflicto. En el trato diario con padres, madres de familia, docentes, estudiantes, incluso con otras autoridades, he observado que la mayoría de los conflictos se pueden agudizar a partir del trato con el que fueron atendidos, en el sentido de que no han sido escuchados, o no se han reconocido sus preocupaciones en relación a la estancia y proceso formativo de sus hijos en la escuela. En otras ocasiones, si bien han sido escuchados, los hechos específicos de la situación conflictiva no se conocieron a detalle e incluso fueron mal entendidos. El tener claridad de qué está ocasionando el conflicto será de gran apoyo para tomar la mejor decisión para su resolución.

**Entender la postura de los involucrados.** Principalmente con la empatía como herramienta, se requiere entender en qué momento, tanto en el nivel emocional como en el de tensión, está cada uno de los participantes. Esto puede ayudar a comprender qué espera uno del otro, por qué hay una molestia o por qué no hay un acuerdo.

### **Segundo momento**

**Analizar el conflicto:** Al conocer el origen del conflicto y la postura de cada uno de los involucrados, se analiza el proceso del mismo, para encontrar y tomar decisiones hacia una posible resolución. Hay varias estrategias para analizar un conflicto, y se puede elegir la que más convenga a la situación.

**Encontrar puentes de diálogo:** Como se ha comprendido, el conflicto es ocasionado por el desacuerdo de dos o más posturas. Las herramientas de empatía y educación pro-social

apoyarán a encontrar puntos en común entre posturas involucradas en el conflicto. Ver qué beneficios se persiguen y hacer en la medida de lo posible uno común o comunes para el bienestar.

### **Tercer momento**

**Encontrar alternativas de mediación:** Al estar tratando el conflicto, se debe ir reflexionando la toma de decisión para ejecutar las mejores acciones posibles que lleven a transformar el conflicto como nuevas oportunidades de convivencia. Desde la función directiva se debe tener claro que como autoridad institucional se deben ejercer acciones que coadyuven a formar mejores relaciones de convivencia. Por ello con la herramienta del empoderamiento del directivo, se refuerza la capacidad de actuación y se determina qué estrategia o estrategias se utilizarán para la resolución del conflicto.

**Verificar la necesidad de un mediador adicional:** En el proceso de intervención para la resolución de un conflicto, puede ocurrir que, el padre o madre de familia, al ver que no se responde ante su petición del modo en que consideran, llegue a una tensión alta, en donde, desconfíe o no se esté dispuesto a aceptar la solución planteada. En ese momento se puede acudir a una figura adicional. Es decir, si en un conflicto entre alumnos el profesor encuentra que no es posible dar solución de manera directa, puede acudir al director, al supervisor o a alguna autoridad. Y a su vez, estos pueden hacer uso del mismo protocolo.

**Plantear acciones de atención y seguimiento:** Es importante que el conflicto tratado no se tome como un asunto terminado. Las relaciones entre los actores de las comunidades escolares están en constante tensión por las diversas interacciones diarias, por lo que es pertinente plantear acuerdos, haciendo referencia a una serie de acciones que verifiquen el seguimiento del conflicto escolar tratado. De esta manera también se pondera la herramienta de superar las dinámicas destructivas, pues se hace saber que no es necesario volver a llegar a una crisis para dar atención. También se requiere hacer uso de la creatividad, como nuevas formas de construir relaciones basadas en el respeto y la tolerancia.

Aunque este protocolo de atención está dividido en tres momentos, es importante mencionar que no se requiere que transcurra mucho tiempo entre uno y otro para llevarlo a cabo. Su ejecución debe ser continua para no aumentar la tensión y de ese modo evitar que posteriormente se dificulte aún más la resolución del conflicto.

En este sentido, el diseño de este protocolo tiene el propósito de orientar a los actores educativos para la atención a padres y madres de familia, con el fin de trabajar la transformación de conflictos escolares, utilizando herramientas comunicativas con un enfoque de la Cultura de Paz. Con ello se propone resolver, en la medida de lo posible, los conflictos planteados en cada situación, evitando llegar a la violencia.

Al mismo tiempo, este protocolo puede ayudar a percibir cómo la transformación va cobrando mayor importancia con el paso del tiempo, y en su caso reeducar a los participantes hacia una Cultura de Paz. También es pertinente señalar que este protocolo puede ser usado por varios actores educativos, no solamente el director.

### **Situación esperada**

El éxito o no de esta intervención depende de que se presenten ciertas condiciones para enfrentar a los conflictos escolares por medio de la transformación de los mismos. Entre ellas se encuentra la posibilidad de utilizar la cooperación y el diálogo como la mejor respuesta al conflicto, así como el reconocimiento de cada una de las posturas para su análisis y reconstrucción de relaciones interpersonales basadas en el respeto y empatía. Además, que los padres y madres de familia, así como las autoridades, logren considerar los conflictos escolares como oportunidades de aprendizaje y con la transformación del conflicto se puedan convertir en situaciones de intercambio de ideas que busquen alternativas creativas para la resolución del conflicto.

Lo anterior puede dar como resultado el lograr una escuela conformada por autoridades y padres de familia con capacidades, disposiciones y competencias que les permitan aprender que la escuela es un espacio de resolución de conflictos escolares sin violencia, donde cada

miembro es importante, sin importar la posición en la que se encuentre. Se trata de participar en la construcción de una comunidad escolar que comprenda la importancia de aceptar la diversidad de opiniones como una oportunidad de vida y reconocimiento a las demás personas.

### **Situación no esperada**

También consideré la posibilidad de enfrentarme a un escenario en el que prevalezca falta de comunicación y diálogo con los padres, madres y tutores, así como dificultades que limiten la escucha activa y la participación como la apatía, la falta de respeto y poca o nula cooperación, falta de confianza, solidaridad o reconocimiento de las necesidades o intereses del otro, actitudes que dificulten la voluntad de las partes para actuar siguiendo nuevas alternativas. Es decir, que prevalezca la violencia, dejando a un lado el diálogo y la empatía. Otro escenario posible era encontrar nulas posibilidades creativas ante un conflicto, por tanto, no aprender del mismo ni enfrentarlo mediante mecanismos pacíficos, ocasionando confrontaciones continuas dentro de la comunidad escolar.

### **Descripción de tres conflictos escolares**

Analizar un conflicto escolar ayuda a entender los antecedentes y la historia de la problemática, así como la dinámica actual, es decir el contexto en el cual se presenta. Además, se identifican a los grupos o personas importantes involucradas. A través de esto, se pueden entender las diferentes perspectivas de todos y conocer más sobre la forma en que se relacionan. También he observado que, al analizar los conflictos escolares se llegan a identificar factores y tendencias que están presentes en los mismos, como la tensión, el desconocimiento de la causa, el saber solo una versión de los hechos, etc., que ayudan a anticipar el comportamiento y la reacción posible de los involucrados. Lo anterior me ha llevado a un aprendizaje que puedo tomar en consideración en otros conflictos escolares.

En este trabajo hago la reflexión de que el conflicto escolar no se atiende con un ejercicio de intervención de una sola vez, sino en un proceso continuo, que se adapta a los factores

cambiantes, las dinámicas y las circunstancias. Para ello, debemos tener presente la existencia continua del mismo. Fisas (2011) señala que, para regular el conflicto, hay que tener el valor de reconocer su existencia, aceptar la situación conflictiva, y sobre todo utilizar el camino del diálogo como método para solucionarlo.

De los diferentes casos de conflicto escolar que se han presentado en la escuela he elegido tres que permiten dar cuenta de la intervención. Como he descrito anteriormente, he empleado para este efecto el Protocolo de Atención a Padres y Madres de Familia, diseñado para la atención y seguimiento de los conflictos escolares, así como para su transformación desde el enfoque de Cultura de Paz.

La descripción de los casos se presenta en la Tabla 10, en la que la primera columna corresponde a la narración de los acontecimientos que dan origen al conflicto escolar, y en la segunda, asocio estos hechos con mi intervención, teniendo como referencia los momentos que propongo en el Protocolo de Atención a Padres y Madres de Familia. Asimismo, en esta columna realizo algunas observaciones de los momentos en la intervención.

Tabla 8. Caso de conflicto 1. “Niñas escondidas”

<p>Caso 1.  Fecha: viernes, 22 de junio de 2018  Acotaciones:  DT: Docente Titular            MF: Madre de Familia.  A1, A2, y A3: Alumna Uno, Alumna Dos y Alumna Tres.</p> <p><i>Antecedente: El día 11 de junio de 2018, el DT de 5° A, me solicita le sea reportado el día 22 de junio de 2018 como licencia económica, me es preciso mencionar que ésta se refiere a permiso de inasistencia al trabajo.</i></p> <p><i>El 22 de junio, por la mañana organizamos entre el personal de dirección de la escuela el ingreso de los estudiantes a la misma y la coordinación de los grupos para el acceso a los respectivos salones de clases. Al verificar la asistencia de los estudiantes de 5° A, no observamos a ningún estudiante de ese grado. Siendo aproximadamente las 08:15 hrs., ya todos los estudiantes se encontraban dentro de su salón, y al hacer un primer recorrido por los salones, el correspondiente al 5° se encontraba vacío. Hasta ese momento desconocía si el DT había avisado a los padres y madres de familia sobre su inasistencia y por eso tomaron la decisión no llevar a los estudiantes a la escuela.</i></p> <p><i>Aproximadamente a las 15:00 hrs. una maestra da aviso a la dirección escolar, estando presentes las subdirectoras y yo, que algunos de sus</i></p>	
---	--

estudiantes vieron a tres alumnas dentro del salón de 5° A. En ese momento subimos los tres al salón y nuevamente no se percibía a nadie, sin embargo, al hacer un recorrido minucioso, nos percatamos que había tres alumnas escondidas debajo del escritorio del DT, al solicitarles que salieran no quisieron, hasta que hubo una segunda llamada. Cuando salieron les pregunté si se encontraban bien y me contestaron que sí. Les indiqué que bajaran a la oficina que ocupa la dirección escolar.

Al estar reunidos les volví a preguntar si se encontraban bien y volvieron a responder que sí. Pregunté si habían estado en el salón en todo el día y la A1 respondió que en la mañana se escondieron en los sanitarios y posteriormente abrieron el salón y ahí permanecieron. La Alumna 2 me comentó que habían comido, que a la hora del recreo una bajó a escondidas y compró comida para las tres y que, a la hora del comedor, escogieron un momento para no ser vistas y tomaron el servicio. La A3 se notaba nerviosa y no realizó comentario alguno.

Dialogué con ellas sobre el autocuidado, la seguridad escolar y las conductas de riesgo. Levanté 3 reportes correspondientes y di aviso a mi autoridad inmediata superior sobre la incidencia y se llevaría reunión con los padres de familia de las correspondientes alumnas.

Las reuniones se llevaron por separado, en relación a la Alumna 1, asistió la madre y comentó que había hablado con su hija y que dialogaron sobre el riesgo en el que se puso por esconderse, se le explicó las medidas de seguridad que debe tener y el actuar en caso de que el DT no asistiera. En relación a la Alumna 3, asistió el padre y la actitud que tomó fue similar a la de la madre anterior. Estuvo consciente sobre el riesgo en que se pusieron las menores y la mala decisión de esconderse. Se tomaron acuerdos de seguimiento y prevención para evitar situaciones similares.

Sin embargo, la actitud de la MF de la Alumna 2, fue completamente acusatoria a mi función y presunta omisión. De una manera agresiva me dijo que Yo había tenido la culpa, que era imposible el no darme cuenta de que las menores estaban escondidas y que haría lo conducente para que se me fincaran las responsabilidades que como servidor público me atribuían. Intenté dialogar con la madre, pero no hubo una apertura al diálogo. Me dijo que yo no tenía ningún derecho de levantar reporte alguno a las menores sin la presencia de los padres, que las amedrenté e intimidé. Que puse en riesgo la integridad física y emocional de las menores. Cuestionó mi tacto, profesionalismo y honestidad, argumentando que mentía en los hechos. Además de generalizar que demostraba una falta de comunicación y atención a todos los padres y madres de la comunidad escolar. Se retiró de la entrevista, diciéndome que haría lo correspondiente sobre la situación.

Una semana más tarde, me llega un correo electrónico en el cual mi Dirección General de Operación Servicios Educativos me solicita le sea respondido de manera expedita una queja que fue interpuesta por la MF de la A2, me anexan la queja en la cual se hacía de manifiesto la postura de la MF, argumentando de manera visible un dolo en las acusaciones.

Mientras se llevaba el tiempo de respuesta, la vigilancia de mis acciones por parte de la MF era muy evidente.

**Primer momento: Establecer tiempos y espacios de diálogo.**

**Se identifica el origen del conflicto al plantear la actitud de las menores y el riesgo al que se pusieron.**

**Se entiende la postura individual, sobre el interés de prevenir situaciones similares, fortalecer las habilidades de reflexión y autocuidado de las menores para la prevención del riesgo. Se establecieron acuerdos y compromisos para el seguimiento.**

**Sin embargo, con la MF de la A2, la postura era distinta. Ella aseguraba que yo era el culpable.**

**Con la madre de familia de la A2, duró más el segundo momento, ya que las posturas entre su percepción y la propia parecían distantes.**

**Había un alto nivel de tensión que no permitió encontrar puentes de diálogo que vislumbrarán**

<p><i>Después del informe que envíe con los testimonios correspondientes, la Supervisora de la Zona Escolar en la que se encuentra la escuela, le responde a la MF, manifestándole que no había omisión de mi parte, sin embargo, se me instruyó a extremar todas las medidas para la salvaguarda de los menores. Respuesta que no le pareció a la MF de la Alumna 2, pues seguía señalando que yo había sido omiso y en su caso requería de una sanción.</i></p> <p><i>Días después, se acercaron a mí la MF de la A1 y A3 y me comentaron que la MF de la A2 las había invitado a participar en una denuncia ante la Fiscalía Central de Investigación para la Atención de Niños, Niñas y Adolescentes en contra mía sobre la presunta omisión. Invitación que no aceptaron.</i></p> <p><i>Dos semanas después cité nuevamente a la MF de la A2, para establecer una comunicación asertiva sobre la situación, sin embargo, no asistió a la reunión. A partir de ese momento a la fecha, me he ocupado de seguir con todo el grupo el seguimiento y atención de los acuerdos que se tuvieron con las A1 y A3, de tal manera que no solo le dé certeza y seguridad a la MF de la A2 de mi actuar, sino a todos los padres y madres de familia de los estudiantes de ese grupo.</i></p> <p><i>No ha habido alguna otra señalización de la MF a la fecha. Puedo comprender que, aunque con ella no hubo una terminación en acuerdo, la situación que generó el conflicto y acciones de seguimiento permitieron que no escalara a un nivel de violencia. Asimismo, el propio conflicto me ayudó a verlo positivamente, ya que me permitió tomar acciones de prevención en la propia escuela como: verificar que todos los espacios vacíos se mantuvieran cerrados sino son ocupados. Mayor organización en la entrada y acceso a los salones. Coordinación en la atención a los estudiantes cuando falta algún docente titular etc. Acciones que han fortalecido la gestión y organización escolar.</i></p>	<p><i>necesidades comunes.</i></p> <p><b>Segundo momento:</b>  <i>Con la queja de la MF de la A2, intervino la Supervisora, sin embargo, tampoco pudo establecer un puente de diálogo. Aquí los intereses se hicieron notorios, ya que la solicitud de la MF no era asegurar la salvaguarda de la A1, que era lo que la Supervisora y Yo estábamos asegurando, sino que la MF solicitaba que Yo fuera inculcado y sancionado.</i></p> <p><i>La MF de la A2, buscó bajo estos intereses, buscar otra dependencia que satisficiera su demanda. Sin embargo, no tuvo apoyo por parte de las MF de las A1 y A3.</i></p> <p><b>Tercer momento:</b> <i>A pesar de que, no hubo un establecimiento de acuerdos con la MF de la A2, se llegó al tercer momento, ya que los acuerdos de prevención, actuación y seguimiento se llevaron a cabo, son solo con las alumnas involucradas sino, con todo el grupo, no permitiendo que el conflicto de origen escalara.</i></p> <p><b>Conclusiones:</b> <i>Considero que hubo una transformación del conflicto en el sentido que no escaló a la violencia y a partir de este se vio positivamente como oportunidades de fortalecimiento en la organización y gestión escolar para extremar medidas en el cuidado y atención de los estudiantes. Para que no se repitiera en ningún otro grupo.</i></p>
---	--

Tabla 9. Caso de conflicto 2. “Salida”

<p>Caso 2.  Fecha: 06 de septiembre de 2018</p>	
---	--

<p>Acotaciones: DT: Docente Titular. MF1: Madre de familia. MF2: Madre de familia 2. A1: Alumno 1.</p> <p><i>El día 06 de septiembre hubo una situación extraordinaria en la escuela, alrededor de las 15:51 hrs. a 1.6 km de la misma, según las noticias y medios de comunicación se incendió una llantera. Lo que ocasionó que, el humo además de ser de color negro se propagó rápidamente hacia los alrededores de la zona, siendo aproximadamente a las 15:55 los rastros de humo ya eran visibles aparentemente sobre la escuela. Es importante mencionar que nuestra hora de salida es a las 16:00 hrs. por lo que, al ser una comunidad escolar de 900 estudiantes, ya una gran cantidad de padres se encontraba esperando la salida de los menores. Algunos padres que llegaron a pensar que provenía el humo de las instalaciones de la escuela se acercaron a preguntar qué pasaba, y algunos otros solicitaron adelantar la salida de sus menores hijos argumentando que si el humo era más denso podía hacerles daño.</i></p> <p><i>Debido a la petición de los padres y precisamente salvaguardando la integridad de los menores, a los padres solicitantes se les autorizó el acceso al salón de sus respectivos hijos, para que, a través del control e identificación de los maestros los pudieran recoger. (15:57 hrs.) A partir de las 16:00 hrs. (tres minutos después), ya no se permitió acceso a ningún adulto.</i></p> <p><i>La salida de los menores, aparentemente se vislumbraba sin incidencia alguna.</i></p> <p><i>El 07 de septiembre de 2018 a las 15:50 hrs, la MF1 del A1 se acerca a la dirección escolar a manifestarme que el día anterior, por la situación presentada, el A1 salió anticipadamente de la escuela y que eso ocasionó que se pusiera en riesgo y peligro. Que el A1 caminó hacia la esquina de la escuela y que fue hasta minutos después cuando lo encontró con otro compañerito. Que el menor estaba bien, pero que imaginara qué le hubiera pasado. Yo le comenté que, desconocía la situación pero que llevaría a cabo la investigación para darle una respuesta, además de seguir extremando las medidas en el cuidado de los estudiantes. La MF1 me dijo que eso no lo investigaría ahorita, que ya llegaría el momento en el que yo lo tenía que investigar y rendir cuentas a la autoridad, que en ese momento solo me avisaba. Por el discurso, entendí que enviaría la queja a alguna dependencia gubernamental.</i></p> <p><i>Dos semanas después, vía correo electrónico llegó la requisición del informe sobre el caso de la MF1 y el A1, el remitente era la Dirección Operativa de Educación Primaria No.1, ahí observé que la queja había sido ingresada a la oficina de la Dirección General de Operaciones de Servicios Educativos, la Comisión Nacional de Derechos Humanos y al Órgano Interno de Control. Manifestando lo que me comentó dos semanas atrás, además de ser reiterativa en el riesgo que a la vista de la MF1 el menor fue expuesto, atribuyéndome la responsabilidad.</i></p> <p><i>Realicé el informe a la autoridad solicitante, completé la investigación que ya estaba trabajando, pero por la gran cantidad de actividades de la propia función no había podido concluir. Para la investigación le solicité el informativo al DT y a una MF2 que estaba presente en el salón en los últimos minutos de la jornada escolar antes del toque de salida sobre los hechos del día.</i></p> <p><i>Al mismo tiempo que entregué el informativo a la autoridad, también le entregué el resultado de la investigación a la MF1, el cual al ser recibido me comentó que no estaba conforme. Que ella tenía razón y que esperaría la resolución de las otras dependencias.</i></p> <p><i>Una semana después, llegó personal de la Comisión Nacional Derechos</i></p>	<p><b>Primer momento: Establecer tiempos y espacios de diálogo.</b></p> <p><i>Se identifica que el origen del conflicto es ocasionado por la preocupación de la madre de familia sobre la seguridad de su hijo. Comprendo su postura y sobre eso actuó, le informo sobre las medidas de cuidado. Sin embargo, su postura ya no nada más era sobre la preocupación de su hijo, sino que su molestia era tal que, expondría el caso a otras instancias para esclarecer la situación, no conforme con mi respuesta.</i></p> <p><b>Segundo momento:</b></p> <p><i>La MF buscó a su consideración alguien más que le pudiera responder lo que ella consideraba como válido.</i></p> <p><b>Con las versiones del DT y</b></p>
--	---

<p><i>Humanos para entrevistarme sobre la misma queja. Les expliqué la situación y después de varias horas de cuestionamientos, recorrido por las instalaciones del plantel para hacer una recreación del evento y entregarles el informe que ya había proporcionado, me dijeron que aparentemente no existía alguna irregularidad y que iban a responderle a la MF1.</i></p> <p><i>Días después llamé a la MF1, y establecí un diálogo en el que le informé de las medidas de seguridad que se tienen en la escuela, la organización que se fortaleció para el acceso y salida del plantel, la comunicación y capacitación que se tienen con los docentes del cómo actuar en caso de alguna contingencia. La MF1 me manifestó que las quejas que ingresó a distintas dependencias, se basaron en la preocupación e incertidumbre del no encontrar al A1 por unos minutos.</i></p> <p><i>Posteriormente se han trabajado algunos talleres para padres sobre el autocuidado, y medidas de prevención de riesgos dentro y fuera de la escuela, tanto con padres, madres de familia y estudiantes.</i></p> <p><i>A la fecha del 15 de noviembre, la MF1 se ha mostrado con una mejor disposición en el grupo y con el trabajo escolar.</i></p>	<p><i>una MF2 que se encontraba como testigos de hechos y aseguraban que los menores salieron al tocar la campana de salida, se entregó una respuesta a la MF1. Al tratar nuevamente de establecer acuerdos con la MF1 no hubo un puente de diálogo ya que los intereses eran distintos. Pues argumentaba una vez más que ella si había llegado puntual y el A1 había salido antes. Y al reflexionar sobre esto, logro comprender otro aspecto; pareciera que, la MF1 estaba enfocada en hacer notar que ella no había cumplido con su responsabilidad de llegar puntual por su hijo, sino que se le tenía que adjudicar la responsabilidad a otro.</i></p> <p><i>Con otra dependencia verificadora, se le dio la misma respuesta a la MF1. Me percaté que estas instancias tendrían comunicación con la madre de familia, entonces de cierta manera, representaban mis puentes de diálogo. Así que, me esforcé por ser muy claro y que, de esta manera, le llegara a la MF1 el mensaje que desde un inicio pretendía.</i></p> <p><i>Tercer momento: Entendí que la alternativa de mediación, podría llevarse por un tercero, y a través de ellos plantear y establecer las acciones de seguimiento.</i></p> <p><i>Esto originó que tiempo después la MF1 se acercara con la intención de establecer nuevamente un diálogo.</i></p> <p><i>Se le invitó a formar parte del Consejo Escolar de Participación Social en la Educación para participar en las distintas estrategias a favor de la escuela.</i></p> <p><i>Aún con el interés que la MF1 aparentemente mostraba de que yo fuera sancionado, prevaleció el</i></p>
---	--

	<p><i>interés de la salvaguarda de su menor hijo. Y al notar que, las acciones fueron enfocadas al interés superior del menor más allá del personal.</i></p> <p><i>Conclusiones: Considero que hubo una transformación del conflicto ya que, no escaló a la violencia. Se tomó positivamente y se obtuvieron resultados que fortalecen la convivencia escolar.</i></p>
--	--

Tabla 10. Caso de conflicto 3. “Magaly”

<p>Caso 3.  Fecha: 11 de octubre de 2018  Acotaciones:  DT: Docente Titular      DS: Docente Suplente      MF1: Madre de Familia Uno      AI: Alumna Uno</p> <p><i>El día jueves 11 de octubre de 2018 al finalizar la jornada escolar 16:00 hrs, la AI del grupo 6º, da aviso a la dirección escolar que tuvo una pelea en el salón de clases con otras dos compañeras. En ese momento yo no me encontraba en la escuela, ya que había ido a hacer algunas gestiones a mi Dirección Operativa correspondiente.</i></p> <p><i>La subdirectora de gestión atiende a la madre de familia en primera instancia, y la cita para el día siguiente a las 08:00 hrs. para tratar el asunto.</i></p> <p><i>El día viernes 12 de octubre de 2018, la MF1 asiste a la escuela para relatar los hechos que presuntamente sucedieron de acuerdo a lo que su menor hija la AI le comentó. Me informan que la AI estaba discutiendo con un par de compañeras, cuando llegaron a las agresiones física, momento en el cual en DT se percató de la situación y trata de contenerla. Menciona la menor que la tomó de las manos y que hizo que ella misma se agrediera; golpeándose la cara. Posteriormente la sentó en la silla y luego la aventó a la pared diciéndole que si le quería pegar a algo que fuera a la pared. Por la naturaleza de los hechos procedo a informarle telefónicamente y después por escrito, a mi autoridad inmediata superior.</i></p> <p><i>Sin prejuzgar la veracidad de los hechos, inicio la investigación correspondiente con todos los probables involucrados para esclarecer la situación y documentarla, por lo que inicio el protocolo correspondiente que marcan mis autoridades educativas.</i></p> <p><i>Le informo a la MF1 de la AI las acciones a implementar de acuerdo al Protocolo de acciones generales de actuación; Maltrato Escolar y/o Violencia Escolar, y con base en lo señalado en la Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuela Públicas en la Ciudad de México</i></p>	<p><i>Primer momento:  Se establecen tiempos y espacios para el diálogo.</i></p> <p><i>Durante la entrevista con la AI y la MF1, mantuve una escuche activa de manera permanente, ya que la situación que planteaban tenía una connotación de presunto maltrato. Por lo que, además del registro del Formato Único de Atención a Padres también instrumente un Acta de Hechos con las declaraciones, pues de esta manera lo señala el Protocolo de Atención en caso de queja o denuncia por presunto maltrato escolar.</i></p> <p><i>Segundo momento:  Diálogo con la MF1 informándole el procedimiento a llevar, así como se establecer los</i></p>
---	--

<p>2018-2019. Instrumento una primera acta de hechos con la declaración de la madre de familia y a solicitud de la misma declara la AI en relación a un presunto maltrato escolar/violencia escolar.</p> <p>De igual manera mando a llamar al DT para instrumentar una segunda acta de hechos con su declaración en relación a la actuación al hecho ocurrido. Después de esto, la MF1 me comenta que se remitirá a la Fiscalía correspondiente a levantar una demanda por el presunto maltrato.</p> <p>Ese mismo día, comienzo un diagnóstico grupal sobre el hecho a fin de verificarlo y conocer el estado psicoemocional de los menores. En un primer momento, se dialoga y se escucha al grupo sobre la narración de lo acontecido el 11 de octubre de 2018 al finalizar la jornada escolar, posteriormente lo narran por escrito.</p> <p>Con base en los resultados de las acciones anteriores, el lunes 15 de octubre de 2018 se considera retirar al profesor titular del grupo para continuar con protocolo. Para salvaguardar la integridad de los menores y darle continuidad al proceso educativo, se le indica al DS que brinde la atención al grupo 6°, indicación que posteriormente se le otorga por escrito, señalando el extremar medidas de cuidado y atención al grupo en comento.</p> <p>El lunes 15 de octubre se cita a los padres y madres de familia del grupo 6° para el día 16 de octubre de 2018, a las 08:20 hrs. para informar las acciones llevadas y el protocolo en comento.</p> <p>El martes 16 de octubre en la reunión con los padres y madres de familia del grupo de 6° A, para informar el protocolo llevado y se solicitan autorizaciones para la continuación de la verificación de hechos; esto en caso de que se requieran entrevistas individuales con los menores. Reunión en la que hace presencia la Supervisora de la Zona Escolar. En este momento había un nivel alto de tensión, los padres y madres de familia se encontraban enojados por la situación, y no en favor de la AI, sino en favor del DT, comentaban que cómo era posible que por hacerle caso y crearle a una sola niña se iba a cambiar al docente. Manifestaron su inconformidad de manera agresiva. La reunión duró más de dos horas, a pesar de que se les explicó el procedimiento, los procesos y protocolos, no se llegaban a acuerdos. Los padres y madres de familia me entregan escritos con comentarios en apoyo al DT. Finalmente se cita a los padres y madres de familia para el día 19 de octubre de 2018 para informar sobre el seguimiento.</p> <p>El mismo martes 16 de octubre, se levanta una tercera acta de hechos, con las menores involucradas en el hecho de la AI.</p> <p>Del miércoles 17 al jueves 18 de octubre de 2018 se lleva a cabo el análisis de los datos recabados. En el cual se identifican situaciones en las interacciones entre los estudiantes del grupo que limitan una convivencia sana y pacífica. Así como interpretaciones donde manifiestan conductas que pueden no favorecer las relaciones personales e interpersonales de los mismos estudiantes.</p>	<p>acuerdos para la investigación correspondiente.</p> <p>Para dialogar con cada una de las partes involucradas, escucho las declaraciones de los correspondientes, incluyendo la del DT.</p> <p>Con el fin de encontrar necesidades o ideas en común que eviten que el conflicto escale. También escucho a los estudiantes que estuvieron presentes en el hecho, con el fin de salvaguardar la integridad física y emocional de los estudiantes.</p> <p>Hasta este momento la comunicación con la MF1 y los acuerdos de actuación se llevaban en mutuo respeto y tolerancia. Sin embargo, al comunicárselo a los demás padres y madres de familia, surgió un nuevo conflicto, ya que ellos no estaban de acuerdo con las medidas llevadas hasta el momento. Pues sus ideas para arreglar el conflicto se basaban en cambiar a la AI de escuela y que el DT regresara al grupo.</p> <p>Cada uno de los padres y madres me manifestaron una idea diferente que, según su percepción, era la mejor manera de arreglar el conflicto.</p> <p>Los niveles de atención eran altos. No permitía encontrar puntos en común para lograr una comunicación asertiva. Los argumentos de los papás no eran empáticos a la situación, pues el argumento que tomaban como válido era el que la declaración de la AI no tenía importancia.</p> <p>Por la poca disposición, se llegó al acuerdo únicamente de seguir verificando la información y programar una reunión adicional para informar los avances.</p>
---	---

*El viernes 19 de octubre de 2018 a las 08:20 hrs, en la segunda reunión con los padres y madres de familia, se les informan las medidas de atención y seguimiento con el grupo. Los padres y madres de familia muestran su inconformidad sobre el protocolo realizado en presencia de la Supervisora de la Zona Escolar, cuestionan de manera directa nuestra actuación. Dicen que no se quedarán conformes, y que llegarán hasta las últimas consecuencias para que sus peticiones se lleven a cabo. Advierten que asistirán a instancias gubernamentales jerárquicas de mayor mando para que verifiquen nuestro actuar. La reunión termina aproximadamente 10:00 hrs.*

*Siendo las 13:00 hrs, recibo llamada telefónica de la Dirección de Educación Primaria y me informan sobre una reunión con un comité de padres y madres de familia que solicitan audiencia en las instalaciones del área de Convivencia Escolar Sana y Pacífica, por lo que, me remito a dicha ubicación y en acompañamiento de la Supervisora de la Zona Escolar atendemos la indicación.*

*Se trataba del mismo grupo de padres y madres que habían recorrido diversas instancias solicitando audiencias, hasta que fueron remitidos a la Dirección de Educación Primaria No.1.*

*La supervisora y yo llegamos primero, estuvimos esperando cerca de una hora, hasta que los padres y madres llegaron. Al entrar a la sala de juntas de dicha dependencia, nosotros ya estábamos ahí y se sorprendieron al vernos. Fuimos atendidos por dos licenciados responsables del área. Los padres de familia comenzaron a manifestar sus inconformidades, mismas que habían hecho desde días atrás. Los licenciados los escucharon atentamente, se estableció un diálogo. Sin embargo, las respuestas eran las mismas que yo les había otorgado en las reuniones anteriores y de las cuales no estaban de acuerdo.*

*Los licenciados fueron claros al explicar los procedimientos y protocolos establecidos por la Secretaría de Educación Pública. Al final, se establecieron los acuerdos que yo ya les había ofrecido y que no habían aceptado. Sin embargo, accedieron. Únicamente agregando que, se investigara mi actuar y se me fincaran las responsabilidades que me correspondieran.*

*Fue un momento que viví de mucha tensión, los padres y madres cuestionaban mi actuar de varios hechos y visibilizaban acciones ya no de la situación que nos atenia ahí, sino de otros días, aspectos, percepciones personales. Realmente me sentí atacado en cada actuar que llevaba a cabo. Comprendí que lo que cuestionaban no era mi intervención ante la función y hecho, sino mi persona. Pues terminaron diciendo que era muy joven para el puesto, que cómo era posible que me dieran el cargo de semejante escuela sin la capacidad necesaria.*

*Continué el protocolo de actuación, asigné un nuevo DT al grupo de 6°*

*Se establece un diálogo inicial sobre los avances, sin embargo, al comprender que sus intereses no se cumplieron, pues la AI no se iba a cambiar de escuela y el DT tampoco regresaría al grupo. Nuevamente la tensión fue alta, a pesar de que se les comentó que el servicio educativo continuaba y que se tomaba en cuenta la seguridad de todos los estudiantes.*

*Los padres y madres, creyeron necesaria la intervención de otra dependencia jerárquica mayor, pero ya no sólo para establecer el caso de la AI, sino solicitando la verificación de mi actuar.*

*Me sorprendió el nivel de alcance del enojo que manifestaron los padres y madres de familia, al punto de hacer recorridos por diversas estancias para manifestar sus inconformidades.*

*Se estableció un diálogo que fue propiciado por personal especializado en materia técnica- normativa de la SEP. Los padres mostraron resistencia nuevamente a lo que se les respondía, se notaban molestos pues sus intereses seguían sin ser satisfechos, pues las peticiones no eran compatibles quedaban fuera del enfoque de Derechos Humanos e Interés Superior de la Niñez.*

*Sin embargo, al notar que sus propuestas principales no iban a ser aceptadas, solicitaron que investigaran y verificaran mi actuar, para que recibiera una sanción si fuera necesario. Solamente así estuvieron de acuerdo.*

**Momento 3:**

*Llevé a cabo los acuerdos de*

<p><i>implementé un taller de actividades que refuerzan la convivencia escolar en el grupo, utilizando los materiales destinados a la materia; fortaleciendo las medidas preventivas que ya se venían realizando durante el ciclo escolar, utilizando los materiales de PNCE, Eduquemos para la Paz, Escuela Segura, etc.</i></p> <p><i>Además de llevar a cabo la estrategia de “Mochila Segura”, con el objetivo de combatir la violencia en los entornos escolares, específicamente al interior de los planteles, previniendo que los estudiantes porten objetos de riesgo y peligro en la escuela y, fomentar la cultura de la legalidad entre la comunidad educativa.</i></p> <p><i>Mientras se da la resolución del proceso, a la MF1 de la A, se le brindó información sobre el seguimiento de la investigación, también se les ofreció apoyo para la canalización a dependencias que brinden un trabajo psicoemocional.</i></p> <p><i>De igual manera a los padres y madres de familia de las menores involucradas, para que, en caso de así solicitarlo, sean también canalizadas para una atención psicoemocional.</i></p>	<p><i>actuación que se hicieron con la MF1 y los demás padres de familia. Se está en proceso de capacitación a docentes, talleres para padres y educación en los estudiantes sobre una sana convivencia, resolución de conflictos y toma de decisiones para fortalecer las interacciones positivamente. También se orientó a las partes involucradas a recibir atención profesional si lo consideraban necesario.</i></p> <p><i>Conclusiones: En cuanto a la resolución del conflicto, aún está en proceso, ya que, a la MF1 aún no se le da respuesta definitiva, pues está pendiente la instrumentación de un acta administrativa que determinará la responsabilidad del DT. Y con los demás padres de familia hay un nivel de tensión moderado, están a la expectativa de la resolución del caso.</i></p> <p><i>Lo que resulta positivo del conflicto hasta el momento, es que todos los padres de familia van teniendo de conocimiento del mi actuar tomando en cuenta las políticas educativas y normatividad vigente y que no es a decisión personal. Lo que va garantizando y brindando confianza de mi quehacer educativo, más allá de los intereses personales o la poca capacidad que los padres de familia me atribuían.</i></p>
--	---

## **Desarrollo de los casos**

Como he señalado, el objetivo principal de la tesis es mostrar la posibilidad de entender los conflictos escolares positivamente en función de cómo solucionarlo, regularlos y transformarlos en oportunidades de crecimiento, comunicación y, sobre todo, evitar que se deriven en situaciones de violencia.

La propuesta de intervención va encaminada a utilizar las herramientas de la Cultura de Paz que propongo en el capítulo anterior, para abordar el conflicto interviniendo desde el origen. Los casos descritos anteriormente muestran la descripción temporal de los hechos y los momentos que se asocian con el Protocolo de Atención a Padres y Madres de Familia.

En los tres casos se observa cómo se han entendido tradicionalmente las situaciones conflictivas desde el enfoque de los padres y madres de familia involucrados. El enfoque que se les ha dado es negativo, pues se caracteriza por el predominio del uso de la agresión y amenaza, así como de respuestas competitivas. Desde estas concepciones no se tienen en cuenta los intereses de las todas las partes en conflicto escolar, por lo que no buscan un bienestar común, sino se focalizan en las ideas e intereses propios.

Desde la propuesta de intervención que presento en este trabajo, mediante el Protocolo de Atención a Padres y Madres de Familia, propongo el método de la transformación como herramienta de trabajo que permite afrontar los conflictos escolares con mecanismos pacíficos y convertir dichas situaciones en situaciones de aprendizaje y de intercambio. Reconozco que para al implementar cual protocolo o intervención pueden presentarse resistencias al cambio. Cascón (2006) hace referencia a que, “a pesar de que las cosas no están bien y sea evidente, muchas veces se prefiere mantenerlas así, antes que asumir los riesgos que significa meternos en un proceso de transformación” (p. 3). Entre los riesgos puedo mencionar el trabajo excesivo y diversas tensiones que pueden estar presentes al tratar de intervenir con las herramientas de la Cultura de Paz. Y no por el hecho de que estas herramientas provoquen actitudes como la agresión o el enojo, sino por el

pensamiento de que “la violencia es el comportamiento de alguien incapaz de imaginar otra solución a un problema que le atormenta” (Bettelheim, 1982 p. 98).

De este modo, se trata de comprender positivamente el conflicto escolar al hacer uso de la cooperación, del reconocimiento y de la comunicación. Sin embargo, para alcanzarlos el camino puede ser complejo. Para ello propongo el Protocolo de Atención a Padres y Madres de familia, utilizando herramientas para la construcción de paz y así superar dinámicas violentas o agresivas, a través de una educación pro-social, como lo describí anteriormente.

A continuación, realizo el análisis de los tres casos de conflicto utilizando la herramienta “Etapas del conflicto” (Fisher et al, 2000). De esta manera pretendo identificar y visibilizar cómo el conflicto se va transformando y atraviesa diferentes etapas, así como analizar las dinámicas y eventos que tienen relación (ver Tabla 11).

Tabla 11. Análisis de casos. Etapas del conflicto escolar.

PRECONFLICTO	CONFRONTACIÓN	CRISIS	RESULTADO	POSCONFLICTO
<p>Caso1: “Niñas escondidas” Incompatibilidad de intereses y argumentaciones. La MF de la A2 argumenta que yo puse en riesgo a su menor hija, pues al no saber que la A2 se había escondido la responsabilidad era mía. Mientras mi postura es que, al esconderse a propósito la A2, originó que ella misma se pusiera en riesgo.</p>	<p>Se le otorgan respuestas a la MF de la A2 sobre los hechos. Manifestando que las alumnas se escondieron con el propósito de no ser encontradas. Y que, la acción corresponde a una falta señalada en el Marco de Convivencia Escolar. La MF de la A2, solicita el apoyo de las MF de las alumnas A1 y A3 para levantar una denuncia en otra instancia con el propósito de fincarme responsabilidades que, a los intereses de la madre me</p>	<p>No hay apertura al diálogo. La MF de la A2 de manera cotidiana supervisa mis acciones, me hace comentarios despectivos sobre la organización de la escuela. La limpieza del plantel, la asistencia e impuntualidad de los docentes. Todo lo anterior de manera pública cuando hay más padres y madres presentes. Se cita para entablar diálogo y no asiste.</p>	<p>La intervención de la Supervisión Escolar en el caso, con respecto a la verificación de mi actuar y a las medidas tomadas para seguir extremando la seguridad y cuidado de los estudiantes, propició a replantear la organización vigente. Observar las áreas de oportunidad para trabajarlas y establecer con los estudiantes actividades de prevención de riesgos.</p>	<p>Aunque la MF de la A2 no ha manifestado estar conforme con las medidas tomadas, la actuación en pro de salvaguardar la integridad de los menores y fortalecer la organización escolar, ha propiciado que no aparezca y se inicie un preconflicto nuevamente.</p>

	corresponden.			
<p>Caso 2: “Salida” Incompatibilidad de posiciones; la MF1 me finca la responsabilidad de que el A1 haya salido de la escuela minutos antes de la hora oficial, caminando hacia la esquina con otro compañero. Mi posición es que no se dio la salida anticipadamente al A1.</p>	<p>Se establece diálogo con la MF1, sin embargo, no hay apertura, pues da a entender que la respuesta se la dará alguien más que verifique los hechos. Haciendo alusión a alguna otra dependencia. La MF1 informa la queja a diferentes instancias gubernamentales para solicitar intervención.</p>	<p>No hay apertura al diálogo. Me realizan visitas de verificación. Así como me solicitan informativos para esclarecer los hechos narrados por la MF1. El nivel de tensión es alto.</p>	<p>Las dependencias que verificaron los hechos le otorgan respuestas a la MF1 manifestándole que no existe falta de mi parte, sin embargo, se seguirán fortaleciendo las medidas de seguridad y cuidado para con los estudiantes. Cité a la MF1 para informarle las medidas de seguridad que se tienen en la escuela, la organización que se fortaleció para el acceso y salida del plantel, la comunicación y capacitación que se tienen con los docentes del cómo actuar en caso de alguna contingencia.</p>	<p>Posteriormente se han trabajado algunos talleres para padres sobre el autocuidado, y medidas de prevención de riesgos dentro y fuera de la escuela, tanto con padres, madres de familia y estudiantes. La MF1 actualmente participa en algunas actividades escolares que fortalecen la gestión y organización de las mismas. Lo que ha propiciado que no aparezca y se inicie un preconflicto nuevamente.</p>
<p>Caso 3: “Magaly” Incompatibilidad de ideas y percepciones. Ante una situación los padres y madres de familia solicitaban la salida de la A1 de la escuela y el regreso del DT que era señalado por presunto maltrato escolar. Mi posición era respetar un proceso de investigación, atendiendo protocolos normativos. Brindar el servicio educativo.</p>	<p>Se intenta establecer diálogo con los padres y madres de familia, se escucha sus intereses y peticiones, sin embargo, las respuestas al no ser compatibles con sus deseos se inconforman y no establecen disposición al acuerdo. Se instrumentan actas de hechos donde cada parte involucrada da su versión de los hechos.</p>	<p>Al ser las declaraciones tan variables, no cuento con elementos suficientes para una determinación a favor de todos. Se lo informo a los padres y madres de familia, situación que los inconforma aún más y buscan la intervención de instancias jerárquicas superiores que verifiquen mi actuar. Se les comenta que en ese proceso se está, pero aun así ellos deciden</p>	<p>Se llega a una instancia superior que clarifica el conflicto, escucha a los padres y madres y establece acuerdos para ambas partes.</p>	<p>Aunque los padres y madres de familia no ha manifestado estar conforme en su totalidad con las medidas tomadas, la actuación en pro de salvaguardar la integridad de los menores y fortalecer la organización escolar, ha propiciado que hasta el momento no aparezca y se inicie un preconflicto nuevamente.</p>

		buscar respaldo por otras instancias. Aparecen actitudes agresivas		
--	--	--	--	--

La Tabla 11 muestra situaciones que muestran diferentes prácticas ante un conflicto. Es sorprendente ver cómo se van judicializando las actividades escolares desde la subjetividad de padres y madres de familia que pretenden, en un primer momento, proteger a los estudiantes, pero en estas acciones está también implícita la intención de castigar al que no está de acuerdo con ellos, inclusive, no asumir las propias responsabilidades y obligaciones que tienen como padres y madres de familia. Esto debido a la falta de educación y para manejar los conflictos que toda persona puede tener y en imaginar salidas positivas para dichos conflictos. (Fisas, 2011).

Los niveles de tensión más altos se centran en las etapas de *confrontación y crisis* que, al no ser manejados adecuadamente, pueden estallar en actos de violencia. Es por ello que se debe entender que, el conflicto tiene su propio ciclo de vida. Haciendo referencia a cualquier organismo que aparece, crece hasta llegar a su punto de máxima tensión, declina y desaparece, y a menudo reaparece (Hueso, 2000 p. 128). Por tal motivo, en los momentos de confrontación y crisis es cuando puede aparecer la frustración que llega a conducir a la agresión, con actitudes de odio o desprecio, hasta el empleo de la violencia hacia las personas que creen obstaculizan el logro de sus intereses (Galtung, 2003).

De acuerdo con la propuesta de Protocolo de Atención de Padres, Madres de familia, en la Tabla 11 también se muestran las etapas de *resultado y posconflicto*, en las que se toman decisiones y establecen acciones en beneficio de la situación que da origen al conflicto, buscando el bienestar colectivo.

Teniendo en cuenta las ideas expuestas anteriormente, he perfilado para los siguientes capítulos, ser más analítico y a partir de proposiciones, desarrollar una reflexión más profunda sobre tópicos que me encontré al momento de abordar los conflictos; las tensiones

en el conflicto, la judicialización de las actividades escolares por parte de los Padres y Madres de familia y finalmente y la función directiva.

## **CAPÍTULO IV.**

### **INCERTIDUMBRE EN LA RESOLUCIÓN DEL CONFLICTO ESCOLAR**

#### **Tensión y malestar docente**

##### *La tensión en el conflicto*

En este capítulo profundizaré en las tensiones que se hacen presentes en un conflicto escolar, ya que es importante identificarlas para establecer estrategias adecuadas de intervención. También analizo qué tan positivo es dedicarle tiempo excesivo a la atención de los conflictos en la escuela y su relación con las formas en que el docente lo significa y lo relaciona en su práctica educativa.

En diversas ocasiones se ha confundido el conflicto escolar como un momento preciso de crisis, como una manifestación puntual de la antipatía entre dos o más personas. Coloquialmente se puede conocer como “la gota que derramó el vaso”. Sin embargo, no es así. Según Lederach (1986) hay tres elementos que interactúan entre sí: las personas, el proceso y el problema. Estos elementos se encuentran en cualquier conflicto interpersonal. Puedo argumentar, por mi experiencia, que estos elementos están en constante tensión.

La idea de tensión, con presencia de comportamientos agresivos, que pueden presentarse como nerviosismo, estrés o ansiedad, “se explica por su dificultad para comunicar y expresar sus emociones en situaciones de estrés” (Trianes-Torres, citado en Vizcarra-Morales, 2018 p. 99). Por lo general, se habla de tensión cuando existe un enfrentamiento o posiciones opuestas entre individuos o grupos y no sabemos cómo va a responder el otro, por lo que, puede aludir al estado de alteración de una persona. Es por ello la importancia de adoptar una perspectiva procesual que reduzca el conflicto en su nivel de tensión, y esto a su vez implica diferenciar que una cosa es el conflicto y las causas que lo provocan, y otra, las manifestaciones y las actitudes que utilizan las personas para afrontarlos. (Vizcarra-Morales, 2018).

### *Niveles de tensión y la escalada del conflicto aplicado al contexto escolar*

Walton (1969), distinguía tres niveles de tensión en un conflicto: bajo, moderado y alto, con efectos diferentes en la utilización de la información y en los resultados del proceso de gestión del conflicto. Por ello, la importancia de trabajar sobre el mismo. Esta clasificación la retomo para el análisis de los conflictos escolares.

Es importante entender que el conflicto entre autoridades escolares y padres de familia es un proceso, no un hecho puntual. Para llegar a una crisis, el conflicto escolar ha transitado un camino que conduce a las personas a percibirse como adversarios. Por tal motivo, dentro del Protocolo de Atención, busco encontrar puentes de diálogo y puntos en común que permitan entender que no es así, pues al no ser tratado adecuadamente, llega a una fase que se conoce como Escalada del Conflicto, proceso que no sigue una trayectoria caótica, sino que se desarrolla gradualmente (Spillmann, 1991).

En este capítulo profundizaré en la correspondencia que tienen las etapas de la escalada del conflicto que señala Spillmann, relacionándolos con conflictos escolares y los niveles de tensión que se pueden presentar, para que, de esta manera se puedan establecer momentos ideales para la resolución del mismo, e inclusive, ver qué limitantes pueden presentarse.

Según Spillmann (1991), la etapa primera de la escalada forma parte de la vida cotidiana. Incluso cuando las relaciones son buenas hay momentos en los que las expectativas, las necesidades o las ideas opuestas provocan conflictos. He llegado a comprender que los conflictos no se pueden prevenir. Mientras las personas seamos diferentes y, por tanto, tengamos puntos de vistas distintos, siempre habrá una tensión que pueda originar un conflicto. Sin embargo, “desde la educación para la paz se ve al conflicto como algo positivo e ineludible que debe ser centro de nuestro trabajo” (Cascón, 2006, p. 4).

Spillmann menciona que, en esta primera etapa, los conflictos sólo pueden resolverse procediendo con suma cautela, reflexión y empatía mutua, pues de ese modo se adquiere

conciencia de las tensiones. Se hace un esfuerzo por hallar soluciones objetivas con la parte contraria y hay una preparación para comportarse de manera cooperativa.

También es cierto que, en este momento la tensión es baja, por lo que, regularmente el conflicto puede pasar desapercibido. Para Walton (1969) los conflictos presentados con un bajo nivel de tensión conducen a las partes a la inactividad. Se suele descuidar la información y como consecuencia a una baja o nula intervención, puesto que, no se percibe la sensación de urgencia ni la necesidad de actuar con determinación. No obstante, no hay violencia gratuita si previamente no ha existido frustración, miedo, mal trato, desamor o desamparo en la persona que la protagoniza (Fisas, 2011). Desde hace muchos años sabemos con certeza que la agresión violenta no es instintiva, sino que se adquiere, se aprende, y como lo señala el psiquiatra Rojas Marcos (1995), los valores culturales promotores de violencia, se transmiten de generación en generación a través del proceso de educación y socialización.

Según mi experiencia, he podido observar que en la escuela se presentan de manera frecuente conflictos en constante tensión, antagonismos entre los intereses de los propios estudiantes, docentes, padres y madres de familia, los que tratan de abordarse solicitando entrevistas o encuentros fortuitos con autoridades o docentes para su aclaración. Sin embargo, al caracterizarse por tener una tensión baja, no se atienden ni dan seguimiento, pues se priorizan aquellos que vienen acompañados de una moderada o alta tensión.

Como he señalado anteriormente, el Protocolo de Atención considera la importancia de llevar a cabo acuerdos, acciones de seguimiento y dar respuesta a los involucrados y de esta manera evitar que el conflicto escale. Esto debe hacerse independientemente de la tensión que se presente, pues le dará confianza a la parte que manifiesta tal o cual situación de desacuerdo, duda o molestia. La escalada hacia un nuevo nivel, sólo se produce cuando unas de las partes interesadas, deliberadamente o no, da un paso que no es aceptable. Por ejemplo, si por cualquier razón es imposible llegar a un acuerdo, si una de las partes se obstina en su punto de vista, o simplemente no se atiende, hará que el conflicto se intensifique hasta llegar a la etapa siguiente.

En la etapa segunda de la escalada del conflicto, las partes oscilan entre posiciones de cooperación y competencia. Se tiene conciencia de los intereses comunes, pero los propios deseos predominan y aumentan su importancia y con ello los puntos en disputa. Es por ello que, se debe utilizar la lógica y la comprensión para convencer o disuadir a la persona con quien se intenta solucionar el conflicto. Fisas (2011) también señala que, la cultura que tenemos los seres humanos puede evolucionar, porque es dinámica. Lo que se intenta con esta intervención en los conflictos escolares es hacer posible nuevas maneras de hacer las cosas.

Esta etapa de la escalada del conflicto se puede presentar en el segundo momento del Protocolo de Atención, que se focaliza en el diálogo con cada una de las partes involucrada. Sin embargo, si no es posible encontrar puentes en común para establecer una comunicación asertiva, la tensión puede ir de baja a moderada en una forma paulatina. En el caso de un moderado nivel de tensión, según Walton (1969) las partes buscarán e integrarán mayor información, considerarán un mayor número de alternativas y experimentarán un impulso más fuerte por mejorar la situación, o no, en caso de que no se llegue a una solución o acuerdo. Varios conflictos atendidos diariamente en la escuela, llegan a esta etapa, porque los docentes no le dieron seguimiento a alguna queja del padre o madre de familia.

En la tercera etapa de la escalada del conflicto, se pasa a la acción. La tensión es moderada, lo que puede hacer que la interacción entre los involucrados se haga más irritable. Se comienzan a perder las esperanzas de llegar a puntos comunes en una discusión y todas las expectativas se centran en la acción. Este cambio produce un sentimiento de satisfacción y reducción de las tensiones, al menos de manera temporal. En esta etapa se pretende un cambio en la actitud de la otra parte por medio de la presión o negociación. Se desarrolla así una contradicción que es muy característica del procedimiento de escalada: las medidas adoptadas, por una parte, para provocar una modificación en la otra, son interpretadas por ésta como un ataque.

En esta etapa aumenta la presión para unificar opiniones. Según Spillman (1991), es una fase donde la tensión comienza a elevarse si no es manejada adecuadamente o simplemente existe una limitante rotunda de disposición por alguna o todas las partes involucradas, lo que puede ocasionar que dejen de aceptarse opiniones contrarias con respecto a la interpretación del conflicto. Todas las personas sabemos que enfrentar un conflicto significa “quemar muchas energías y tiempo, así como pasar un rato no excesivamente agradable” (Cascón, 2006 p. 3).

Para Walton (1969), los conflictos en los cuales existe un alto nivel de tensión reducen la capacidad para percibir, procesar y evaluar la información. Cuando la violencia aparece como consecuencia de un conflicto, la tarea principal es pararla, porque la violencia hará que el conflicto sea más difícil de manejar y, consecuentemente de encontrar vías de solución (Galtung, 2003). Lo que produce interacciones agresivas y defensivas que tienen como resultado consecuencias menos eficaces o totalmente destructivas, y las puedo relacionar con las siguientes dos etapas que señala Spillmann (1991), donde se presenta este nivel de tensión.

En la cuarta etapa ya no se está dispuesto a considerar los pensamientos, sentimientos y la situación de la otra parte. Es muy característica de esta etapa que desaparecen absolutamente las diferencias individuales. En esta fase predominan los juicios absolutizados, todo lo que no seamos nosotros (o yo) es malo y necesariamente rechazable. Se amplía la distancia entre los grupos o personas.

En la quinta etapa mediante la amenaza y el temor, ambos contendientes se esfuerzan por mantener el control total de la situación, agravando más el conflicto. Para conservar la credibilidad cada parte se puede ver obligado a utilizar la fuerza y en consecuencia a una escalada mayor que puede llegar a la agresión física. Galtung (2003) menciona que la violencia es empleada para incapacitar a la otra parte o partes e imponer objetivos propios. mismos.

En esta etapa se deshumaniza absolutamente al enemigo. Se pierden todo tipo de escrúpulos éticos en el trato. A esta fase Spilmann (1991) la denomina como estado de guerra, porque el objetivo es dañar y nuestra mente ha sido capaz de construir una versión de los hechos que nos permita sentirnos no culpables de la situación. “La agresión se produce con ocasión de la existencia de una frustración debida al pensar que alguien ha bloqueado el objetivo que se pretendía lograr” (Galtung, citado en Hueso, 2000 p. 137).

Para entender y gestionar las situaciones de conflicto escolar, es necesario conocer este proceso. Tener una comprensión sobre las diferentes fases del conflicto permite controlar e intervenir en la situación.

Con lo anterior puedo concluir que, el momento idóneo para la resolución de un conflicto es cuando se presenta una tensión de baja a moderada, ya que los intereses de las partes involucradas están expuestos, y con base en el diálogo se pueden llegar a acuerdos. En conflictos moderadamente escalados es mejor iniciar la negociación o la mediación para asegurar resultados de calidad y evitar llegar a la violencia. Finalmente, si el nivel de tensión es muy elevado, puede optarse por no actuar temporalmente o realizar alguna concesión para mitigar la intensidad del conflicto. Es en este momento cuando se puede acudir a alguien más como mediador.

### ***Diversas resoluciones ante un conflicto escolar***

El hecho de que el conflicto sea parte de la cotidianidad de la escuela, no significa que sucede a cada momento. Del mismo modo, aunque el conflicto escolar, tal como lo planteo en esta tesis, sea visto como una oportunidad de aprendizaje, si no se atiende adecuadamente puede llegar a ser un elemento desestabilizador del mismo aprendizaje.

Esperar a que los conflictos escolares escalen a un nivel alto de tensión, e incluso lleguen a manifestarse en actos violentos, hace que se complique más la intervención y por consecuencia su solución o transformación. Por lo que, esperar que los conflictos lleguen a la fase de crisis para empezar a solucionarlos hará que sea difícil atenderlos (Cascón, 2006).

Así como el conflicto escolar es un proceso que lleva un tiempo para su resolución, como

se ha mencionado anteriormente, también la solución y transformación del mismo es un proceso. Por lo cual se debe entrar en acción en cuanto aparezca el conflicto escolar, para responder de la manera más asertiva.

Miall, Ramsbotham y Woodhouse (1999) manejan cinco posibilidades o esquemas del enfrentamiento ante el conflicto y sus posibles resultados. En la misma línea Cascón (2006) presenta estas posibilidades como cinco actitudes ante el conflicto, e invita a reflexionar las propias y cómo se deriva la solución o no de los conflictos. En relación con la intervención que presento en esta tesis, planteo cinco formas de resolución ante el conflicto escolar:

Ganar – Perder (Yo gano, tú pierdes): Se destaca aquí la actitud de lucha y competición, en la que lo decisivo es conseguir los propios objetivos doblegando al adversario. Esta actitud por parte de los padres o madres de familia fue reiterada en los primeros acercamientos que tenía con ellos. Quienes tenían expresiones como: *“vengo a hablar con Usted, pero ya me dijeron que puedo ir a la SEP directamente a poner mi queja”*, *“En el tribunal donde trabajo ya me orientaron”*, o *“Yo como abogado tengo el conocimiento para saber que lo que pasa aquí en la escuela no está bien”*. La relación positiva resulta complicada y el diálogo propiamente dicho no existe, si se da cierta comunicación, pero mecánica, donde más que escuchar para comprender, se escucha para responder. Cuando la resolución de un conflicto social llega a este resultado, presupone dinámicas dicotómicas y aunque aparentemente se da solución, incluso aunque se logre a través de procesos con equidad, implica la frustración para la parte quien da la queja.

Aquí mi postura tenía que ser muy clara, en algunos casos, experimenté este resultado, pues con argumentos desde la parte de la normatividad de la Secretaría de Educación Pública, y los aspectos técnicos-pedagógicos “desarmaba” a los padres o madres hasta que no tuvieran más que ceder y dejar de sostener lo que propiamente parecía “lo mejor” para ellos.

Perder – Ganar (Yo pierdo, tú ganas): La actitud aquí es la de ceder ante los argumentos que manifiestan los padres y madres, la de acomodarse a sus exigencias, renunciar a los objetivos propios, entendiendo que la confrontación puede causar más pérdidas que

ganancias. Se da importancia a las relaciones con el otro, pero en modo muy particular y un tanto “espurio”, en el marco del temor e unos casos y en otros en el marco de la propia inseguridad o percepción de inferioridad. Tampoco hay una presencia de diálogo propiamente, aunque pueda darse una comunicación que en el fondo implica sumisión.

Durante mi intervención fue común observar esta actitud en algunos docentes, ya que, los padres de familia llegaban con discursos como: *“Maestro, quiero que cambie de lugar a mi hijo adelante, no lo escucha bien y así Usted supervisa mejor su trabajo”*, *“Maestra, no sé porque mi hijo sacó 8 de calificación, él siempre ha sido de 9 o 10, además si saca menos pierde su beca”*.

Regularmente estas inconformidades iban enfocadas al trato, a la evaluación, a la organización e inclusive al modo de dar las clases, y las respuestas de algunos docentes eran *“Si señora, no se preocupe yo lo veo”*, para finalmente ceder ante la petición. Cuando me acercaba a ver la solución y observaba esto, les preguntaba el porqué de no argumentar la decisión y no ceder ante solicitudes. La respuesta era muy general: *“Director, usted lleva unos meses aquí, yo llevo 10 (o más años) los papás no entienden razones y por salud no me voy a poner a discutir con ellos, hago que les doy por su lado y me dejan hacer mi trabajo”*

Respuestas de este tipo, dio la necesidad de realizar un acompañamiento con docentes.

Perder – perder (Yo pierdo, tú pierdes): La estrategia es en la que se renuncia a toda relación y diálogo. El problema está en que retirarse de un conflicto ya iniciado suele ser difícil. Tiende a interpretarse que uno gana y uno cede, pero ambas partes siguen inconformes. Esto a diferencia de los ejemplos anteriores, donde por lo menos en alguna de las partes hay conformidad.

Al inicio de mi intervención, me sucedía, principalmente con los docentes, ya que de manera personal no contaba con las herramientas suficientes para acercarme al otro y no llegaba a un punto de empatía. Como lo mencioné anteriormente, la característica de la escuela es que de los 50 que son en personal, al menos 35 tienen mínimo 8 años y algunos más de 20 años trabajando en el plantel y de los argumentos que me daban al sugerirles

alguna acción, era que yo no conocía a la comunidad y que por eso pensaba que era “fácil” cambiar algunas conductas con padres o con los estudiantes.

De tal manera que, al tratar algún conflicto con los docentes, cada uno parecíamos tener puntos de vista muy distantes, y no llegábamos a un acuerdo en común. Por lo que, a pesar de que aparentemente tratábamos el asunto, cada uno seguía con su particular punto de vista.

Ganar – ganar a medias: Ya sea por entender que no podemos ganar del todo. Comprendiendo que la solución plenamente satisfactoria para ambos es imposible, se entra en un proceso de negociación que suponen un compromiso que, dadas las circunstancias, entendemos razonablemente satisfactorio para todos. El diálogo también es clave en esta opción, aunque se puede afrontar con diferentes actitudes.

Ganar – Ganar (Yo gano, tú ganas): La estrategia en este caso es la de cooperación. Se entiende que conseguir los propios objetivos es muy importante, pero que también se toman en cuenta los objetivos de la otra parte. Se busca colaborativamente transformaciones o resoluciones del conflicto que acaben satisfaciendo plenamente a las dos partes. El diálogo adquiere aquí una relevancia central, concebido además en su sentido más pleno, como aquello que nos permite llegar al entendimiento.

En el proceso de mi intervención, los dos últimos resultados son lo más óptimo a aspirar al momento de tratar un conflicto, sin embargo, no siempre es fácil. Pues implica disposición de ambas partes y un adecuado diálogo que haga comprender la situación lo más objetivamente posible, y con un alto grado de empatía. Sin embargo, estoy convencido que, la clave fundamental para lograr esto, es encontrar intereses comunes entre las partes involucradas.

### **Tensión entre la resolución de conflictos escolares y procesos académicos**

Hasta el momento, me he dedicado a hablar sobre el trabajo que implica la resolución de conflictos en la escuela, los agentes que intervienen y los aspectos que se consideran para la

elaboración de estrategias en la intervención de los mismos. Sin embargo, ¿Qué más se hace en la escuela?, no puedo negar, que he dedicado gran parte del tiempo de la jornada escolar a la resolución de conflictos, a la atención de padres y madres de familia, a explicar a las autoridades sobre mi actuar en protocolos de atención y cuidado, en recabar evidencias sobre la protección de niños y niñas... pero, ¿y el aprendizaje?

En este apartado, me es importante resaltar y mencionar, cómo un aspecto puede llegar a desviar aparentemente el propósito de la escuela.

La Secretaría de Educación Pública (2017) señala que parte de los fines de la educación en el siglo XXI para de la Educación Básica y Media Superior es: contribuir a constituir ciudadanos capaces de ejercer y defender sus derechos, participar activamente en la vida de México. Personas que tengan la estimulación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, de mejorar su entorno, y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Para lograr lo anterior, podría entender que, sería necesario que los estudiantes vayan consiguiendo gradualmente los aprendizajes que se esperan de ellos a lo largo de su trayecto escolar. De tal manera que, en cada grado escolar, los aprendizajes adquiridos, le den las bases necesarias para aprobar y continuar en el siguiente nivel.

La pregunta a plantear sería ¿cómo lograr lo anterior, si las personas aún no hemos adquirido la habilidad de convivir? Si el tiempo en la escuela se dedica a solucionar conflictos, de cualquier nivel e intensidad.

Durante la Conferencia de Jomtien (UNESCO, 1990) sobre la educación básica y las necesidades básicas de aprendizaje, se enmarca que estas necesidades involucran tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje académico, como también los contenidos básicos necesarios para aprender a convivir, mejorando la calidad de vida, y en la toma de decisiones para continuar aprendiendo. En este mismo sentido, Jacques Delors (1996) señalaba que la misión de la educación es preparar e instruir a todas las personas desarrollando todos sus talentos posibles de forma creativa, tomando en cuenta la responsabilidad y toma de decisiones de la propia vida. Para ello, señala que el centro de la educación debe organizarse en cuatro aprendizajes, “que serán los pilares del conocimiento

a lo largo de la vida de cada individuo, y que perfectamente podrían considerarse también los cuatro ejes de la educación para la paz” (Delors, citado en Fisas, 2011 p. 5). Estos cuatro aprendizajes son:

- 1) Aprender a conocer, esto es, adquirir los instrumentos de la comprensión.
- 2) Aprender a hacer, para poder actuar sobre el entorno.
- 3) Aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- 4) Aprender a ser, progresión esencial que participa de los tres aprendizajes anteriores.

En este sentido es claro que la escuela no solo está dedicada a resolver o atender conflictos, sin embargo, debe atenderlos cuando estos se presentan. Durante mi trabajo frente a grupo había situaciones que demandaban constantemente mi tiempo, las quejas de *“maestro, Juanito me vio feo”*, *“maestro, Daniela ocupó mi color sin pedirme permiso”*, *“maestro, Mario se está metiendo a la fila”*, *“maestro, Rocío no me deja pasar... contestando Rocío: es que no me ha dicho por favor”* ... y un largo etcétera de frases reiterativas, que cortaban la continuidad de las clases. En ocasiones, es muy común entre colegas escuchar *“Es que paso más tiempo callándolos que dando clase”*, pero he observado y aprendido, que el “callarlos” hace referencia al deseo de no tener que escuchar las acusaciones continuas que se hacen unos de otros, o simplemente no querer atender los conflictos escolares. No tanto el hecho de no querer escuchar a los niños y niñas. Pero, considero que, el no saber actuar ante estas situaciones ha hecho que como adultos perdamos nuestra tolerancia y queramos simplemente que todos estén callados.

La idea de enseñar a convivir es un trabajo complejo, que implica establecer estrategias dirigidas a valorar la diferencia. Recuerdo que, cuando iniciaba el ciclo escolar, lo primero que trabajaba en mi salón de clases eran acuerdos de convivencia, aún sin estar en la maestría, sabía que el estar en un ambiente basado en el respeto, daba apertura a trabajar los contenidos curriculares de cualquier otra asignatura.

Sin embargo, ahora en la postura de director de escuela, me sigo percatando que las aulas de clase son ambientes de recreación, interacción y convivencia, pero también lo son los

demás espacios: canchas, auditorio, alberca, comedor, etc. Considero que es necesario estar atentos para que en estos espacios exista un buen ambiente, ya que las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar garantizan el propósito del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido es importante establecer la atención adecuada a los conflictos escolares que presentan los padres y madres de familia, ya que esto contribuye a infundir las bases de una buena convivencia, y a ejecutar acciones enfocadas hacia el aprendizaje.

En la actualidad, considero que la escuela no podemos dedicarnos solo a dar clase, sino a implementar actividades que motiven al estudiante, que orienten a los padres y madres a una mejor sociedad, y no en lo conceptual, sino en lo actitudinal, en lo que pueda ser evidente y transformador en la sociedad. (UNESCO, 1990).

Los docentes deben ver el papel trascendental que tienen frente a los estudiantes, y las autoridades educativas entender la responsabilidad ante ellos, docentes y estudiantes. No sólo se trata de repetir lo que está en un libro o en un plan y programas, con el objetivo que el alumno o alumna pueda contestar exámenes estandarizados que den prueba de cierto nivel educativo. Entiendo que, el tema académico está directamente relacionado con la formación del estudiante, y que ahora, parte de mi función directiva dentro de un sistema público es atender los estándares que el propio sistema demanda, para lograr el nivel académico esperado, pero considero que es necesario que, como docentes y autoridades educativas, nos preocupemos por la parte humana, y no solo establecer un sistema donde se establezcan normas y se desarrollen prototipos de futuros adultos.

En el Manual “Escuelas Aprendiendo a Convivir”, emitido por la Secretaría de Educación del Distrito Federal (2012) menciona que, la educación en la escuela no debe focalizarse exclusivamente a la adquisición de conocimientos, sino a la formación integral en la cual deben fomentarse habilidades y valores para el derecho a la dignidad humana, promoviendo la convivencia sana y pacífica entre los miembros de la comunidad escolar, encaminado a propiciar el buen desarrollo de niños, niñas y jóvenes. Retomando nuevamente a Delors (1994) el convivir y el ser, como parte de los cuatro pilares de la educación, en esta tesis los

focalizo como primordiales, para que, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, se realicen proyectos comunes, y preparar a la comunidad educativa para nuevos aprendizajes.

Estoy convencido que, en este periodo de intervención, el tiempo dedicado a la resolución de conflictos, sí ha sido prioritario, pero gracias a esto, he ido dando pautas sobre la convivencia, la atención y resolución de conflictos escolares, la visión de trabajo como directivo, el valor que le doy a la práctica educativa desde un enfoque de derechos humanos, y de lo que espero en el trabajo en equipo de todos los miembros de la comunidad educativa. Finalmente, puedo afirmar que es necesario dedicar tiempo a la convivencia, a la resolución de conflictos sin violencia, y a brindar herramientas con el enfoque de cultura de paz, que vayan permitiendo crear un ambiente más propicio y más agradable para el desarrollo de los aprendizajes escolares establecidos en el currículo.

### **El malestar docente**

La tensión, los conflictos escolares cotidianos, la constante agresividad de los padres y madres, la aparente presión de las autoridades educativas, el desconocimiento de tantos y tantos términos y conceptos que sexenio con sexenio cambian, quitan o agregan, generan un malestar en el docente.

Desde de mi llegada al plantel, de parte de los docentes, he recibido una serie de lamentaciones, protestas, pesares, incomodidades, quejas, disgustos, etc., relacionados con las condiciones en las que desarrollaban su labor educativa. Eran evidentes sus manifestaciones de cansancio, decepción, desilusión y desmotivación, como consecuencia de la sobrecarga de trabajo que les imponía la anterior directora, con el fin de alcanzar las metas establecidas por la Ruta de Mejora Escolar, al menos así lo manifestaban.

Exteriorizaban, las múltiples dificultades a las que se enfrentan cotidianamente, la falta de interés y apoyo de las autoridades para resolver los conflictos escolares que afrontaban día a día, en una escuela que según ellos “los padres eran los que mandaban”.

Esteve (1987) plantea una clasificación de factores que influyen en el malestar docente. Entre los factores contextuales que menciona está la modificación que aparentemente ha tenido el rol de profesor, es decir, la concepción y figura, que comprendía respeto y se le atribuía la característica de poseer un gran conocimiento, que, al parecer, en la actualidad ya no la tiene. Un segundo factor, es el evidente nivel superior del conocimiento de los estudiantes. Actualmente, los diversos medios de comunicación hacen que los y las estudiantes tengan información de manera inmediata casi de cualquier tema. Lo que implica que, si el profesor no está actualizado, puede ser rebasado por los propios alumnos. Asimismo, un tercer factor puede ser que, junto con la familia era el socializador del niño, ya que los valores eran compartidos por la sociedad, la familia y el educador. Ésta era una forma muy fuerte de socialización, en la que existía coincidencia de valores que era asumida por el niño sin duda alguna. Esto es diferente en la sociedad actual, en la que pocas veces coinciden los valores que el profesor quiere transmitir con los de la familia, lo que produce confusión al estudiante, poniéndolo en tensión, al no saber hacia dónde dirigir sus acciones, en relación a lo que le dice su familia o su docente.

Estas dificultades pueden provocar en el docente una frustración en el trabajo, ya que puede ser refutado constantemente por sus alumnos, sobre todo con los actuales medios de información. Antes el maestro era la única fuente de conocimientos, ahora con las redes sociales, internet, diversas plataformas digitales y redes sociales, y demás ha dejado de serlo. Entonces, he podido observar que, los profesores se encuentran desconcertados al intentar definir qué deben hacer y qué valores deben defender. Esta pérdida de importancia es un motivo más de las que origina el malestar docente.

Para el propósito de esta intervención, he observado malestar docente cuando se presentan dudas o poca creatividad para solucionar los conflictos escolares. Es muy constante que un docente llegue a la dirección con el estudiante, con el propósito de que el director le llame la atención. Cuando, no respondo de esa manera, sino que abro un espacio de diálogo para escuchar la versión del alumno o alumna, observo el malestar docente que es expresado con “director, yo le estoy diciendo lo que pasó, y traigo al niño para que le llame la atención”.

Reflexionando sobre este aspecto, veo que está presente un discurso cargado de adultocentrismo, lo cual encuentra correspondencia con lo que señala UNICEF (2013), cuando menciona que con la instalación de los derechos de niños, niñas y adolescentes en la sociedad, se ha comenzado a hablar cada vez más del rol que corresponde a los adultos. Esto implica entonces reorientar estas visiones sobre los estudiantes, que nos hacen suponer que como adultos somos superiores ante los niños, y en su lugar dar paso a una serie de dudas y preguntas sobre los límites de nuestra autoridad, nuestros derechos y responsabilidades.

En efecto, el adulto tiene un nuevo rol frente a los niños, niñas, y considero que parte del malestar docente que se presenta en la escuela al resolver los conflictos, es que no sabe cómo hacerlo, pues, es necesario cambiar prácticas educativas, modificar la perspectiva y sumarse a la tarea de acompañar a los niños y niñas en su proceso de autonomía y ejercicio de su participación. Sin embargo, esto puede significar erróneamente para el docente una pérdida de poder en el aula y ante los estudiantes.

De lo que he aprendido en esta maestría y en relación a mi función, ha sido a distanciarme de mi papel, no solo como director, sino también como maestro y quedarme únicamente en el papel de humano. He comprendido que, en muchas ocasiones el malestar docente también tiene que ver con la pérdida de comodidad que se tiene a poseer un nivel superior. Es decir, nos vemos como “maestros”, “directores”, considerando que estos no se equivocan, dejando a un lado la idea que somos personas que aprenden, desconocen y sienten.

En la actualidad, estoy convencido que, si se quiere provocar un cambio en la relación con los niños y niñas, se necesita identificar cómo ejercemos la autoridad con ellos y qué influencias tiene el poder en las relaciones sociales entre adultos y adolescentes. Es decir, no vernos como el que manda y obedece, sino como la sociedad que somos y maestros que aprenden, que guían y orientan.

Entiendo el malestar que podemos tener como docentes e inclusive autoridades, el ser vigilados de nuestro actuar en cada momento. Sin embargo, creo firmemente que gran parte de ese malestar disminuiría con la preparación, formación y autoformación profesional, a fin de ostentar un poder, pero no en el concepto de superioridad negativa, sino, como lo señala la UNICEF (2013): “la capacidad de las personas de llevar adelante sus intereses y sueños de un mundo mejor, la habilidad y fuerza para superar los obstáculos de la vida y conseguir respeto en una sociedad” (p. 15).

Las tensiones dentro del conflicto escolar, el tiempo que se le dedica a atenderlo y el malestar docente que ocasiona toda esta dinámica, son aspectos que estoy seguro no solo pasan en mi centro de trabajo. Con lo expuesto en este capítulo no pretendo darles solución, simplemente hago una reflexión, y también comparto lo que en mí práctica ha funcionado para superar las situaciones constantes dentro de la escuela y que pueden servir de guía para otras personas.

### **Entre la Visibilización de los Derechos de la Niñez y la Judicialización de las Prácticas Docentes y Directivas**

*Mi hija tiene el derecho de estar segura en la escuela y que nada le pase. Usted es un servidor público y tiene la obligación de velar por ello, Si no, yo tengo el poder de levantar una denuncia por su omisión de autoridad.*

Madre de familia al levantar una queja. Caso 1 “Niñas escondidas”

El relato que presento muestra el discurso de una madre de familia, del cual rescato cuatro conceptos claves que dan pie a este capítulo: poder, derecho, denuncia y servidor público. Al mismo tiempo me pregunto: ¿en qué momento se judicializa cada acción docente que sucede en la escuela?, ¿la resolución de un conflicto desde la gestión escolar y directiva es cuestión de poder? y, ¿acaso el concepto de “derecho” se ha popularizado tanto que ha perdido su verdadero significado?

Para tratar de responder las preguntas anteriores, enmarco algunas prácticas cotidianas que se gestan en la escuela. Pareciera que actualmente la sociedad, en el intento de atender los conflictos escolares, pasa a un proceso en el que vigila y judicializa las prácticas docentes, conduciendo a un discurso que tiende a criminalizar tanto a maestros y autoridades, incluso hasta a los propios estudiantes.

### **Gestión del conflicto escolar con enfoque de cultura de paz a partir de visibilizar los derechos de los niños y niñas.**

Alayón (2003), menciona que hay prácticas que al ser cotidianas pasan a formar parte de lo -normal-, lo naturalizado en la sociedad, inclusive aquellas que pueden representar un funcionamiento social bárbaro e inhumano. En ese sentido, recupero elementos de mi experiencia escolar, como una herramienta que me permita reflexionar sobre el problema de la normalización de la violencia escolar.

Aún recuerdo, hace 27 años, el sonido de los tacones contra el piso de mi maestra de primer año de primaria, pasaban a mi lado y me hacía temblar porque no sabía qué veía mi maestra, qué buscaba, qué amigo o amiga estaría haciendo algo mal para que tuviera como castigo un golpe en la cabeza o una jalada de patilla. Yo, me sentaba más “derechito”, fingía hacer cuentas con los dedos, o miraba hacia el techo para que se diera cuenta que estaba pensando, o incluso hasta borraba lo que acababa de escribir para hacerlo nuevamente y ella viera que estaba trabajando, hacía todo lo que podía para que no fuera Yo el que resultara castigado.

Me iba acostumbrando de ese sonido del -tuc tuc- de los tacones de mi maestra, sabía que tenía que “portarme bien” para que ella no se enojara conmigo. Cuando a algún compañero le tocaba el castigo, recuerdo que yo pensaba: *si ya sabe que eso no le gusta a la maestra, ¿para qué lo hace?*. No recuerdo que en esa época -inicios de los 90's-, se hablara tanto de derechos de los niños. No sabía ni siquiera que tenía alguno, pues era un niño, en ese tiempo solo me manifestaban mis obligaciones y respetar incondicionalmente a cualquier adulto.

El poder normalmente se ha visto como sinónimo de dominio o fuerza. Una definición por lo general aceptada, señala que, “el poder es la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad” (Weber, citado en Baro, 1989 p. 92). De esta manera el poder se estaría ejerciendo por el docente quien espera la obediencia al estudiante, quien no tendría que poner resistencia. Este concepto de poder, permite ver una práctica que se aplicó durante varios años y puede que aún persista, y que se exprese en la frase “*aquí mando yo, porque soy el maestro*”, que puede ser comúnmente expresada en algunas escuelas.

Hasta hace dos años consideraba que esa parte de mi vida fue “normal”, que era la manera de educar de aquellos tiempos. Reconocía que en la actualidad no se podía hacer, pero no me consideraba “traumado” por lo que viví, sabía que ahora había un nuevo enfoque en la enseñanza, había nuevas formas de hacer las cosas, nueva pedagogía, pero fue hasta entrar a esta maestría que comprendí que no solo sobreviví a esa situación, sino que había naturalizado el maltrato escolar.

La Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México (SEP, 2018), menciona que: el “Maltrato escolar. Es el uso intencional de la fuerza o poder expresado a través de la violencia física, psicológica y/o negligencia por cualquier trabajador al servicio de la educación hacia los alumnos” (p. 163). En este sentido, el decir que un maestro somete a un alumno, asumiendo que tiene el poder sólo por ser adulto, corresponde a un maltrato escolar, ya que no significa en modo alguno la razón más valiosa o el motivo más auténtico (Martín-Baro, 1989) en la resolución de un problema.

En la actualidad, como director, esta visión ha cambiado, incluso en situaciones que como maestro de grupo no me percataba. Antes consideraba como una práctica válida que “controlar” a los estudiantes con la mirada, era una habilidad docente. Ahora comprendo que es más que eso, ya que puede ser una muestra de intimidación hacia los niños y niñas, y por ende una forma de violencia, dependiendo el grado o propósito con el que se haga. Con

este ejemplo puedo mencionar que, “controlar” a los estudiantes con la mirada es un ejercicio de poder, basado en una relación asimétrica. Como lo menciona Levín (2012), el docente-adulto se puede o llega a colocar como el que sabe y tiene el conocimiento, convirtiendo al alumno en un espectador pasivo, y en esta relación de poder, es el estudiante el que pierde.

El maltrato escolar se ha configurado como un aspecto que no solo se ha visibilizado en gran medida en los últimos años, sino que, también se ha vuelto popular. Es común que, cada vez sean más personas que se crean autorizadas y con el conocimiento preciso para hablar de lo que creen que ocurre dentro de las escuelas, de lo aparentemente mal que tratan a los niños dentro de las mismas, y sólo hace falta que salga alguna publicación en cualquier red social para hacerse “viral” y que la gente piense que lo mismo sucede en la escuela de su hijo o hija.

En otro sentido, también es muy común escuchar, incluso ver en diversas redes sociales, comentarios como *“a mí me pegaban y me defendía y no por eso me mandaban al psicólogo”*, *“mi maestra nos gritaba y castigaba, gracias a eso soy un hombre de bien”* o, *“mi mamá le daba permiso al maestro de que me pegara si no me aplicaba”*. Expresiones de cómo se naturalizó el maltrato y que se interpretara como algo positivo, al decir que esas acciones “ayudaban”, según este discurso, a formar ciudadanos de bien. Claro, según ciertos principios éticos y morales que cada persona considera pertinentes.

Esto ha orillado a que, en las últimas décadas, haya habido gran interés de personas, instituciones públicas y privadas, por conocer cómo se expresa este maltrato en la escuela, las causas, los actores y las consecuencias y la protección que deben tener los niños y niñas por parte de los adultos. En México se aprobó la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes publicada el 4 de diciembre de 2014, cuyo objeto es, por una parte, reconocer a niñas, niños y adolescentes como titulares de derechos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, y garantizar su pleno ejercicio, respeto, protección y promoción, y por la otra, crear y regular un Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, a

efecto de que el Estado mexicano cumpla con su responsabilidad de garantizar la protección, prevención y restitución integrales cuando estos derechos hayan sido vulnerados (Eslava Pérez, 2018).

También en los medios de comunicación se ha destacado el maltrato escolar como un problema que requiere ser atendido. Y no porque sea algo nuevo o emergente, sino que ha adquirido visibilidad, pues debemos entender que siempre ha existido en expresiones y facetas diversas. Es evidente que son problemas de distinta índole que lo originan desde un aspecto estructural y cultural en la propia sociedad. Desafortunadamente, en la actualidad, la violencia se observa en diversos espacios, siendo la escuela uno de ellos:

La violencia se ha percibido como una situación natural o en ciertos casos, la violencia es tan sutil que ya no se percibe. La violencia no sólo son golpes, robos, insultos, también lo son la discriminación, las burlas, los apodos, el ignorar al otro y la otra [...] (Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal, 2012, p. 18).

Es en este sentido que se requiere construir un ambiente escolar en el cual se desarrolle una convivencia libre de violencia, y para lograrlo, se debe tomar la participación de toda la comunidad educativa. La convivencia pacífica hace de la escuela un ambiente protector para todos los estudiantes y esto a su vez, debe reflejarse en la sociedad.

En el informe de América Latina en el Estudio Mundial de las Naciones Unidas (UNICEF, 2006) se hace referencia al contexto escolar. Menciona que ante una situación de violencia es necesario que el adulto tenga en claro aquellos recursos como estrategias o herramientas educativas, para realizar una adecuada intervención y poder hacer frente a la situación difícil por la cual se está atravesando.

Con lo anterior, se tendría que perfilar hacia una escuela que ofrezca tanto aprendizajes académicos como experiencias, que involucre el desarrollo de los niños y niñas, en donde se pueden relacionar de una forma pacífica. Asimismo, implicar sus conocimientos,

emociones, actitudes y demás conductas, para promover una convivencia escolar libre de violencia.

Miranda (2005) señala a la escuela como de los primeros espacios en el que, la mayoría de los niños y niñas se ven inmersos en situaciones que tienen que ver con la obligatoriedad y jerarquización. Pues es ahí donde conocen sus primeras obligaciones con el propósito de hacerse responsables de éstas. Asimismo, en la escuela conocen la figura de autoridad, en este caso, el docente, directivo y demás personal de la escuela, de quienes tienen que acatar órdenes.

Como hemos visto, la violencia escolar, y en particular el maltrato escolar, se ha convertido en un problema de interés público y propio de las agendas políticas. Si bien los maestros, padres, directivos e instancias de gobierno se han preocupado por entender lo que ocurre en las escuelas y cómo poner en marcha estrategias de solución. Esta problemática ha sido ampliamente tratada por los medios de comunicación, y en ocasiones distorsionada, ya que, se suele amplificar o tergiversar la información sobre algunos acontecimientos y crear situaciones de alarma. Y más aún, se ha generado un discurso que tiende a “criminalizar” la conducta de los alumnos y judicializar las prácticas de maestros y autoridades. Pero, ¿cómo saber qué es cierto y qué no?, si actualmente pareciera que todo lo que dicen los distintos medios de comunicación se maneja como verdad absoluta.

El empleo del término visibilizar va acompañado del significado -sacar a la luz-. Según el Diccionario de la Real Academia Española visibilizar es “hacer visible artificialmente lo que no puede verse a simple vista”. Por lo anterior, la visibilización de los derechos humanos ha sido una tarea fundamental y parte de agendas políticas recientes, y no solo eso, realizar una educación desde el mismo enfoque ha sido un camino complejo. Como lo mencionan Landeros y Chávez (2015), acercarse a la escuela desde la perspectiva de los derechos humanos es, de entrada, una elección que va más allá del espacio escolar. Pues se convierte en una situación cultural, social, política, y puedo mencionar que incluso familiar. De ahí la importancia de visibilizar, reconocer al otro, y a uno mismo, como sujeto de derechos. Guzmán Brito (2002 ) define la noción de “sujeto de derecho” al reconocer la

capacidad de las personas a gozar de un conjunto de bienes, servicios y satisfactores, así como su capacidad para ejercerlos. Por lo tanto, implica una responsabilidad por parte del Estado en la creación de condiciones y garantías para el desarrollo integral de las personas. Un sujeto de derechos es un miembro activo y consciente de la sociedad, con la posibilidad para incidir en su acción y salvaguarda. Reconocer al otro como persona digna y sujeto de derechos sienta las bases para el respeto y la solidaridad (Landeros, 2015).

Cuestionar el poder autoritario, en general, dentro de una perspectiva de derechos, obliga a tener una mirada crítica de la realidad, pero de forma particular se pregunta sobre el poder y las formas en que se ejerce. El autoritarismo, el abuso o la impunidad son condiciones favorables para la violación de derechos, pues se llegan a ver como algo recomendable para conservar un orden en la sociedad, lo cual hizo invisibilizó por mucho tiempo los derechos de niños y niñas.

Según el estudio de Save the Children (2005) la violencia en el ámbito escolar, reduce el rendimiento de los y las estudiantes y cuerpo docente, deteriora las relaciones, incide sobre el abandono y la expulsión escolar. Por lo que hacer visible los derechos de los niños y las niñas ha obligado a abrir el diálogo entre las personas que componen el ambiente escolar y establecer una comunicación asertiva con las familias y entre los demás miembros de la comunidad educativa. De ahí la importancia de plantear el protocolo de intervención de este documento, con el fin de proponer una estrategia más para el trabajo educativo con este enfoque de la cultura de paz, derechos humanos y convivencia pacífica.

### **Obligatoriedad del docente y directivo a trabajar bajo el enfoque de derechos humanos**

Pérez Luño (2001) se refiere a los derechos humanos como un conjunto de facultades e instituciones que concretan las exigencias de la dignidad, la libertad e igualdad humana, y que, deben ser reconocidas positivamente por la ley a nivel nacional e internacional. De igual manera, en el Preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (ONU, 2015) se reconoce que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el

reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la humanidad.

En esta misma línea, la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, ha sido reformada mediante 209 decretos, desde su promulgación en 1917, hasta julio de 2013 (Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, 2013). Para el propósito de este documento, me remitiré a la reforma del 10 de junio de 2011 en la cual se cambió el Título Primero de la Constitución y sustituyó el concepto garantías individuales por el de derechos humanos; además, incorporó constitucionalmente los derechos contenidos en los tratados internacionales de derechos humanos (CDHDF, 2013).

Además, en el artículo 1º de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, se menciona que: las normas relativas a los derechos humanos se interpretaran de conformidad con la propia Constitución y con los tratados internacionales de la materia, favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia. Igualmente, consagró la obligación del Estado mexicano de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos, y es aquí en donde de manera constitucional nos obliga a los docentes y autoridades escolares como prestadores de servicio del estado a cumplirlo, pues en el mismo Artículo 1º promulga que:

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

Por lo que, al cambiar la concepción de los derechos humanos, se les dota de valor constitucional. Además, el propósito del cambio de términos es marcar una nueva etapa en el reconocimiento de los derechos en el ámbito nacional, pero con especial referencia en el ámbito internacional” (CDHDF, 2013, p. 23).

En el desarrollo de este trabajo, me es preciso puntualizar la obligatoriedad de llevar a cabo en el servicio docente, prácticas educativas acordes a la legislación correspondiente en materia de derechos humanos. El Artículo 108 de la Constitución, del Título Cuarto De las Responsabilidades de los Servidores Públicos, Particulares Vinculados con Faltas Administrativas Graves o Hechos de Corrupción, y Patrimonial del Estado, enuncia en el primer párrafo:

Para los efectos de las responsabilidades a que alude este Título, se reputarán como servidores públicos a los representantes de elección popular, a los miembros del Poder Judicial de la Federación, los funcionarios y empleados y, en general, a toda persona que desempeñe un empleo, cargo o comisión de cualquier naturaleza en el Congreso de la Unión o en la Administración Pública Federal, así como a los servidores públicos de los organismos a los que esta Constitución otorgue autonomía, quienes serán responsables por los actos u omisiones en que incurran en el desempeño de sus respectivas funciones

Asimismo, en el Artículo 7º. de la Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos (2016) menciona que:

ARTÍCULO 7o.- Redundan en perjuicio de los intereses públicos fundamentales y de su buen despacho:

I, II, [...]

III.- Las violaciones a los derechos humanos; **Fracción reformada DOF 24-03-2016**

VI.- Cualquier infracción a la Constitución o a las leyes federales cuando cause perjuicios graves a la Federación, a uno o varios Estados de la misma o de la sociedad, o motive algún trastorno en el funcionamiento normal de las instituciones;

VII, VIII [...]

El Congreso de la Unión valorará la existencia y gravedad de los actos u omisiones a que se refiere este artículo. Cuando aquellos tengan carácter delictuoso se

formulará la declaración de procedencia a la que alude la presente ley y se estará a lo dispuesto por la legislación penal.

Entonces, es claro que, la educación debe estar garantizada por el Estado porque es un derecho de todas las personas. Pues así lo marca el Artículo 3º Constitucional. A su vez, esta garantía recae en las dependencias federales, a las cuales como servidores públicos pertenecemos y, con esto todas las responsabilidades vienen por añadidura.

Considero pertinente mostrar este marco jurídico, ya que, no sólo contribuye para argumentar por qué se deben realizar en las escuelas una práctica educativa con enfoque de derechos humanos, sino para entender y comprender la relevancia del mismo.

Por lo que para cumplir con este enfoque, la escuela, empezando con docentes y directivos, tiene primero por obligación, seguido por la convicción, que crear las condiciones para que se desarrollen prácticas educativas basadas en el respeto de las diferencias entre los miembros de la comunidad educativa, así como satisfacer las necesidades de aprendizaje de los grupos. Aunque considero que aún falta mucho trabajo por hacer en el desarrollo del derecho a la educación que promueven los derechos humanos y la cultura de paz, el interés del trabajo de esta tesis es reflexionar sobre lo que nos toca a nosotros, los actores educativos y ponerlo en práctica a diario desde nuestros ámbitos de acción.

### **La práctica educativa con un enfoque en derechos humanos**

Ana María Rodino (2015) señala que la condición necesaria para el ejercicio activo de todos los derechos humanos es practicar una educación con este mismo enfoque:

La lógica es sencilla: nadie puede ejercer y defender sus derechos, así como respetar y defender los derechos de los demás, si no los conoce. [...] deben conocerlos todas las personas, porque a todas les afectan y todas deben convertirse en garantes de su cumplimiento (Rodino, 2015, p. 212).

Es aquí, cuando queda claro que aquellas prácticas de autoritarismo en un ejercicio de poder vertical de arriba hacia abajo, dejando a los docentes en el punto más alto y a los estudiantes en el punto más bajo, genera situaciones inaceptables frente a un enfoque de derechos humanos. La dignidad de los niños y niñas se pierde bajo el poder y una perspectiva adultocentrista donde:

El adulto es superior: el adultocentrismo indica que existen relaciones de poder entre los diferentes grupos de edad que son asimétricas en favor de los adultos, es decir, que estos se ubican en una posición de superioridad. Los adultos gozan de privilegios por el solo hecho de ser adultos, porque la sociedad y su cultura así lo han definido (UNICEF, 2013, p. 18).

Como escuela pública debemos fomentar que los derechos humanos de los niños y niñas se visibilicen, se promuevan y se respeten. Para esto, tanto docentes como autoridades, desde nuestra función educadora, necesitamos aprender y modificar prácticas en las aulas donde no se permitan formas de violencia en la escuela. Se trata entonces de comprender nuestra responsabilidad de salvaguardar, guiar y orientar, sin sobreponer nuestra personalidad por encima de los menores. Situación nada fácil desde las prácticas docentes que se pueden identificar como tradicionales y adultocentristas.

Pensar desde una perspectiva de derechos humanos en la escuela es un modo particular de acercarse al mundo social, que recupera y trae consigo ciertas condiciones como el respeto a la dignidad del otro (Naciones Unidas, 1948). Si bien es cierto que el trabajo educativo bajo el enfoque de los derechos humanos se promueve en un nivel universal, en esta tesis resalto, desde mi propia experiencia, aquellas prácticas desde la perspectiva de los derechos humanos que son posibles llevar a cabo en la intervención de docentes y directivos en el trabajo escolar:

- Aceptar, reconocer, valorar y respetar la dignidad de cada ser humano. Se trata reconocernos como personas, dejando de lado la edad, función o jerarquía de con quién convivimos y centrándonos en el respeto al otro, como principio fundamental

de la convivencia. Gaitán y Martínez (2006) señalan que, la mayoría de las actividades de los y las estudiantes están dirigidas para su bienestar según ideas y criterios de los adultos y eso los limita a expresarse y opinar sobre lo que les gusta, les conviene o sobre sus propias necesidades, incluso, sobre lo que no desean. Para ello resulta relevante involucrar al estudiante dentro de su propio aprendizaje, haciéndolo participe activo de los temas abordados en cada clase.

- Ampliar una visión sobre los derechos humanos que otorgue valor a todos y que admita una perspectiva global, donde se establezca que todos los derechos humanos son para todos (Landeros y Chávez, 2015). Este punto en particular, implica la reflexión del adulto donde entienda que los derechos no están sujetos al trabajo o cumplimiento de ciertas tareas escolares del estudiante. Es muy común escuchar entre los docentes de mi escuela la frase de *“Si quieres derechos, primero cumple tus obligaciones”*. Se debe entender que, al ejercer un derecho de igual manera connotan responsabilidades, sin embargo, el derecho no es algo que para obtenerlo se requiera realizar algo en particular.
- Imaginar y construir escenarios alternativos. Una perspectiva de derechos humanos invita a proponer y transformar. Crear nuevas oportunidades de relacionarse, ofreciendo herramientas para pensar realidades específicas, poner en juego principios generales e impulsar cambios concretos.  
Crear un ambiente educativo donde se involucre activamente a los estudiantes y se puedan expresar con libertad y de forma crítica, y la libertad de expresión se manifieste bajo el respeto y la tolerancia. Logrará establecer una mejor convivencia escolar (Secretaría de Educación del Distrito Federal, 2012).

En mi función como director, tratar de establecer condiciones y líneas de trabajo para que se realicen prácticas docentes bajo el enfoque de los derechos humanos y la cultura de paz ha significado un largo camino en el que han estado presentes constantes contraposiciones y tensiones con los maestros, por la disparidad de ideologías y perspectivas. Sobre estos aspectos hablo en esta tesis, con la intención de reflexionar y aportar al debate en la

construcción de líneas de trabajo para autoridades y directores que pretendan crear nuevas oportunidades y posibilidades de intervención.

### **La judicialización de la práctica directiva, a partir de la interpretación individual de los derechos humanos**

Hasta el momento, he hablado sobre la importancia que ha tenido la visibilización de los derechos humanos en la escuela, así como las condiciones favorables que trae consigo la práctica educativa bajo este enfoque. Pero ¿en qué momento deja de ser visto como algo positivo y se convierte en una carga negativa hacia el docente y autoridades educativas?, ¿por qué durante este proceso de transformación de cultura escolar, comienzan a judicializarse las acciones que se realiza en la escuela? Es decir, hablar cada vez más de derechos humanos en la escuela, pareciera que orilla a padres y madres de familia a una concepción subjetiva que limita la actuación de los docentes y directivos, polarizando en sentido negativo, las situaciones que suceden en la escuela.

Como director de la escuela me ha tocado ver que gran parte de mis acciones y decisiones han sido cuestionadas por los padres y madres de familia. Inclusive, han pasado momentos en los que han solicitado a autoridades de mayor nivel como supervisor, director de educación primaria, coordinador sectorial, inclusive hasta al titular de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, que verifiquen mi actuar, por situaciones que algunos padres o madres consideran incorrectas, porque se señala van en contra de sus creencias sobre la gestión escolar.

A continuación, presento una queja de un padre de familia dirigida a una autoridad educativa superior, la cual ejemplifica lo que me refiero en el párrafo anterior:

*“[Autoridad]: Donde nada más no la ven venir es en la escuela primaria Benito Juárez de la colonia Roma. Los padres de familia y maestros de esta institución escolar nos informan que abundan las quejas contra el director Gustavo Luna sobre múltiples faltas y omisiones y la autoridad educativa no actúa. Mientras*

*tanto, ha aumentado la violencia escolar porque dejó de aplicar el marco para la convivencia y el programa mochila segura porque dice que su población es alta y le resulta difícil implementarlo. Han aumentado estos días las enfermedades respiratorias porque no permitió al personal médico la aplicación de la vacuna contra la influenza porque había actividades ese y otros días. Solicita dinero a los diversos prestadores de servicios para dejarlos pasar en festivales. Contra la voluntad de los padres de familia, rechazó la invitación para el examen simulacro de la secundaria técnica 6 y se negó a difundir la información porque dijo que eso no le correspondía.*

*En las dos juntas de cambio de mesa directiva fungió como presentador de dichas asambleas cuando debe ser solamente testigo y no parte. En los Consejos de Participación Ciudadana canceló actividades ecológicas programadas y bloqueó a padres de familia que participaban activamente en pro de la propia institución. En reunión con los tutores les dijo que él no tiene tiempo de cuidar una escuela e instalaciones -porque cursa una especialización en derechos humanos-, para eso hay personal, olvida que él es el director y es parte de sus funciones.*

*Los que más sufren son los niños que tienen que soportar baños sucios y bebederos, sin agua y en malas condiciones con este calor. En días pasados en la exposición de Oaxaca no les permitió a los alumnos adquirir los productos de ese estado porque dijo no eran para ellos, aunque llevaban dinero. Para colmo, el Día del Niño, no los dejará celebrar su convivio en sus salones.*

*Sin duda los padres ya están desesperados porque la actitud del director Gustavo Luna, déspota e intransigente hacia los maestros y padres de familia elimina cualquier lazo de comunicación en este centro escolar, que tiene 94 años de antigüedad, de donde han surgido presidentes de la República, secretarios de Estados, rectores, medallistas olímpicos y artistas de talla mundial.*

*Ojalá [la autoridad], revise todas las anomalías documentadas y que han interpuesto los padres, y pronto ponga a un director capaz y evite que esta escuela modelo fundada por José Vasconcelos termine en escuela de cuarta o quinta calidad. Se preguntan en la escuela si es la nueva forma de educación que el gobierno quiere para sus hijos o es un maestro protegido por la autoridad ciega, sorda y muda a la población escolar; no obstante, los oficios, quejas y denuncias que han interpuesto ante distintas instancias de la SEP (Anónimo, 27/3/2019, 17:39).*

La importancia de mostrar este documento, resulta relevante ya que es un ejemplo que da cuenta de un tipo de queja recurrente que se han planteado a las autoridades educativas sobre mi actuación durante el ciclo escolar 2018-2019. Las autoridades han respondido y verificado cada una de estas quejas, y en sus respuestas han validado mi actuación, dejando a un lado la interpretación de algunos padres o madres de familia, que han recurrido a prácticas de resolución del conflicto, siguiendo prejuicios e intentando afectarme, en una tendencia que se orienta más a la escalada del conflicto. Al respecto retomo a Galtung (citado en Hueso, 2000) cuando refiere a que, cuando en un medio está presente la cultura de paz, se buscarán soluciones a través de medios pacíficos, recurriendo al diálogo, la empatía y la tolerancia. Sin embargo, si domina la cultura de la violencia “existirá una propensión a utilizar medios violentos para solucionar las discrepancias entre las partes y eso, a su vez, generará nuevos odios, deseos de revancha y, consecuentemente se establecerá una espiral de violencia” (p. 132).

Por lo anterior, no podría asegurar que en la escuela exista una cultura de la violencia, sin embargo, si identifico que las discrepancias que van surgiendo, encuentran dificultad para ser planteadas por medios pacíficos de diálogo. Esto se identifica, por ejemplo, en la queja anteriormente mencionada en la que se pone en entredicho mi práctica: “...y pronto ponga a un director capaz y evite que esta escuela modelo fundada por José Vasconcelos termine en escuela de cuarta o quinta calidad”. Hace referencia a la necesidad de mi destitución, tomando en cuenta que lo descrito fuera real, y son enviadas para que la supervisión escolar

las verifique y envíe un informativo sobre los documentales recabados, afirmando o negando cada situación.

Como director esto ha significado un trabajo constante, de comunicación y responsabilidad en la toma de decisiones en las actividades escolares, pues me ha colocado en situación de plantearme si serán cuestionadas o no por los padres y madres de familia, y de que, en caso de ser así, tendré que requerir un amplio esfuerzo para comprobar mi actuación. Esto ha generado un constante esfuerzo y desgaste emocional. Sin embargo, estos son conflictos escolares ante los que he asumido una visión positiva del conflicto y como oportunidad de transformación.

Esta transformación implica una mirada que va creando experiencias, que asume en un principio los límites, la complejidad y lo espontáneo de todo conflicto (Fisas, 2011), lo que me permite ver el potencial creativo para resolverlo, y saber qué herramientas de la cultura de paz utilizar para su intervención.

Además, el hecho de que una autoridad superior y con mayor experiencia verifique mi actuar y constate mis acciones, me proporciona seguridad en mi gestión directiva y a la vez, coadyuva a ir concientizando a los padres y madres de familia que las actividades escolares, tienen un marco normativo que va más allá de lo que ellos consideren correcto o no. Es por ello que, me he focalizado en este trabajo en promover la participación de los padres en la vida escolar, favoreciendo la comunicación, dando lugar como dice Ellis y Hughes (2002) a crear momentos y oportunidades que beneficien la relación y convivencia, valorando y ocupando las experiencias que como miembros de la comunidad educativa que son los padres, pueden contribuir. Como escuela se debe potencializar esa oportunidad.

Esto no significa ni caer en una lucha de poderes entre las y los padres de familia y el personal de la escuela, sobre quién tiene o no la razón. Como director escolar, estoy convencido de la importancia de la participación y la colaboración de los padres y madres en la educación de los niños y niñas. Pero esta colaboración debe estar basada en una

relación cordial, para que se puedan llevar a cabo prácticas educativas de manera efectiva y completa (Domínguez, 2010).

Sin embargo, llegar a este tipo de participación de las familias en la escuela no siempre es fácil, requiere un proceso de aprendizaje que implica el diálogo, respeto y tolerancia entre las partes, así como reconocer que en la relación entre padres y madres de familia con la escuela se desarrollan en el marco de tensiones y conflictos acerca de lo que se espera sea la formación de los estudiantes (Murua Arroyo et al, 2017).

Mientras tanto se tiene que ver el origen que puede tener el hecho que los padres y madres no estén trabajando en equipo, haciendo que la casa y la escuela sean espacios separados o antagónicos (González, 2014), al grado que los padres y madres, se conviertan en vigilantes de las propias acciones de la escuela y en la que ellos mismos se quieran encargar de infligir sanciones en contra del personal escolar (Foucault, 1975).

Para continuar me interesa precisar la definición de *judicializar*. Según la RAE el término hace referencia a llevar por vía judicial un asunto que podría conducirse por otra vía. Es decir, que a cuestiones que no necesariamente se requieran llevar a juicio, se le asignen a una administración de justicia para su resolución. Cuando me refiero a la judicialización de las prácticas directivas y docentes a partir de la interpretación subjetiva de los derechos humanos, quiero interpretarlo como esta observación constante de la sociedad, en particular de los padres y madres de familia, hacia las acciones del personal de la escuela. Cuando a partir de su subjetividad, consideran lo “justo” o “injusto”, y no se da una intervención adecuada, se hace proclive la gestación de un conflicto. De ahí la necesidad de una intervención pertinente con un enfoque de cultura de paz.

Pero, ¿cómo llegamos hasta este punto? Anteriormente era una práctica recurrente el que en las escuelas se actuaba de forma autoritaria y adultocentrista, pero el tema del maltrato escolar no tenía la presencia que tiene ahora. ¿En qué posición se coloca a los docentes y directivos, cuando prevalece una percepción subjetiva que se centra en defender los derechos humanos desde conveniencias particulares y no de un sentido colectivo? ¿Qué

incertidumbres trae consigo esto en la práctica educativa? y ¿qué consecuencias trae consigo esta dinámica en la forma de convivencia en la escuela entre la comunidad escolar? Como lo he reiterado, los derechos humanos, como lo he visto en la escuela en la que llevé a cabo el diagnóstico y la intervención, en algunos casos de padres y madres de familia, tienden a verlos como necesidades y valores desde su perspectiva, sin tener una amplia comprensión de los procesos educativos en la escuela. Cuando esto sucede, no reconocen la capacidad humana de hacerse uno con el otro, sino como personas completamente diferentes, con necesidades e intereses propios que deben ser cubiertos a toda costa (Levinas, 1987), sin entender que, se debe reconocer la existencia de una dignidad compartida a ser defendida y adquirida por todos.

En la Tabla 12, presento algunos principios que sustentan los Derechos de la Infancia recuperados por Chávez y Landeros (2015) en el libro *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*, y los asocio con la interpretación subjetiva que llegan a realizar algunos padres y madres de familia de la escuela donde laboro. Al mismo tiempo menciono ejemplos de estas interpretaciones, que pueden posteriormente llevarse a una judicialización de la práctica educativa.

Tabla 12. Derechos humanos e interpretación de padres o madres de familia

<p style="text-align: center;"><b>Principio</b></p> <p>Adaptado de: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Derechos bajo la convención de los derechos del niño. (Citado en Chávez y Landeros 2015)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Interpretación subjetiva del padre o madre de familia.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Ejemplos</b></p>
<p><b>El interés superior del niño.</b> Implica otorgar la más amplia tutela efectiva a los derechos del niño en un marco de seguridad jurídica. Se trata de derechos vinculados a: la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar; no ser separado de sus padres sin la voluntad de estos, a menos que la separación sea necesaria; crianza y desarrollo; no ser privado de su libertad.</p>	<p>No se le puede hacer nada al niño que vaya en contra de lo que el padre o la madre vea como necesario. Los menores se convierten en objetos que deben ser cuidados y protegidos (Campos, 2017) de todo lo que ellos como responsables de su custodia consideren “malo o incorrecto”. Las normas, reglas o límites se llegan a ver como aspectos que vulneran la integridad de los menores.</p>	<p>Al entender los padres y madres que el niño necesita ser protegido, cualquier situación que éste manifieste acerca de su sentir sobre alguna medida disciplinaria o límite para la adecuada convivencia, lo toman como una agresión hacia el menor. Por lo que se acercan a mí como director del plantel y en mi figura de autoridad pueden llegar a buscar una sanción hacia el docente.</p>

<p><b>Derechos para la supervivencia y el desarrollo.</b> Son derechos vinculados con la generación y provisión de recursos, aptitudes y contribuciones necesarias para la supervivencia y el pleno desarrollo del niño. Ello incluye no sólo la existencia de medios para su cumplimiento, sino además las condiciones para su ejercicio. Entre estos derechos están:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Alimentación adecuada.</li> <li>*Vivienda.</li> <li>*Agua potable.</li> <li>*Educación oficial.</li> <li>*Atención primaria a la salud.</li> <li>*Tiempo libre y recreación.</li> <li>* Cultura.</li> </ul>	<p>La escuela vista como espacio e institución pública es la única responsable de proveer estos derechos para la supervivencia y el desarrollo de los menores.</p> <p>No se consideran a las demás instituciones gubernamentales y demandan al plantel proveer a los estudiantes dichos derechos, en particular el hecho de que México llevó a cabo la reforma del artículo 4º, reconociendo que los niños y niñas son titulares del derecho a la satisfacción de sus necesidades básicas, y estableciendo que los tutores tienen el deber de preservar estos derechos, mientras el Estado es responsable de proveer lo necesario para propiciarlos y otorgar facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento, siendo así un trabajo en conjunto. (UNICEF, 2013).</p>	<p>La escuela primaria donde laboro tiene comedor escolar que es sostenido por las aportaciones de los padres de familia, sin embargo, es frecuente el que los padres y madres comenten que es la obligación de la escuela darles de comer y asumir el gasto que éste genere, pues es parte de los derechos de sus hijos. De igual manera solicitan atención médica sin costo, asistencia a actividades culturales y que, dentro de los espacios de clases se permitan una diversidad de juegos, ya que ellos no tienen tiempo de darles tiempo libre a sus hijos al ser padres y madres trabajadoras. Viendo a la escuela como institución única para satisfacer estas necesidades.</p>
<p><b>Derechos para la protección.</b> Son derechos que establecen mecanismos de prevención y protección contra todo tipo de violencia, maltrato y explotación. Incluyen los derechos a gozar de protección y asistencia en los siguientes casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Ante toda forma de perjuicio o maltrato, abuso físico o mental, negligencia o descuido.</li> <li>*En caso de no contar con un núcleo familiar.</li> <li>*Ante la explotación laboral, sexual o de cualquier tipo.</li> <li>*En situaciones de migración y guerra.</li> <li>*En casos de discapacidad o necesidades especiales.</li> <li>*Contra abusos del sistema de justicia criminal.</li> </ul>	<p>Esta interpretación se relaciona con el primer principio mencionado. Se pierde la noción de sujeto en los menores. En esta sobreprotección se le quita la capacidad a los niños y niñas de formar parte de su propia formación, polarizando las acciones académicas que se implementan en el plantel educativo.</p> <p>La sociedad de manera tradicional tomaba a los menores de edad como necesitados de protección, que a su vez, les negaba la capacidad jurídica, hasta considerarlos casi una “propiedad” de aquellas personas de los que se les hacía “dependientes” (Cardona, 2019).</p>	<p>Si el menor salió del salón sin permiso del docente o escondiéndose para no ser visto y por alguna razón tiene un accidente. Se ve como único culpable al propio docente “por no estar al pendiente de todos sus alumnos”.</p> <p>Si el niño o niña tira basura y se solicita que la levante y deposite en su lugar, los padres han argumentado explotación laboral pues argumentan que para eso hay personal de asistencia al plantel.</p> <p>Si hay una riña entre dos o más estudiantes, descartan el concepto de problema de convivencia, pues criminalizan la acción del agresor hasta llegar al punto de levantar denuncias en fiscalías especializadas.</p>
<p><b>Derechos para la participación.</b> Son derechos vinculados con la libertad de expresión y la garantía de que la voz de niñas y niños se tomará en cuenta en las decisiones que les afectan. Se incluyen aquí derechos como:</p>	<p>Los estudiantes deben ser tomados en cuenta para cada una de las actividades en la escuela. Dándole prioridad de escucha y satisfacción a cada uno de los menores.</p> <p>La Convención de los Derechos</p>	<p>En la escuela, he organizado diversas consultas a estudiantes que ayudan a tomar decisiones para la conformación de clubs con diversas actividades, temáticas para eventos artísticos, inclusive la conformación de una</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>*La libre expresión y opinión.</li> <li>*Ser escuchado.</li> <li>*La información.</li> </ul>	<p>del Niño, implica que el niño deje de ser considerado como un objeto de protección, y pase a ser considerado como un sujeto de derecho, un ciudadano pleno, con sus derechos y con sus obligaciones. Así como, participar en decisiones esenciales para su vida. No se trata de proteger la infancia y la adolescencia, sino de proteger los Derechos de la infancia y la adolescencia (Cardona, 2019).</p>	<p>gaceta escolar para la participación en la redacción, sin embargo, en ocasiones los padres y madres manifiestan inconformidades del por qué estrictamente la opinión o sugerencia de su hijo o hija no fue tomada en cuenta de manera particular.</p>
---	--	--

En la Tabla 12, presento las interpretaciones que hay o pueden haber en la participación que tienen los padres y madres de familia de la escuela donde laboro, y a la vez, reflexiono sobre las estrategias a implementar para abrir caminos en el trabajo, favoreciendo la convivencia escolar.

Se trata de trabajar en conjunto y no sobreponer la opinión de la escuela sobre la de las familias o viceversa. Los padres y madres son clave en la educación inicial de niñas y niños (UNICEF, 2018), por ello, se debe establecer una metodología desde la gestión directiva sobre la incorporación y participación de las familias en la escuela con un enfoque de los derechos humanos que fortalezca la comunidad educativa, además de identificar las prácticas parentales más comunes que pueden limitar el desarrollo hacia formar ciudadanos sujetos de derechos.

Es por ello que, al visibilizar los derechos humanos no tendría por qué tomarse como algo negativo, ni que obstaculizara la dinámica escolar y mucho menos, judicializar las prácticas en la escuela. Al contrario, como afirma Jonson (2003), llevar a cabo una educación con base en los derechos humanos exige lograr resultados mediante un proceso que refleje los valores de los mismos derechos, obligando a poner atención de manera paralela a los resultados y a los procesos. De tal manera que, los estudiantes sean capaces de construir su propio aprendizaje, promoviendo un entorno seguro y enriquecedor con base en el respeto, mismo que vendría de parte de los adultos que los rodean (Campos, 2017).

## **Las incertidumbres en la gestión directiva. Orientaciones de intervención**

En varias ocasiones durante mi práctica directiva pensé “que bueno que estoy en esta maestría, sino, no sé qué haría o cómo resolvería ciertos planteamientos que me manifiestan los padres de familia”. Digamos que pasé por momentos de incertidumbre, no sabía si hacia bien o mal mi trabajo, si las decisiones tomadas eran las mejores o estaban proclives a traerme nuevos problemas. Comenzaron dudas en el actuar, en el decidir y en el convivir.

Navia (2013), menciona que como agentes educativos pasamos por un proceso, en el que percibimos miedos o inseguridades que afectan nuestra autonomía profesional. Retomando estos planteamientos al tema de la tesis, considero que es necesaria una formación con un enfoque en derechos humanos a los maestros y directivos, para llevar a cabo la práctica educativa. Es esencial evaluar las capacidades de los gobiernos y servidores públicos para cumplir sus obligaciones y la promoción en lo referente a los derechos en materia de educación (UNICEF, 2008).

Desde mi experiencia, he ido desarrollando habilidades de actuación ante las constantes demandas de los padres de familia, quienes tratan de responder a los conflictos desde la judicialización de mis intervenciones. Con el desarrollo de esta tesis, me permito proponer los siguientes criterios que coadyuven al trabajo de un directivo en la escuela y que pueden adaptarse a la función docente:

**\* Las tareas administrativas deben efectuarse, pero las tareas para el aprendizaje deben ser fundamentales:** El tiempo que pasaba inicialmente en la atención a padres y madres de familia ocupaba gran parte de mi jornada escolar, situación que me limitaba al trabajo de orientación, acompañamiento y observación de las aulas. Las actividades administrativas no me permitían conocer el contexto real en el que se desenvolvían los estudiantes y sus maestros, solo tenía la versión de los padres. Por lo que, al irme involucrando más en la parte técnico-pedagógica, me brindaba certidumbre al momento de actuar y responder ante una queja.

Es de suma importancia establecer y acompañar a los docentes con elementos orientados a mejorar la enseñanza y las buenas prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela,

de tal manera que se incida en la mejora de los resultados académicos de los estudiantes (Bolívar, 2010). Asimismo, cuando un director dedica demasiado tiempo a actividades que no se relacionan directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la escuela limita las posibilidades de alcanzar un mayor nivel académico en los estudiantes (Barber, 2008).

**\*Brindar espacios de información y formación para los miembros de la comunidad escolar en el área de derechos humanos:** Mis intervenciones en las Juntas de Consejo Técnico, lecturas a docentes, información sobre cursos y capacitaciones, pláticas con padres y madres de familia, vinculación con otras instituciones, incluso hasta en los discursos que brindaba como director en ceremonias especiales, iban impregnados de un toque de concientización sobre la interpretación del enfoque de los derechos humanos, centrado en prácticas reales, más que en una visión subjetiva de las mismas.

Beatriz de León (2011) hace referencia a la importancia de tomar conciencia de todos los agentes educativos, sobre el papel tan importante que juegan, para poder establecer relaciones que favorezcan y enriquezcan el proceso educativo de los niños y niñas. Es por tanto un factor fundamental, el informar a cada uno de los miembros de la comunidad educativa las funciones educativas que les corresponden.

**\*Reconocimiento hacia el trabajo docente:** Como seres humanos, el que el otro reconozca mi trabajo de manera positiva da certidumbre sobre el actuar. Y eso lo tenemos desde la infancia, regularmente siempre esperamos la aprobación del maestro, el padre o madre, etc. De tal manera, esto me llevó a entender la necesidad de ser más asertivo con los docentes, y al mismo tiempo brindaba sugerencias de mejora, brindando nuevas oportunidades de intervención basado en el enfoque de derechos humanos. Barber (2008) afirma que, la manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción, es por ello, que "la calidad de los resultados para cualquier sistema educativo es esencialmente el resultado de la calidad de la instrucción brindada por sus docentes" ( p. 28).

Eduardo D. Levín (2012), hace referencia a que, los rasgos de personalidad, incluso la misma historia de vida del docente, puede afectar la intervención educativa. Esto conduce a una serie de incertidumbres construidas por la propia experiencia o la mirada de otros,

cayendo en orientar la actuación más por el “qué dirán”, que por lo que debe significar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los criterios anteriores van focalizados a dar orientaciones ante el actuar profesional, la importancia de la formación en derechos humanos y cultura de paz, para establecer pautas de actuación no con base a lo que cada persona considere “bueno” o “malo”-, me gusta o no me gusta, sino que no transgreda los derechos de nadie, independientemente del parecer o la subjetividad de las personas. Actuar de este modo, trae resultados efectivos para disminuir lo que he llamado la judicialización de las prácticas directivas y docentes por parte de la sociedad, en particular por parte de padres y madres de familia, cuando existe poca comprensión de las nuevas formas en que se plantean los derechos humanos en las escuelas, y los procesos políticos administrativos favorecen más procesos burocráticos y prescriptivos, que conducen a un control y regulación de la docencia y función directiva.

## CAPÍTULO V.

### LA CONSTRUCCIÓN DE UN DIRECTOR CON ENFOQUE DE LA CULTURA DE PAZ

#### **De docente a director**

En este capítulo, realizo un trabajo de análisis y reflexión sobre cómo se fue construyendo mi figura de director, así como plantear conclusiones de lo que he aprendido al elaborar este trabajo de tesis. Desde que tengo memoria, siempre tuve la intención de ser profesor. Ingresé al servicio educativo público en el año de 2007, en una escuela de turno matutino, ubicada en el centro de la Ciudad de México, sobre la calle de República de Cuba, frente a la Plaza de Santo Domingo. La escuela primaria “Lic. Miguel Serrano”, fue la primera que me abrió sus puertas. Asistí ahí durante casi dos años. En el año de 2009 cambié mi centro de trabajo a la escuela primaria de tiempo completo “Francisco Goitia”, ubicada casi a las orillas de la ciudad, en la delegación Miguel Hidalgo. Ahí estuve hasta el año 2012. Después, tuve un cambio de escuela, nuevamente casi en el centro de la ciudad, en la escuela primaria de tiempo completo “Valentín Zamora Orozco”, en la colonia Roma.

Durante estos años, siempre estuve frente a grupo, que era lo que me gustaba: preparar mis clases, obtener grandes satisfacciones al ver el cómo aprendían las y los alumnos. Era algo que me apasionaba día con día. Fernando Trujillo (2010) lanza las preguntas ¿es necesario ser un idealista o un utópico para enseñar?, ¿o para querer dedicarse a la docencia? ¿o para qué ser un buen docente? Yo creo que sí, que es necesario tener pasión y vocación para la enseñanza, al mismo tiempo creer en una sociedad mejor y trabajar para conseguirlo. En esta escuela, tuve tres directores diferentes. Pero era algo que no me preocupaba, ni sentía que me afectara. No tenía mucho contacto con el director o directora, y consideraba que no lo necesitaba. Cumplía con mis planeaciones, entregaba mis reportes, observaban mi clase y no me hacían comentarios, así que, para ser sincero, no sabía qué hacía un director. Tomando lo que mencionan Silvana Freire y Alejandra Miranda (2014), durante mucho tiempo el modelo de dirección escolar centró el papel del director en tareas administrativas y burocráticas. Por lo que, los veía alejados de la práctica docente.

Fue en el año de 2014, cuando llegó la que fue mi tercera directora en la escuela “Valentín Zamora Orozco”, a quien nombraré “Carly” para efectos de este trabajo. Una mujer alta, con gran presencia, muy elocuente y simpática al hablar. Por situaciones que no me quedaban muy claras, a mis compañeros docentes no les agradó mucho. Tenían muchas dificultades y conflictos de comunicación con ella. Se escuchaba en los pasillos las quejas e inconformidades e inclusive, en una junta de consejo técnico, fue necesario que se presentara la supervisora a mediar la situación. Me di cuenta que cuando todos los compañeros se quejaban de ella, sus comentarios iban dirigidos a su forma de ser; en lo personal, y no en lo laboral. Hasta el momento no había tomado consciencia de la importancia de la buena comunicación en el ambiente laboral y cómo es afectada por la sucesión de un director escolar. Hart (1993) afirma que el cambio del director afecta todo el trabajo en y con la escuela, pues se llega a un periodo de aprehensión a lo conocido y temor a lo desconocido de parte de los docentes, además de las altas expectativas que se tienen del mismo.

Siempre he considerado que la comunicación es vital para el buen desempeño de la actividad escolar. Sin duda, la característica más importante de un buen docente es su capacidad comunicativa (Del Barrio, 2009). Para el ciclo escolar 2016-2017, la directora Carly me asignó la función de Subdirector Académico de la escuela. Básicamente, mi función era apoyar a los docentes en sus planeaciones, actividades didácticas, proponer materiales académicos y apoyarlos con el trabajo técnico-pedagógico. Durante el tiempo que estuve en esta función, además de continuar como docente, observaba a la directora llegar temprano, dar la bienvenida a los estudiantes y, desde la mañana, comenzar a atender padres y madres, preocuparse por solucionar dudas, conflictos, inclusive, algunas problemáticas entre las familias de los estudiantes que se presentaban. La veía pasar horas en su escritorio sin comer, en ocasiones sin salir de su oficina por hacer reportes u oficios. Lo anterior me hizo ver desde otra perspectiva la función directiva y la relevancia que tenía en la cotidianidad de la escuela. Diversas investigaciones realizadas bajo enfoques distintos han demostrado que la función de los directivos en la escuela, particularmente la del director, es de suma importancia para la vida escolar (Aguilera, 2011), ya que, a través de

las decisiones que se toman desde esta función, se influye en la forma de actuar y en el trabajo de otras personas, generando condiciones institucionales necesarias para lograr los objetivos de aprendizaje establecidos (Antúnez, 2004).

Observaba que, el trabajo que realizaba con la directora era positivo, ya que las relaciones con los docentes se orientaban hacia una convivencia en armonía y una dinámica escolar que repercutía en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Buchanan (2018) hace referencia a que, un buen equipo directivo sabrá cómo acompañar a los docentes, y es quien tiene la capacidad de articular los procesos de la escuela con las personas que comprenden la comunidad educativa. Claro que había maestros que mostraban resistencia y se oponían a las sugerencias, sin embargo, de manera paulatina se iban involucrando a la visión de la escuela.

A mediados de ese ciclo escolar, por cuestiones administrativas, me tuvieron que asignar un grupo de quinto grado. Lo que significaba, que ya no formaba parte del equipo directivo. A pesar de ello, varios compañeros docentes me seguían buscando para que los apoyara en sus planeaciones, instrumentos de evaluación, materiales didácticos, etc. Con esto, pude identificar que la función directiva es un elemento que permite construir y crear vínculos con los docentes, porque el trabajo que se realiza desde la dirección es la imagen de calidad que muestra la escuela (Román & Cámara, 2000), con la cual se deben sentir identificados para ir formando una identidad escolar.

Bolívar (citado en Freire, 2014) menciona la importancia de involucrar la participación efectiva de los miembros de la comunidad educativa orientados a mejorar la enseñanza y las prácticas docentes. Me fui percatando, que esta tarea le correspondía al director escolar. Bush y Glover (2003) hacen mención del liderazgo escolar como un proceso donde el director debe influir en la comunidad educativa para el cumplimiento de propósitos u objetivos deseados, a fin de articular la visión, la estructura y las acciones que lleva la escuela.

Fue entonces que la directora, al observar en mí ciertas habilidades directivas, creyó pertinente sugerirme iniciar el proceso que aplicaba la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente para mi promoción como director. Fue algo que dudé, pues en ningún momento me había planteado de manera personal ser director. Ella me comentó que, aplicaría para la función de supervisora, y tal vez, yo me podría quedar como director de la escuela.

Fue en mayo de 2017 cuando realicé mi examen, y en julio del mismo año, al salir los resultados fui considerado idóneo para cumplir la función de director escolar. Coincidentemente, mi directora, también tuvo resultado idóneo en la promoción para supervisora, por lo que la posibilidad de quedarme en la escuela como director era posible.

Fue hasta diciembre de 2017 que, a través del proceso de asignación de plazas del Servicio Profesional Docente, me dieron la posibilidad de ubicarme en la Escuela Primaria Benito Juárez, donde actualmente laboro. Cabe mencionar que desconocía el contexto de la escuela y la cultura dentro de la misma. Sin embargo, conocer las problemáticas que experimentan las escuelas, podría ser útil para diseñar programas de intervención con sustento en la realidad escolar (García, Slater, & y López, 2010). Además, no es que, de un día a otro, por el solo hecho de tomar el cargo y pasar un examen, se transforma un docente a ser un director consagrado, sino que se necesita seguirse preparando durante y después de asumir el cargo (Veleda, 2016).

### **De lo rígido a lo flexible. Experiencias sobre la deconstrucción de la figura de jefe al inicio de la formación de líder**

El 19 de diciembre de 2017, llegué a la escuela de tiempo completo Benito Juárez con la función de director. Ese día, estuve acompañado de la supervisora quien me presentó primero con el equipo directivo. La Subdirectora de Gestión Escolar (SGE), una maestra que a simple vista se nota de carácter fuerte, firme al hablar, pero de esas personas que se perciben directas y que dicen las cosas sin rodeos. Después, la Subdirectora Académica (SA) una maestra que contrastaba con la SGE, ya que se notaba más mesurada y afable.

Dos personas que, en ese momento no sabía que serían pilares fundamentales en mi proceso de inserción como director en la escuela, de lo cual hablaré más adelante.

La supervisora me llevó con cada uno de las personas que trabajaban en la escuela. Recuerdo que me sentía seguro, pero claramente sorprendido por la inmensidad del plantel, del cual ahora yo representaba la autoridad, siendo que la figura del director en México, por norma, es la máxima autoridad en la escuela y la responsable del funcionamiento de la institución, según lo establecen los manuales de organización (Secretaría de Educación Pública, 1982). Aunque no lo dijeron de manera literal, se veían sorprendidos a mi llegada, no sé si la apariencia, la edad, el sexo, pues las últimas directoras habían sido mujeres, en general, percibía curiosidad en su mirada.

Y bueno, ya estaba adentro... ¿y ahora?, ¿por dónde comenzar? García y Slater (2010), refieren que, por lo general, el ingreso a una escuela como director es un periodo de incertidumbre y adaptación a las responsabilidades y funciones del puesto. Recuerdo que cuando ya se me había asignado la escuela, mis autoridades de supervisión y dirección operativa me dijeron: *“Mira Gustavo, estás entrando a una escuela que viene lastimada y no sólo por el tipo de gestión directiva que se llevaba, los maestros y personal han estado bajo un ritmo de trabajo muy estricto. Los padres en una dinámica muy exigente. Lo que te recomendamos es que, en lo que resta de este ciclo escolar, te dediques a conocer a tu comunidad, no llegues a querer cambiar todo, ve observando el ambiente y continua, de tal manera que poco a poco vayas construyendo tu propio estilo y ritmo de trabajo”*.

Day y Bakioglu (citados en García y Slater 2010) señalan dos tipos de inicio de un director escolar: el fácil, y el difícil. El primero se presenta cuando el nuevo director llega a la escuela con buena reputación y buenas relaciones con la comunidad o cuando el director pasado no fue muy popular con el personal. En estos casos los nuevos directores no enfrentaron muchos problemas. Un inicio difícil normalmente se asocia con los problemas que dejó el director pasado, la falta de recursos y la imposición externa de cambios.

Tomando como referencia lo anterior, puedo argumentar que, mi inserción tuvo de los dos tipos de inicio, ya que, por una parte, por referencias de la SGE y SA, la directora enfrentó diversos conflictos con la comunidad escolar, lo que resultó que no fuera reconocida y aceptada por la gran mayoría de la comunidad educativa y por otra, los mismos conflictos tenían que ser resueltos ahora por mí. Comencé a observar cómo se desarrollaban las actividades. Poco a poco iniciaron muestras del personal de la escuela que me daban una idea de la posición que ocupaba la figura de la antigua directora, y que se me hace importante enunciarlas, ya que le dan sentido al título de este apartado.

Primero, el personal de la dirección. La SGE y la SA, se acercaban a mí diciendo: ¿qué hacemos? Aunque el que se estaba integrando era yo, ellas estaban a la expectativa de recibir indicaciones. Me acerqué a ellas y comencé a tratar de entender la dinámica del trabajo, tanto académica como administrativa. Sin duda, el que yo hubiera estado durante el último año en la dirección, me ayudó a tener una idea de lo que se hacía en la parte de la gestión directiva, pero aun así era muy diferente porque me decían: *“Mire maestro, normalmente nos organizamos así en las actividades, pero como usted nos diga, lo podemos cambiar”* o, *“Maestro, normalmente así están repartidas nuestras funciones, pero si usted quiere las hacemos diferentes, o asígnenos nuevas”*.

Yo estaba acostumbrado a saber qué tenía que hacer, o en todo caso, a que me dijeran qué hacer, pero no a decir qué hacer a las otras personas. Por lo que, en esta formación de director, como líder de la escuela, tenía que aprender a guiar al personal de la escuela, como lo refieren Mullins et al 2009 (citado en Freire, 2014), estableciendo directrices claras en la búsqueda de oportunidades de desarrollo, supervisando el cumplimiento de los objetivos escolares. Además, “el director, como principal responsable de la gestión escolar, debe efectuar la articulación de los diversos procesos al interior de la escuela” (Freire, 2014 p. 12).

Es por ello que, tuve que implementar estrategias de comunicación y organización principalmente con mi equipo directivo. Baber y Mourshed (2008) afirman que la calidad de las escuelas depende de la calidad del equipo directivo, de tal manera que se realice un

liderazgo eficaz, que a su vez contribuya en los docentes, quienes, intervendrán con una efectiva práctica pedagógica en los salones de clase para la mejora de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas.

Al segundo día de haberme incorporado, recuerdo que era el último día antes de salir de vacaciones de diciembre, se había organizado el evento de navidad en la escuela, y en ese acontecimiento la supervisora me presentó ante la comunidad de padres y madres de familia, así como con los estudiantes. Al terminar, se me acercaron algunos padres a saludarme y me decían *“maestro, bienvenido, aunque es muy joven”*, *“maestro, bienvenido, espero la escuela no se lo coma”*, *“maestro, bienvenido, de parte de quién viene”*. La edad, cabe mencionar que tenía 31 años, era algo que al parecer sorprendía a todos. Cuando un nuevo director llega, las relaciones con los padres pueden complicarse (García, Slater, & y López, 2010), ya lo había notado con mi última directora, sin embargo, ahora era yo quien lo vivía y me obligaba a la necesidad de establecer vínculos de confianza con los padres y madres de familia.

Después de terminado el evento, se acercó el personal de asistencia al plantel diciendo: *“Maestro, ya estamos desocupados, díganos qué quiere que cambiemos”*. Les pregunté: *“¿Cambiar de qué?”*. La respuesta fue: *“Pues cambiar de mobiliario, normalmente todas las directoras han llegado y nos piden que cambiemos las cosas de lugar a su gusto, así que usted díganos, ¿cómo quiere que arreglemos las cosas de su dirección?”*.

Eran muy constantes las muestras de todo el personal de que estaban a “mi disposición”, de hacerme entender, aun sin conocerme, que yo era el que “mandaba”, que siendo sincero, no supe manejar la situación, lo que posteriormente ocasionó que aparentemente todo se “relajara”, al yo no tomar una posición de jefe. Pues como lo mencionan García y Slater (2010) los maestros y en general la comunidad educativa se va acostumbrando al estilo del director anterior. Es común que se hagan comparaciones, y aunque algunos muestran disposición, otros manifestarán resistencia ante el cambio, ya que, el acostumbrarse a un nuevo tipo de coordinación puede implicar más trabajo y esfuerzo.

Pilar Póznier (2000) hacen referencia a que las actividades de un director no deben ser cuestión de ordenar y controlar, que la jerarquía entendida como control desalienta al desarrollo del compromiso y la responsabilidad. Sin embargo, esta parecía ser la dinámica que prevalecía en la escuela.

Me percaté que todo en la escuela se basaba en rutinas. Aparentemente, cada quien sabía lo que tenía que hacer y la estructura jerárquica estaba sumamente marcada. Observé que este proceso de trabajo daba estabilidad a todo el personal. El hecho de que una persona, en este caso el director, dijera exactamente lo que cada quien tenía que hacer, generaba procedimientos con resultados y estándares a cumplirse, sin embargo, todo era de acuerdo a la percepción de una sola persona, independientemente de las capacidades de las demás. Si bien es cierto, como señala Ruiz, G. (1999), que al director le corresponde organizar el funcionamiento de la escuela para alcanzar los objetivos institucionales, la planeación estratégica, la gestión y uso de los recursos, el seguimiento y evaluación de las actividades educativas y los aprendizajes. Considero que como director escolar somos responsables de alentar a los docentes a participar en las actividades, así como promover su profesionalización, brindando orientaciones, conocimientos y herramientas que requieran para su práctica educativa. Aguilera (2011), hace énfasis en marcar como importante la promoción de la colaboración en torno a los objetivos educativos de los docentes junto con el directivo, buscando acciones para generar la mejorara de la calidad educativa.

Con esta perspectiva, estaba dispuesto a establecer una dinámica, que dotara de interdependencia positiva a los docentes, de tal manera que, permitiera proponer e innovar junto con mis compañeros docentes actividades académicas, culturales y sociales. En correspondencia con la experiencia de cada uno. Comencé a involucrar al personal docente en la toma de decisiones de las diversas actividades escolares, y recuerdo que las respuestas constantes eran *“como usted quiera”*, *“usted díganos qué hacer”*, *“usted organice”*. Esto me sorprendía demasiado. El trabajar con la resistencia y poca disposición y creatividad aparente que conlleva el legado del director anterior (García, Slater, & y López, 2010) señala que es una tarea compleja que implica romper con la cultura escolar ya formada.

La SGE y SA, fueron grandes acompañantes en este proceso, pues me relataban cómo habían vivido las diversas gestiones administrativas y directivas en los últimos años. La SA me decía: *“es que los maestros no están acostumbrados a proponer, ellos saben obedecer nada más, ¿usted cree que en esta escuela tan grande se puede llegar a acuerdos? Las directoras que han pasado, para poder sobrevivir los pocos años que duran, se han dedicado a establecer su estilo de trabajo, y no les preguntan, solo mandan”*.

Si en los últimos 10 años yo era el quinto director, y de la misma manera todas habían hecho lo mismo, y habían salido de la escuela por inconformidades, entonces estaba convencido de que era momento de hacer algo diferente. Entiendo que, alcanzar un consenso dentro de la escuela puede parecer difícil (García, Slater, & y López, 2010), por lo que comencé por establecer pautas que dieran autonomía a los docentes, cuando me iban a preguntar alguna situación. Les planteaba qué opinaban ellos, cuál era en su experiencia la mejor solución, qué actividades proponían para sacar adelante tal o cual problemática.

Sin embargo, noté que no era algo que tomaran de manera positiva, al contrario, parecía que no les gustaba no obtener una respuesta concisa y clara sobre qué hacer. Estaba convencido que, era necesario diseñar un modelo de gestión acorde al contexto escolar que tuviera coherencia con la práctica cotidiana, de tal manera que se pudieran abrir espacios para motivar la colaboración entre la comunidad educativa (Monárrez & Jaik, 2016), se pudiera impulsar la ruptura de rutinas tradicionales que se manejaban y mover a los docentes de su zona de complacencia en la cultura -del siempre fue así- (Póznor, 2000).

Lograr otro tipo de gestión involucraba el rediseño de la organización escolar, ya no con base en la decisión de una persona, sino de la pluralidad de personas con distintas historias, costumbres, valores, cultura, etc. (García Martínez, 2002). A pesar de querer tomar en cuenta los roles de cada uno y sus funciones para hacerlos partícipes en la toma de decisiones, me encontré que existían resistencias por parte del personal de la escuela. Hargreaves (1996) menciona que las personas que se enfrentan a un cambio se preguntan a menudo qué objeto tiene el mismo, si no tienen claros sus orígenes, sus fines o la relevancia para alcanzarlos, es más probable que se reusen a modificar conductas. Precisamente era el trabajo a realizarse. Sabía que uno de los principales retos que tenía y aún prevalece, es

establecer un liderazgo, definido por Póznér (2000) como el conjunto de procesos que orienten a las personas a una determinada dirección, con el propósito de lograr la excelencia y el aprendizaje organizacional, evitando los medios coercitivos.

**Dimensiones de la función directiva. Aspectos que pueden limitar o favorecer su alcance.**

¿Qué esperan de un director escolar?, cuando realicé el examen de promoción para director, recuerdo que venían preguntas que hacían referencia a los tipos de liderazgo, toma de decisiones ante casos de conflictos escolares, intervención del Consejo Escolar de Participación Social en la Educación. Pero en verdad, ¿qué implica ser director?, ¿qué acciones se esperan se esperan de él/ella? ¿Qué aspectos pueden limitar o favorecer en el trabajo de un director escolar?

Para intentar responder a estas interrogante intenté realizar un análisis de las dimensiones de la función directiva establecidas en el documento Perfil, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en educación básica (SEP, 2018) y su vinculación con el documento: Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa (Pozner, 2000).

En la Tabla 13, vinculé este análisis a mi experiencia en la escuela, con el fin de establecer una postura crítica con base en mi ejercicio cotidiano, tratando de identificar los aspectos que pueden limitar o favorecer el logro de la expectativa que se tiene hacia la función directiva.

Tabla 13.

<b>Dimensiones de la función Directiva (SEP, 2018)</b>	<b>Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa (Pozner, 2000)</b>
<b>Dimensión 1.</b> Un director que conoce a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela	<b>Módulo 1. Desafíos de la educación:</b> Aquí se plantea algo que muchas veces es olvidado por el docente. En cuanto al proceso del aprendizaje, no solo se debe lograr que los estudiantes aprendan, sino estar atentos de qué van a aprender. Ya que, la vida de los conocimientos adquiridos

<p>para lograr que todos los alumnos aprendan. Esta dimensión enmarca que la tarea fundamental del director es el aprendizaje, por lo que, se debe plantear el conocimiento de los contenidos escolares para guiar la práctica educativa. Así como, conocer los elementos para el buen funcionamiento de la escuela.</p>	<p>por los docentes tanto disciplinares como pedagógicos, es limitada. Por lo que, el docente puede estar enseñando contenidos obsoletos. De allí, el desafío de contar con mecanismos que permitan la actualización permanente de los docentes.</p> <p><b>Módulo 2. Comunicación:</b> Otro elemento importante que retomo necesario para el logro de esta dimensión es la comunicación, ya que, es crucial para los nuevos modelos de gestión. El apartado menciona que, a través de la comunicación, los participantes de la gestión están en condiciones de construir colectivamente un nuevo sistema, orientado por una visión positiva, una valoración a la innovación educativa y así mejorar la distribución equitativa del conocimiento, la gestación y el sostén del trabajo en equipo.</p>
--	--

Durante los 10 años que trabajé frente a grupo estuve convencido, y hasta la fecha lo estoy, de que el trabajo del docente con los estudiantes es la columna vertebral de la escuela. Sin embargo, es fundamental la guía y el acompañamiento del director para llevarlo a cabo de una manera exitosa. En este escenario, el papel del director se vuelve estratégico, en la medida en que debe establecer una política efectiva en cuanto a la gestión institucional y pedagógica (Freire, S. 2014). Como director, me he dado a la tarea de conocer la escuela y el trabajo en el aula. Sin embargo, mi experiencia me ha demostrado que ésta es un tarea compleja. Trabajar con docentes me ha implicado desarrollar relaciones de empatía que me permitan establecer puentes de diálogo que convergan entre su experiencia, su cultura, las propias motivaciones personales y laborales y las que como director pretendo alcanzar.

Desde la dirección, se trata, en primera instancia, de atender lo que marcan las políticas educativas, pero también, la visión y misión que como director pretendo crear en conjunto con la comunidad educativa. Se adquiere un rol a través de la retroalimentación de los docentes, padres, alumnos y otros funcionarios de la administración escolar (García, Slater, & y López, 2010). Para ello, tuve que crear redes de comunicación. Esto me permitió establecer un nuevo funcionamiento en la escuela y una forma de coordinar diversas tareas educativas y acuerdos de colegiado.

El quehacer del director escolar debe ir enfocado a la atención de las diferentes demandas de la vida escolar. Pozner (1997) menciona que la acción directiva es de distinto tipo y las

clasifica en cuatro dimensiones relacionadas con la gestión: pedagógica-curricular, organizativa-operativa, administrativa-financiera y comunitaria. Es por ello que un director escolar debe llevar a cabo una gestión efectiva, de tal manera que abarque los distintos aspectos de la cotidianidad en la escuela. Ver Tabla 14.

Tabla 14.

<b>Dimensiones de la función Directiva (SEP, 2018)</b>	<b>Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa (Pozner, 2000)</b>
<p><b>Dimensión 2.</b> Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela. Esta dimensión hace referencia a las acciones que debe generar el director para promover aprendizajes, de encontrar la calidad en todos los estudiantes. Desde la planeación de clases, espacios de reflexión entre docentes hasta la administración de recursos materiales, humanos y económicos, a modo de garantizar la calidad en el servicio educativo.</p>	<p><b>Módulo 2. Gestión educativa estratégica.</b> Este módulo me permitió entender la diferencia entre la administración y gestión, y más aún, al definir la gestión estratégica. Pues da las pautas para transformar el sistema educativo buscando nuevas formas de organizarlo y dirigirlo. Para ello se propone desarmar o deconstruir la organización escolar con un corte exclusivamente administrativo. Ya que, la administración establece las relaciones como jerárquicas, y, entre el jerarca y el subordinado puede llegar a haber obediencia, pero esta no implica cumplimiento y, mucho menos aún, acuerdo.</p> <p>Es importante establecer una gestión educativa estratégica que, genere una visión que centre a la organización en su finalidad principal que es la generación de aprendizajes.</p>

Algo que me causó una continua incertidumbre al incorporarme al puesto de director escolar, fueron las múltiples tareas que me demandaban día a día, tales como: un servicio sanitario no servía, problemas entre estudiantes, inconformidades de padres de familia, aspectos administrativos como oficios, formatos, etc. Al desconocer el área de la gestión escolar, quería hacer todo. Pasaba gran tiempo de la jornada escolar dentro de la oficina de la dirección atendiendo todo. Aunque idealmente se espera que el director cumpla las diferentes dimensiones de la vida escolar, diversas investigaciones han encontrado que en la realidad, en el actuar directivo existe una inclinación mayor a efectuar tareas administrativas con respecto a las pedagógicas (Barrio & Murillo, 1999).

Durante los primeros seis meses, esa fue mi dinámica. Posteriormente, al iniciar el ciclo escolar 2017-2018, fui entendiendo la estructura de la escuela, la cotidianidad de los hechos, y comprendí, como lo señala Pozner (2010) que “La cultura burocrática ha hecho

de las escuelas los lugares donde menos se hable de educación” (p. 12). Ante esto, tenía que reestructurar la cultura del trabajo en equipo. Para ello, tuve que ver a la gestión educativa como un proceso que tiende al mejoramiento continuo de las prácticas educativas (Pozner, 1997), donde el director es fundamentalmente un conductor, un armonizador de voluntades con autoridad legitimada, para convocar, orientar, y hacer respetar los acuerdos establecidos para la mejora educativa (Cejas, 2009).

Reflexionando sobre la complejidad de mi trabajo comprendí la importancia de delegar tareas en otros docentes y actores educativos. Thomas L. Brown (2008) define el acto de delegar como un proceso por el cual una persona asigna una tarea a otra, que se compromete a realizarla. Implicando la obligación del cumplimiento de la misma manteniendo ciertos estándares establecidos. Pozner (2000) también señala que las nuevas formas de organización en el trabajo requieren algo más que conducción o administración. Exige involucrar al resto de los integrantes de la comunidad educativa; fortaleciendo capacidades y competencias interpersonales como: comunicación, negociación y resolución de conflictos. Haciéndose partícipes de la labor educativa.

Entonces comencé a planear estratégicamente qué actividades haría cada quien, desde el personal de dirección, los docentes frente a grupo, hasta el personal de asistencia y servicio en el plantel. Sin embargo, aunque sigo al pendiente de la supervisión de la realización de las tareas, ya no ocupo el tiempo en tratar de hacerlas. Me enfoco en aquellas que requieren atención académica y pedagógica, como la observación de clases y revisión de planeaciones, el acompañamiento en el proceso de elaborar instrumentos para la evaluación, el trabajo complementario con la maestra especialista de UDEEEI, entre otras.

Los directores de escuela poseen un rol clave en la promoción, supervisión e implementación de la calidad y equidad de los aprendizajes de los estudiantes. Así como, en la influencia en las motivaciones y prácticas educativas de los docentes (Veleda, 2016). Considerando que el propio rol del director, implica saberes y habilidades complejas para los que nadie forma (Gvirtz, Zacarías, & Abregú, 2013). Es por ello, que en la Tabla 15, se

señala la importancia de la profesionalización como parte importante de la función directiva.

Tabla 15. Importancia de la profesionalización en la función directiva.

<b>Dimensiones de la función Directiva (SEP, 2018)</b>	<b>Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa (Pozner, 2000)</b>
<p><b>Dimensión 3.</b> Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad. De igual manera, como director de primaria en el desarrollo de mi gestión, es fundamental la reflexión como una tarea constante que permita acceder a nuevos conocimientos, identifica necesidades y actúa sobre ellas. Asimismo, contar con habilidades intelectuales y uso de nuevas tecnologías en la labor educativa.</p>	<p><b>Módulo 2. Gestión educativa estratégica.</b>            Se resalta la necesidad de tener una colaboración con el diálogo, invitar a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica y tener un sentido más crítico de lo que sucede en la escuela.            El director que se reconoce como profesional, debe propiciar actividades que se centren en lo pedagógico, habilidades para intervenir en lo complejo, propiciar un trabajo en equipo. Generar una apertura al aprendizaje y a la innovación, así como un asesoramiento y orientación a docentes, generando intervenciones sistémicas y estratégicas.            Finalmente, una gestión educativa estratégica que forme una cultura organizacional cohesionada por una visión de futuro.</p>

Recuerdo que, en mi primera junta de Consejo técnico de zona, el cual integramos 7 directores de escuelas y la supervisora, ella dijo: *“Como directores debemos reflejar capacidades de liderazgo y conocimiento, que puedan percibir los docentes, a tal grado que les brinde la seguridad de la persona que está al frente de la escuela”*.

Claudia Romero (2008) indica que el trabajo de director y también el de supervisor, se debe centrar en hacer de la escuela un proyecto y gestar su mejora, plantea la gestión escolar como una práctica crítica y profunda cuyo propósito es realizar una escuela de calidad en el aprendizaje.

Por lo anterior, me he permitido reflexionar permanentemente sobre mi práctica educativa, para después valorarla, observar qué sucede y en caso de ser necesario, ajustarla o modificarla. Recuperando a Elliot (1993), consideré la investigación-acción para dar lugar a los docentes el rol de profesores investigadores, capaces de autoevaluarse, para mejorar o desarrollar su capacidad de generación de conocimientos profesionales, en vez de repetir las instrucciones ya establecidas.

Para ello he ido creando espacios y momentos para la reflexión de la práctica docente dentro de las juntas de Consejo técnico escolar, en las que se ha impulsado la idea de que se observen entre pares, compartir un problema y proponer sus posibles soluciones. En ocasiones, la resistencia al cambio, la apatía, la falta de compromiso y también el desconocimiento ha limitado el progreso, sin embargo, de manera paulatina los profesores van dándose cuenta de la importancia de su quehacer docente. Incluso, más que darse cuenta, lo recuerdan y lo reflexionan.

Para lo anterior, la comunicación ha sido de vital importancia. Pilar Pozner (2000) señala que el objetivo fundamental de las comunicaciones en el sistema era impartir directivas claras y precisas a todos los docentes. Sin embargo, al verse de manera unidireccional no existía una retroalimentación. Es por ello que en la Tabla 16 marco la importancia de la comunicación enfocada a la negociación.

Tabla 16. Importancia de la comunicación enfocada a la negociación

<b>Dimensiones de la función Directiva (SEP, 2017)</b>	<b>Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa (UNESCO, 2000)</b>
<p><b>Dimensión 4.</b> Un director que asume y promueve los principios éticos y fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad. Esta dimensión hace referencia al requerimiento de conocer el marco normativo que rige el servicio educativo, el análisis y la práctica del mismo. De igual manera, hace mención de la importancia de poseer actitudes y habilidades para la negociación, resolución de conflictos, crear ambientes favorables que fortalezcan la sana convivencia y la inclusión.</p>	<p><b>Módulo 6. Negociación.</b> Para el logro de esta dimensión, me pareció preciso enunciar este módulo, ya que, plantea la necesidad de poseer habilidades para dialogar, intercambiar, plantear sus intereses, y presentar argumentos con la intención de llegar a acuerdos con cualquier integrante de la comunidad educativa.</p> <p>Por lo que, la negociación, amplía el campo de intervención de la propia organización educativa y crea la capacidad de asociación para el logro de mejores resultados educativos.</p> <p>Resulta interesante que, en la negociación, se analizan y comprenden los intereses propios, los opuestos y los diferentes. De esta manera, se puede estudiar cualquier situación de conflicto más eficazmente, pues da muestra de la postura de los participantes y las posibilidades de establecer un proceso de resolución llegando a acuerdos, y que, al ponerlos en práctica, crea un mejor ambiente que refuerza la sana convivencia.</p>

Al hacer referencia a las actitudes y habilidades para la negociación y resolución de conflictos, de tal manera que se puedan crear ambientes favorables que fortalezcan la sana convivencia y la inclusión, lo interpreto, como el tacto y la comunicación asertiva que establecer con la comunidad escolar, para llevar a cabo la norma y solucionar las diversas problemáticas tomándolas en cuenta. En esto cabe recuperar el análisis del tacto pedagógico que realizan Altarejos *et al* (1997) donde se articula esta sensibilidad con el “tono”o manera de tratar a las personas: “El filósofo Fiedrich Schleiermacher habla así del tono, término conectado con la palabra tacto, para describir esa especial cualidad de la interacción humana que permite a la persona comportarse con sensibilidad y flexibilidad con los demás” (Altarejos *et al*, 1997, p. 553).

En algún momento, me comentó la SGE: *“Al verlo trabajar en este tiempo, creo que lo que más le ha ayudado es su forma de ser, he estado aquí con tres directoras diferentes y el hecho de no enfrentarse con los padres, y escucharlos, ha hecho la diferencia”*. Por lo tanto, como lo señala Pozner (2000), el proceso de la negociación va a tender a encontrar acuerdos para que ambas partes sigan concertando sus esfuerzos en favor de un proyecto o necesidad en común. Es una manera de conciliar las diferencias para llegar a un acuerdo que posibilita satisfacer necesidades, lograr objetivos y ampliar o cubrir intereses diferentes.

El rol del equipo directivo es crear condiciones para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar. Es trabajar en pos de construir una buena escuela: una escuela de calidad, inclusiva y que mejore constantemente (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2016). Es por ello, en la Tabla 17 señalo la relevancia del trabajo en equipo, no solo con el personal escolar, sino con todos los integrantes de la comunidad escolar, para el logro de los aprendizajes y el adecuado trabajo académico.

Tabla 17. Relevancia del trabajo en equipo para el logro de los aprendizajes y el adecuado trabajo académico

<b>Dimensiones de la función Directiva (SEP, 2017)</b>	<b>Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa (UNESCO, 2000)</b>
<p><b>Dimensión 5.</b> Un director que reconoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias, para enriquecer la tarea educativa. Finalmente, en esta dimensión se hace referencia al papel del director como un vínculo entre la escuela y la comunidad. Definiendo acciones trascendentales, identificando elementos de su entorno que le permitan generar espacios de convivencia con sentido educativo.</p>	<p><b>Módulo 9. Trabajo en equipo.</b> Este módulo hace referencia a la dimensión 5, ya que, entiendo que coloca al director como eje articulador para establecer un trabajo en equipo entre los miembros de la comunidad educativa. Valorando la interacción, la colaboración y la solidaridad. Basándose en la comunicación, generando relaciones de confianza y de apoyo mutuo.</p> <p>Con base en el conocimiento de la escuela y el contexto social, se establecen metas en común, se forma equipo para trabajar de forma asertiva y colaborativa, y de esta manera construir un espacio definido por un saber colectivo y que dé resultados positivos propios del sistema educativo.</p> <p>Es necesario crear una transformación en una cultura de trabajo, estableciendo objetivos concretos que puedan desarrollarse progresivamente.</p> <p>Este aprendizaje necesitará disolver esquemas mentales derivados de la cotidianidad, y que, si no se lleva a cabo, puede haber una falta de participación, dificultades en el diálogo, desmotivación y falta de compromiso.</p>

Esta quinta dimensión, la relaciono con la lectura del “Aula Cerrada” (Martyn, 1985), que la transfiero el concepto a la escuela, como una “escuela cerrada” donde no se permite a nadie que entre, fuera de los actores directos como lo son: docentes, estudiantes y directivos.

Cuando llegué al plantel, comencé a observar, y lo planteo en el diagnóstico de esta tesis, la gran cantidad de atención que solicitaban los padres y madres de familia para diversas situaciones. Cuando le pregunté al personal que forma parte del equipo de dirección, si eso ocurría constantemente, la SA, me comentó: *“Pues sí maestro, pero no se atendían. Usted porque tiene mucha paciencia, pero la directora anterior, no ponía a nadie en la puerta que abriera. Después de las ocho y media de la mañana, ya nadie entraba, ni niños, y mucho menos papás”*. Al preguntar por qué, la SGE me contestó: *“La directora decía que ella no iba a las casas de las personas a decirles cómo hacer la comida, de qué manera acomodar sus muebles o la forma en dirigirse a sus familiares, así que no tenían los papás*

*por qué meterse en los asuntos de la escuela*”. Esto me permitió entender la necesidad que presentaban los padres y madres para ser escuchados y sobre todo el no saber cómo hacerlo. He comprendido que, la escuela no puede verse como un espacio distinto, alejado de la sociedad. Tener un corte tradicionalista que no permita a nadie entrar a la escuela, refiriéndome a los padres de familia u otros integrantes de la comunidad que puedan apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje, limita involucrar y trascender sobre aquello que sucede en la calle y en la escuela. De esta manera, la escuela se mantendría alejada del contexto escolar, es como lo que esta ahí, pero se mantiene a cierta distancia, para evitar conflictos (Martyn, 1985).

Al ingresar, y tener contacto con la Asociación de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social en la Educación, me percaté que era dirigido solo por tres personas. En lo que corresponde al primer organismo, sólo estaban trabajando la presidenta y la tesorera, de un total de diez personas que debiesen conformarla, y el segundo organismo sólo era representado por una persona, que era la presidenta del consejo, aún cuando este puede estar formado por más de quince personas. Esto respondió a la decisión de la anterior directora, según fui informado por las madres de familia.

Este tipo de gestión cerrada a la participación, solo conduce al aislamiento del director y de los propios alumnos y docentes de su contexto escolar y de las situaciones que en él se presenten, en particular los vinculados con los conflictos y violencia escolar.

Consideré necesario emprender acciones con el apoyo de las tres personas que conformaban la Asociación de Padres de Familia y el Consejo Escolar de Participación Social en la Educación para empezar a involucrar a los padres, y algunos otros miembros de la comunidad escolar, a participar en diversas actividades escolares, tales como: pláticas de especialistas en el auditorio sobre temas relevantes, invitación a médicos, policías, psicólogos, educadores etc.

Puedo concluir que dentro de las dimensiones de la función directiva habrá aspectos cotidianos en la escuela que favorezcan o limiten la gestión escolar. Entender que, el

trabajo no es lineal y tiene avances y retrocesos. Sin embargo, el aprendizaje y la experiencia es permanente, y debe estar inmerso en un ciclo de mejora constante, debiendo evaluar constantemente las acciones, logros y necesidades para identificar puntos a mejorar.

### **Mi posicionamiento en la escuela: la promoción de la cultura de paz con el equipo directivo y con los docentes**

*“Maestro, y ¿usted nunca se enoja?”* Me pregunta la SGE, después de verme atender a una madre de familia que tenía una actitud agresiva y poco dispuesta a dialogar. *“Es que... ¿Cómo le hace?, como que envuelve a las mamás con su voz y las hace entrar en razón”* comenta la SA, después de observar el mismo hecho.

En este apartado expongo cómo ha sido mi proceso de formación como director, las circunstancias que han apoyado y también han obstaculizado el trabajo orientado al enfoque de Cultura de la Paz. Posicionarme en la escuela como autoridad, ha sido complejo. Los prejuicios sobre mi edad, mi imagen, mi experiencia y mi formación, han sido limitantes en mi proceso formativo.

Durante los diez años que estuve frente a grupo, en muy pocas ocasiones asistía a la dirección escolar a tratar de solucionar un problema o conflicto entre estudiantes, siempre los atendía de manera personal y solo en casos de gran relevancia, realizaba citas con los padres o madres de familia.

Cuando ingresé al plantel, me encuentro con SGE y la SA, como lo mencioné anteriormente, se convirtieron en grandes pilares y guías en mi proceso de inserción. Ellas fueron las primeras personas que la supervisora me presentó, y señaló: *“Ya ven maestras, les dije que no me tardaría mucho. Aquí está el nuevo director”*. Noté en sus rostros una curiosidad, pero no percibí un rechazo. Me dieron la bienvenida, y procedí a comenzar a trabajar. Ellas se acercaron y de manera inmediata me informaron las funciones que cada una realizaba. Me comentaron la situación administrativa actual de la escuela, y observé actitudes de respeto, atención, responsabilidad y trabajo sistemático.

Con el paso del tiempo, de manera informal pero siempre con respeto, me comenzaron a relatar historias sobre las antiguas directoras, no lo percibí como invenciones mal intencionadas, sino como una anticipación a las situaciones que me podrían esperar.

A partir de ese momento, se comenzaron a crear vínculos que jugaron en mi trabajo como potencialidades del desarrollo humano para construir la paz en una realidad social (Fisas, 2010 y Ospina, 2016). El afecto como una herramienta de la cultura de paz, y que se estaba estableciendo con las subdirectoras, no sólo podía ser utilizado en la resolución de conflictos, sino como una manera de construir relaciones de convivencia. Relaciones que se basen en el respeto y el reconocimiento del otro.

En mi proceso de inserción como director novel, autoridades y directores pertenecientes a la misma zona escolar, iban orientando un tipo de enfoque de gestión escolar, que en ciertos aspectos me parecían cercanos a una posición directiva vertical. La directora de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEEI) me realizó el siguiente comentario: *“Bienvenido, pero no permitas que te quiten el puesto. Dentro de tu escuela y dirección, hay varias personas que quieren tu silla, así que hazles ver que el que manda eres tú”*. Me resultaba difícil distinguir si se referían a las maestras que integraban el equipo de dirección o a algún otro maestro, pues lo que iba percibiendo en la escuela es que recibía de parte de las subdirectoras era apoyo, orientación del funcionamiento de la escuela y en todo momento preguntaban mi opinión para tomar cualquier decisión.

La Guía Operativa (Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, 2018) menciona que, en caso de no estar el director presente en la escuela, la responsabilidad recae en los subdirectores, y eso precisamente les hice saber a las maestras. La complejidad de la función directiva requiere que el personal escolar se involucre en las tareas directivas según sus capacidades y competencias, colaborando en la planificación, ejecución o evaluación, para garantizar que se lleve a cabo la tarea educativa (Aguilera, 2011). En cierta manera, iba acercándome a un tipo de gestión estratégica (Pozner, 2000) que se fue configurando en la medida en que me iba distanciando del discurso de un tipo de gestión autoritaria. Los relatos que me comentaban de las antiguas directoras, me hicieron entender que parte de los

conflictos generados, eran ocasionados por el autoritarismo que generaban las mismas, caracterizado por: querer hacer todo, tener el control, vigilar todas las acciones que sucedían y llegar hasta la intimidación del personal de la escuela. Este tipo de gestión consideraba a la autoridad bajo el discurso de que era necesario que los miembros de la comunidad escolar “supieran quien mandaba”. En parte, la formación en la maestría, me permitieron distanciarme de esta posición y construir una distinta. Me tocó conocer otras experiencias, de compañeros de la maestría, de mi generación o egresados, que me permitieron desarrollar una empatía, una mirada distinta con el otro. Mi percepción se fue abriendo poco a poco, y fui reflexionado que podemos entendernos como diferentes, y desde esta posición relacionarme con la comunidad escolar. Pero, también, me proporcionó una seguridad personal, sobre las propias capacidades y habilidades que tengo y puedo desarrollar.

Comprendí que, establecer relaciones basadas en el respeto con el personal que conformaba el equipo de dirección, y también reconociendo sus habilidades y capacidades, se podía instaurar una dinámica de trabajo diferente. Y estoy convencido que, lo obtuve gracias a utilizar las herramientas de cultura de paz que propongo en esta tesis, como el afecto, la comunicación, el empoderamiento. Esto fue posible estableciendo pautas con el equipo directivo de la escuela, sobre las acciones que a cada quien correspondían y delegando tareas

Sin embargo, tratar de implementar una gestión distinta no ocurre sin resistencias (Cejas, 2009). De ahí que recibía comentarios como: “de cualquier manera, si yo lo hago usted me lo revisa”, “pero aquí estamos acostumbradas a hacerlo como el director nos lo dice”, “¿quiere que reacomodemos los muebles de la dirección a su gusto?”. Para romper estas resistencias consideré, en un proceso de diálogo, fortalecer las prácticas y desarrollar confianza, seguridad y autoestima en el personal directivo de la escuela, que hiciera que se reconocieran como personas profesionales. Esto implicaba, por ejemplo, reconocerlas como personas sumamente responsables, dispuestas al cambio, pero también, reconocer sus fortalezas en el trabajar en equipo (Robbins, 1987).

Esto ha generado transformación en las prácticas de autoridades y docentes en el trato con los demás, en la propia cultura que estaba establecida dentro de la dirección. Por ejemplo, en el trato con estudiantes, durante los primeros días, al acercarse algún niño o niña, ellas hablaban con tono fuerte, preguntando qué querían o por qué no estaban en su salón. Sin embargo, al yo tomar los casos y observarme que escuchaba a los niños y niñas, indagaba qué pasaba, ellas también fueron tomando la misma actitud de respeto ante quien se acercaba a pedir apoyo, especialmente a los estudiantes. Esto corresponde con el tono o manera de tratar a las personas que Altarejos (1997) destaca como una cualidad de la interacción humana, necesaria para la cultura de la Paz.

Sin embargo, con los docentes la reacción no fue la misma. Hace un par de meses, haciendo una recapitulación de mi trabajo, la supervisora me preguntó: *“Maestro, ¿es así como usted se imaginaba el trabajo directivo?, ¿qué es lo que ha sido más diferente de acuerdo a su expectativa? Sin duda, respondí: “El trabajo de los docentes. Yo siempre valoré mi labor, y suponía que todos éramos así, claro, con nuestros diferentes estilos, pero yo pensaba que, al iniciar las clases, todos nos metíamos a nuestro salón a trabajar y me he dado cuenta que no siempre sucede así”*.

García, Slater y López (2010) mencionan que, en la fase de iniciación que tiene un nuevo director, se dedica a aprender dentro de la función, siendo que el aprendizaje que obtiene está relacionado con los problemas que encuentre, adaptándose al marco existente dentro de la estructura escolar. En mi primera junta de consejo técnico escolar, estar frente a más de cuarenta docentes me impuso cierto temor o inseguridad. Sin embargo, cuando hablé me enfoqué en el reconocimiento de la labor del maestro y la responsabilidad que conllevaba. Al paso del tiempo, eran constantes los accidentes escolares con los estudiantes que pasaban en la escuela, y los conflictos, que en algunos casos podrían haberse evitado con la adecuada intervención docente. Atender estas problemáticas, me puso en tensión con los docentes en este proceso de inserción.

A mi ingreso, era una práctica común que los docentes llevaran niños o niñas a la dirección y presentarlos ante mí, por algún conflicto, travesura, discusión, inclusive ofensa ante ellos.

Como respuesta, siempre decía: *¿Y usted qué ha hecho o qué hizo?*, quedando claro que no preguntaba en una intención de deslindarme de responsabilidad o en acusación al docente, sino porque cuando yo trabajaba con grupos de estudiantes, lo resolvía, establecía acuerdos, incluso llamaba la atención a los estudiantes si era necesario.

La mayoría de respuestas de los docentes eran: *“ya he hablado con su mamá y no hace caso”, “es que desde el año pasado ha sido así”, “no le dije nada, se lo traigo a usted, ojalá lo obedezca”, “pues, se lo traigo para que lo regañe”*. Estas respuestas no me permitían conocer el contexto de las situaciones que se me presentaban, y frente a la falta de información procedía a preguntar a los estudiantes *“¿qué pasó?”*. Gran parte de sus respuestas aportaban más información sobre lo sucedido, y en la mayoría de los casos se referían a que los docentes no les dejaban explicar las cosas.

Responder de este modo, considerando la palabra de los estudiantes, o demandando mayor intervención de los docentes con los estudiantes, generó malestar en los docentes. Me percaté que el vínculo con la directora anterior estaba construido de otro modo a la hora de resolver las problemáticas de los estudiantes, sobre todo de comportamiento o conflictos escolares. La percepción de los docentes era de que no recibían la atención como ellos solicitaban; una respuesta tajante, disciplinaria, una validación de la visión del maestro ante los problemas, como venían acostumbrados. Resulta significativo un comentario que accidentalmente llegué a escuchar a una maestra: *“ni lo lledes con el director, mejor resuélvelo tú, porque ni te va a hacer caso”*. La falta de compromiso de ciertos docentes es un problema recurrente. A veces se manifiesta por el rechazo de los profesores a concebir las cosas de manera diferente o de aquello que los saque de su zona de confort (García, Slater, & y López, 2010).

Intervine desarrollando acciones que permitieran entender el enfoque con el que estaba trabajando. La comunidad docente es muy grande, y como lo establecí en esta tesis, el hecho de estar gran parte del tiempo atendiendo a padres y madres de familia me absorbía durante la jornada escolar. Por lo que, las juntas de Consejo técnico se convirtieron en el medio para comunicar claramente mi expectativa, pero también creí prudente que no solo lo

escucharan de mí, sino de otras personas. Acerqué a los docentes a nuevas miradas, invité a personal de la maestría, de la Comisión de Derechos Humanos, especialistas en estrategias educativas en diversas áreas como robótica y matemáticas, inclusive a personal de protección civil, quienes asistieron a parte de las juntas de consejo con el propósito de orientar, crear, sembrar curiosidad e interés en los docentes. Álvarez (1988) identifica que el poder directivo se puede ejercer de varias maneras, siendo una de ellas el conocimiento (el poder del experto); por lo que, estoy consciente de que seguir profesionalizando mi práctica y gestión será de gran apoyo para el logro del trabajo de los docentes.

También retomé las herramientas de cultura de paz que propongo en esta tesis, siendo la comunicación, la creatividad y la política como una nueva organización de hacer las cosas, diseñando acciones que me han permitido de manera paulatina establecer relaciones y un acercamiento con ellos, para que tuvieran claridad en mi actuar. La premisa de la intervención, ante todo conflicto, fue que cualquier decisión o acción, se construiría solo a través del diálogo, con un enfoque en derechos humanos y cultura de paz.

Ha sido complejo intentar deconstruir una visión que durante varios años los docentes han forjado sobre la gestión directiva, que considera a la intimidación a los alumnos y la obediencia al director como sinónimo de disciplina escolar. En el fondo, se expresa un tipo de enfoque educativo adultocentrista en el que el poder va de la mano del director y la autoridad del docente (UNICEF, 2013). Esto responde a una cultura escolar que promueve prácticas educativas tradicionalistas y autoritarias, y cuando se intenta transformarlas puede ser interpretada como ir en contra de las prácticas rutinarias de los docentes, ir en contra de ellos (Monárrez & Jaik, 2016).

Sin embargo, poco a poco la intervención ha generado nuevas prácticas para generar una cultura de paz, sana convivencia, el aprecio y valoración de la diversidad en la escuela. En el registro de atención a madres y padres de familia han disminuido los temas relacionados con conflicto escolar y la comunicación ha mejorado. Del último muestreo realizado entre el 1 de marzo al 30 de abril de 2019, se observa que aún siguen asistiendo a la dirección a tratar temas ligados a la resolución de conflictos, sin embargo, han aumentado las visitas

que tienen que ver con procesos de evaluación y/o aprovechamiento de sus hijos o hijas (ver Tabla 18).

Tabla 18. Reuniones con padres y madres de familia y razones por las que asisten

Categoría	Subcategoría	Detalle	Frecuencia
Resolución de conflicto	Alumno – Alumno	Se refiere a conflictos gestados entre dos o más alumnos.	4
Resolución de conflicto	Padre – Maestro	Se refiere a un conflicto gestado por el/la padre/madre de familia, haciendo mención a alguna actitud que tuvo el maestro y que considera vulnerable para el menor.	1
Resolución de conflicto	Padre – Org. Escuela	Se refiere a un conflicto gestado por alguna inconformidad del padre/madre de familia hacia la organización escolar.	1
Resolución de conflicto	Padre – Padre	Se refiere a algún conflicto gestado entre padres/madres de familia por desacuerdos dentro o fuera de la escuela.	2
Dudas sobre la práctica docente y procesos de evaluación	Aclaración sobre proceso de evaluación o aprovechamiento académico	Se refiere a detallar el proceso de evaluación que se lleva con el menor, o de seguimiento académico.	20
	Aclaración sobre práctica docente	Se refiere a informar sobre la práctica que se genera en el aula.	15
.	Administrativo y otros	Diversos motivos, principalmente de carácter administrativo.	10
Total			53

Fuente: Elaboración propia.

Las demandas de los padres de familia para la resolución de conflictos han disminuido considerablemente, pues ocupa solo un 15% de las visitas a la dirección. En su lugar, se observa que aumentó la preocupación por aclarar procesos de evaluación y seguimiento académico a un 37.7%, dudas sobre la práctica docente en un 28.3% y los temas administrativos un 18.9%.

El Protocolo de Atención a Padres y Madres de Familia, que fue el centro de la intervención de esta tesis, ha sido llevado por las SGE y la SA con mi orientación y acompañamiento. Posteriormente recibo la información, para estar al tanto de cada situación y del seguimiento establecido, y atender cuando sea necesario los casos que exigen mi intervención.

## CONCLUSIONES

Considero que de manera gradual me he ido posicionando en la escuela como una figura de autoridad con la capacidad de establecer un diálogo asertivo, con la disposición al cambio desde la escucha de la experiencia de los demás. Capaz de influir positivamente en la transformación de conflictos escolares como oportunidades de aprendizaje, con un enfoque de cultura de paz.

En este sentido, según los objetivos de este trabajo, puedo concluir que la intervención desde el ámbito de mi gestión directiva para atender conflictos escolares, ha logrado generar transformación en la escuela, en el ámbito de la gestión directiva y el vínculo con los padres y madres de familia. Esto se reflejó en el trabajo en equipo, desde una perspectiva de gestión estratégica, del cuerpo directivo en la aplicación y seguimiento del Protocolo de atención a padres y madres de familia, a través del desarrollo de herramientas comunicativas con un enfoque de cultura de paz.

Con ello se influyó positivamente en la transformación de la cultura escolar en cuanto a la resolución de conflictos escolares, de los cuales, hasta el momento, ninguno llegó a la violencia. Pude comprender las diversas tensiones que se pueden presentar dentro de un conflicto y cómo influyen en la resolución del mismo, planteando los momentos propicios para su intervención.

Asimismo, resalto la importancia de la interacción con los padres y madres de familia de manera cotidiana. Establecer un vínculo de comunicación con ellos no siempre es asunto sencillo, puesto que sus intereses pueden ser distintos. En algunos casos se refieren al cumplimiento de las finalidades colectivas escolares, pero en otros solo manifiestan preocupación por las necesidades particulares, sin tomar en cuenta a los otros afectados.

Es por ello que, establecer una comunicación asertiva promoverá el logro de los objetivos de la escuela, de tal manera que permita el alcance del perfil de egreso propuesto por el sistema escolar, dando cuenta con ello del logro los aprendizajes acordes al nivel educativo.

Atender los conflictos escolares, dando claridad en el actuar de cada integrante de la comunidad educativa, también hace que los padres y madres de familia reconozcan sus propias acciones en la atención y su participación dentro de la educación de su hijo o hija.

Crear un ambiente libre de violencia, estableciendo protocolos de actuación, guía la participación de cada integrante de la comunidad escolar y desarrolla una disposición al trabajo. De este modo se da certeza a los actores educativos, cuando estos pueden reconocer se está haciendo “algo” para la resolución de los conflictos escolares que se puedan presentar en la vida cotidiana de la escuela, y que después de la intervención pueden darse resultados efectivos para cada involucrado.

Como se percibe en el discurso de los padres, cuando mencionan que “se está haciendo algo” se refieren a enfocar un trato de comprensión, empatía, atención, seguimiento, etc., en la intervención y gestión de la escuela, en este caso, del director escolar en la resolución de los conflictos.

Puedo mencionar que, como directivo escolar, he ido obteniendo y desarrollando diversas habilidades y estrategias que me han permitido realizar una intervención en la resolución de conflictos escolares sin violencia. A través de la implementación del Protocolo de atención para padres y madres de familia, me he apropiado de la capacidad de reflexión y análisis en las diversas situaciones de conflictos escolares que, al actuar sobre ellas, he creado nuevas posibilidades de relaciones, basadas en el respeto y tolerancia. De la misma manera, se han ido fortaleciendo vínculos de confianza entre el actuar de la escuela y las expectativas de los padres de familia.

De las grandes satisfacciones que resalto al realizar este trabajo, puedo mencionar el desvanecimiento de las resistencias que había con gran parte de la comunidad educativa hacia mi gestión directiva, que fue un problema que se presentó por el constante cambio de directores. Al conjuntar un equipo de trabajo que impulsaba y convencía a los demás, se fue favoreciendo una mayor disposición por parte de los maestros para hacer un trabajo que sensibilizara a tener una forma de pensar diferente que abriera paso al cambio, a entender

que las cosas siempre se podrán hacer de otro modo. Dirigir a un grupo de compañeros, maestros, personal de apoyo y padres de familia es complejo, por la dificultad de encontrar puntos de articulación de las distintas responsabilidades de cada uno de ellos y de lograr que tomen conciencia de que estamos en un mismo proyecto.

Aún no podría considerar si en este proceso de intervención ha habido una “reconciliación”, entre los padres, madres de familia y la figura de autoridad. Pues, como mencioné anteriormente, las relaciones interpersonales, que aparentemente han aparecido en los últimos años entre padres y madres de familia contra la figura del director escolar, ha sido afectada. Sin embargo, estoy convencido de que se ha establecido una visión clara de la actuación del directivo, con un enfoque basado en la cultura de paz que permita reconocer la no violencia como una manera de solucionar conflictos escolares.

Con las herramientas que se han trabajado para promover la cultura de paz, se han ido desarrollando capacidades de forma gradual entre los padres y madres de familia, que recuperan una perspectiva positiva del conflicto, al reconocerlo como una oportunidad de transformación a nuevas posibilidades de establecer relaciones, siendo empáticos y tolerantes ante las diferencias. Asimismo, se ha podido percibir la escuela como un espacio para aprender, no solo en el ámbito académico, sino también en lo actitudinal.

Es importante resaltar que, esta propuesta de intervención no es un trabajo terminado, sino más bien un impulso que considera que la educación para la convivencia comienza con el desarrollo de determinadas estrategias y habilidades para intervenir en los conflictos escolares.

Sin duda, harán falta más estudios y reflexiones sobre las posiciones, actuaciones y orientaciones en las prácticas de un director de escuela con enfoque en la cultura de paz, pues queda claro que la gestión escolar no es sólo cumplimiento de normas.

He comprendido que, el conflicto escolar es vivido por personas que están dentro de un sistema, en este caso la escuela, pero que, a su vez está dentro de otro más amplio, como la

familia o la sociedad en general. Esto nos obliga a los agentes educativos a no dejar de lado las necesidades individuales de los niños y niñas, involucrando a las familias y a los propios docentes, estableciendo espacios que fortalezcan la sana convivencia, dentro de la escuela y fuera de ella.

La cultura de paz, puede ser comprendida como un fenómeno social y educativo, en la medida en que se haga presente en las prácticas cotidianas de la escuela, permitiendo la expresión de conocimientos, sentimientos, modos de actuación en cada ámbito de la cotidianidad, que guíen a cada persona a solucionar conflictos para lograr una convivencia pacífica en todas las dimensiones y espacios de su vida.

La cultura de paz promueve un proceso pedagógico que orienta a las personas en que sean protagonistas de su propia vida y no antagonistas en la de otros, desde un enfoque problematizador, en que el protagonismo sea propiciado y basado en la participación, la reflexión y la construcción de su propio entorno, para aprender a convivir con los demás.

Este trabajo puede tomarse como base, para el desarrollo de estrategias escolares que fortalezcan la reconciliación entre los integrantes de la comunidad educativa y sus diferencias.

## Bibliografía

- Álvarez, M. (1988). *El equipo directivo. Recursos técnicos de gestión*. Madrid: Editorial Popular.
- Alayón, N. (2003). *Niños y Adolescentes. Hacia la reconstrucción de derechos*. Buenos Aires: Espacio.
- Altarejos, F. (1997). *Filosofía de la educación hoy. Diccionario filosófico-pedagógico*. Madrid: Dykinson.
- Aguilera, M. A. (2011). *La función directiva en Secundarias Públicas. Matices de una tarea compleja*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://local.inee.edu.mx/images/stories/lafunciondirectiva/capitulo%201.pdf>
- Antúnez, S. (2004). *Organización Escolar y Acción Directiva*. México: Biblioteca Para la Actualización del Maestro.
- Arias, F. (1999). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (2018). *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México 2018-2019*. México: Secretaría de Educación Pública
- Barber, M. y. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Argentina: PREAL. Recuperado de: [http://www.oei.es/pdfs/documento\\_preal41.pdf](http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf)
- Barrio, R., & Murillo, F. J. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza. *Revista de Educación*, 319, 201-222.
- Belardinelli, S. (2007). *La Teoría Consensual de la Verdad de Jürgen Habermas* (pp. 115-123) España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra
- Bettelheim, B. (1982). *Educación y vida moderna*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Bolívar, A. (2001). *Documentar la realidad. Un diagnóstico ajustado de la intervención educativa*. España: Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, 9, 9-33.

- Bower, M. (1966). *La voluntad directiva*. New York: McGraw-Hill.
- Brown, T. L. (2008). *Delegating Work*. Harvard: Harvard Business School Press.
- Buchanan, M. (2018). *La importancia de un buen equipo directivo*. Argentina: El tribuno. Recuperado de: <https://www.tribuno.com/salta/nota/2018-3-18-0-45-47-opiniones-sobre-los-cambios-que-se-vienen>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence. Full report*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2016). *Ley Federal de Responsabilidades de los Servidores Públicos*. México. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/115\\_180716.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/115_180716.pdf)
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_060619.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060619.pdf)
- Campos, S. (2017). *La Convención sobre los Derechos del Niño: el cambio de paradigma y el acceso a la justicia*. Costa Rica: IIDH. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r25553.pdf>
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos, España*. (pp. 60- 81) España: Universidad de Granada.
- Cardona, J. (2019). *Los niños como sujetos de Derecho*. España: Instituto de Altos Estudios Universitarios. Recuperado de: <https://www.iaeu.edu.es/estudios/derecho/los-ninos-como-sujetos-de-derecho/>
- Cascón, F. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Revista Andalucía Educativa*, 53, 24-27.
- Cascón, F. (2006). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona, España: Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Cejas, A. (2009). *Gestión Educativa*. Bolivia: Integra Educativa. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a10.pdf>
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. CDHDF. (2013). *Las Reformas Constitucionales en materia de Derechos Humanos*. México: CDHDF. Servicio Profesional en Derechos Humanos.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. España: Mc Graw-Hill Interamericana.

- David A. Ospina-Ramírez, M. C.-A. (2016). Futuros posibles, el potencial creativo de niñas y niños para la construcción de paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15 (1), 175-192.
- David W y Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Barrio, J. A. (2009). El proceso de comunicación en la enseñanza. *Revista REDALYC España*, 1 (2), 387-395.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO
- De León, B. ( 2011). *La Relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. España: UNED. Recuperado de: [http://extension.uned.es/archivos\\_publicos/webex\\_actividades/4440/larelacionfamili aescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf](http://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamili aescuelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf)
- De Urbina, J. A. (2006). *El gran libro del protocolo*. España: Temas de hoy.
- Diario Oficial de la Federación. (2013) *Plan Nacional de Desarrollo*. México: DOF. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5299465](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465)
- Díaz, L. (2010). *La Observación*. México: Departamento de publicaciones UNAM.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. España: Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Moreta.
- Ellis, D. y. (2002). *Connecting schools, families, and communities for youth succes. Cultivating effectives and meaningful School-Family-Community Partnerships*. Portl: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Eslava Pérez, I. (2018). *Mensaje sobre la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Infantil* (pp.10-11). México: Comisión Nacional de los Derechos
- Esteve, J. M. (1987). *El Malestar Docente*. Barcelona: LAIA.
- Fernández, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, C. (2010). *Ojos que si ven. casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: SM.

- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/NESCO.
- Fisas, V. (2011). *Educación para una Cultura de Paz*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau.
- Fisher et al. (2000). *Trabajando con el conflicto. Habilidades y Estrategias para la acción*. Guatemala: CEPADE.
- Fisher, I. L. (2000). *Trabajando con el conflicto. Habilidades y Estrategias para la Acción*. Guatemala: Magna Terra Editores.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, S. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Perú: GRADE.
- Galli, G. (2014). *Para acordar es necesario reconocer, confiar, arriesgar y prometer. Lecturas de una experiencia. En A. K. Berezán, Prácticas de no-violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas*. Argentina: NOVEDUC.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bilbao: Bakeaz/Gernika.
- Gaitán, L. y. (2006). *El enfoque de derechos de la infancia en la programación. Guía para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos*. Madrid: Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- García Martínez, A. (2002). *El pluralismo sociocultural y la educación. En M. Pérez Gutiérrez, & J. Coloma Maestre, El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad* (pp. 298-307). España: ASELE.
- García, J. M., Slater, C., & y López, G. (2010). El Director Escolar Novel de Primaria. Problemas y retos que enfrentan en su primer año. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 47 (15), 1051-1073.
- Giberti, E. (2009). *Las éticas de la educación vulneradas por las violencias actuales*. Argentina: Página 12. Recuperado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-137843-2009-12-31.html>
- González, Ó. (2014). *Familia y Escuela, Escuela y Familia. Guía para que padres y docentes nos entendamos*. Bilbao: Desclee Brouwer.
- Gradillas, V. (1998). *Psicopatología descriptiva. Signos, síntomas y rasgos*. España: Pirámide.
- Guzmán Brito, A. (2002). Los orígenes de la noción de sujeto de derecho. *Revista de Estudios Históricos-Jurídicos*, 22. Valparaíso: CONICYT. Recuperado de:

[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0716-54552002002400007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-54552002002400007)

- Gvirtz, S., Zacarías, I., & Abregú, V. (2013). Construir una buena escuela: herramientas para el director. *Revista de Educación*, 23. México: UAEM. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539805015>
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Razon y Palabra.
- Hannan, A. (1980). *Problems, conflicts and school policy: A case study of an innovative comprehensive school*. Inglaterra: Collected Original Resources in Education.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hart, A. W. (1993). *Principal succession*. Albany, Nueva York: Universidad Estatal de Nueva York.
- Hueso, V. (2000). Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos. *Cuaderno de Estrategia*, 111, 125-159.
- Isaacs, D. (1991). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. Pamplona: EUNSA.
- Jonson, U. (2003). *A Human Right Approach to Development Programming*. Nueva York: UNICEF
- Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. México: INEE.
- Lederach, J. P. (1986). *La regulación del conflicto social: un enfoque práctico*. Mennonite Central Committee.
- Levín, E. D. (2012). *Agresividad y Maltrato en el Ámbito Escolar ¿Una nueva modalidad vincular?* Buenos Aires: Biblos.
- Levín, E. D. (2012). *Agresividad y Maltrato en el ámbito escolar*. Buenos Aires: Biblos.
- Levinas, E. (1987). *De otro modo de ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Luño, A. P. (2001). *Derechos humanos, Estado de derecho y constitución*. Madrid: Tecnos.
- Martín-Baro, I. (1989). *Sistema y grupo de poder*. El Salvador.: UCA Editores.
- Martyn. (1985). *El aula cerrada. Antología: Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. (pp. 103-108). México: El Caballito/SEP.

- Mayor Zaragoza, F. (1994). *La nueva página*. Ginebra: UNESCO.
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia: Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 33 (12), 487-512.
- Miall, H. R. (1999). *Contemporary conflict resolution: The prevention, management and transformation of deadly conflicts*. Cambridge: UK: Polity Press.
- Miranda, C. J. (2005). *Escuela. Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona, España: Editorial Masson.
- Monárrez, H., & Jaik, A. (2016). *El clima escolar y su relación con el liderazgo directivo en el nivel básico*. Durango, México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. Madrid: Alfaomega.
- Muñoz, F. A. (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. España: Universidad de Granada.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: Naciones Unidas.
- Navia, C. (2013). *Incertidumbres y formación docente*. En T. Yurén y C. Mick. Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos. México: Juan Pablos Editor. p. 106.
- Navia, A. y Castañeda, A. (2009). *Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes*. En X Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. Recuperado de: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/1885-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: [http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *El rol del equipo directivo*. Buenos Aires: OEI. Recuperado de: [https://portaldelas escuelas.org/wpcontent/uploads/2016/03/El\\_rol\\_del\\_equipo\\_directivo.pdf](https://portaldelas escuelas.org/wpcontent/uploads/2016/03/El_rol_del_equipo_directivo.pdf)
- Ospina, D. y. (2017). Futuros posibles, el potencial creativo de Niñas y Niños Para la construcción de la Paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, (1), 175-192.

- Owens, R. (2001). *Comportamiento organizacional en educación: Liderazgo instruccional y reforma educativa*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pérez-Archundia, E. D. G.-M. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Revista Ra Ximhai Universidad Autónoma Indígena de México*, 3 (12), 163-180.
- Peterson, T. E. (2009). *Configuración de la cultura escolar: Dificultades, paradojas y promesas*. San Francisco, CA.: Josey-Bass.
- Pozner, P. (1997). *La gestión escolar. Antología de la Gestión Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Pozner, P. (2000). *Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa*. Buenos Aires: UNESCO.
- Robbins, P. (1987). *Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Rodino, A. M. (2015). *La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social*. (pp.201-223) Costa Rica: IIDH
- Rojas, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Román, M., & Cámara, A. y. (2000). Las funciones de los directores desde la perspectiva de los Profesores/Directivos de centros de educación Primaria y Secundaria. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 2 (52), 253-268.
- Romero, C. (2008). *Hacer de la escuela una buena escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Ruiz, G. (1999). *Un acercamiento a la calidad de la educación primaria en Aguascalientes desde la perspectiva de la efectividad escolar*. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Schlemenson, A. (1987). *Análisis organizacional y empresarial unipersonal*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Schein, E. H. (1985). *Cultura organizacional y liderazgo*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Save the Children. (2005). *Poniendo fin a la Violencia Legalizada contra los Niños. Marco Jurídico Sobre Castigo Corporal en América Latina*. Londres: Save the Children. Recuperado de: [http://www.savethechildren.org.ar/index.php?option=com\\_content&task=blogsection&id=5&Itemid=34&limit=4&limitstart=8](http://www.savethechildren.org.ar/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=5&Itemid=34&limit=4&limitstart=8)

- Secretaría de Educación Pública. *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, V. y., & y 73, f. X. (2013)*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion\\_dof\\_26\\_02\\_13.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf)
- Secretaría de Educación Del Distrito Federal. (2006-2012). *Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un modelo de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares (bullying)*. México: Red Ángel. Educación es tu futuro.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1982). *Acuerdo Número 96. Que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. México: SEP
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (1993). *Ley General de Educación*. México: SEP Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes Clave Para la Educación Integral*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Marco referencial sobre la gestión de la convivencia escolar desde la escuela pública*. México: Comité Técnico de Convivencia Escolar.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en educación básica*. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- Spillmann, K. y. (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales. UNESCO*, 127, 59-77
- Trujillo, F. (2010). La enseñanza es para gente idealista y utópica como tú. España: FT Recuperado de: <https://fernandotrujillo.es/la-ensenanza-es-para-gente-idealista-y-utopica-como-tu/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York: UNESCO Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *La educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. Nueva York:

- UNESCO Recuperado de:  
[http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/44th\\_DECLARATION\\_sp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/44th_DECLARATION_sp.pdf)
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2003). *Obtenido de Superando el Adultocentrismo*. Chile: UNICEF Recuperado de: <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2012/12/UNICEF-04-SuperandoelAdultocentrismo.pdf>
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2006). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes*. Ecuador: UNICEF Recuperado de: [https://www.unicef.org/ecuador/Estudio\\_violencia\\_contra.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/Estudio_violencia_contra.pdf)
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2013). *Los derechos de la niñez y la adolescencia en México*. México: UNICEF Recuperado de: [https://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_mdl/pos/DR/FH/AM/08/Los\\_derechos\\_de\\_la\\_ninez\\_y\\_la\\_adolescencia.pdf](https://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_mdl/pos/DR/FH/AM/08/Los_derechos_de_la_ninez_y_la_adolescencia.pdf)
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2018). Informe Anual México 2018. México: UNICEF Recuperado de: <https://www.unicef.org/mexico/media/1781/file/Informe%20anual%202018.pdf>
- Universidad de Jaen. (2017). *La entrevista en investigación cualitativa*. España: Universidad de Jaén.
- Veleda, C. (2016). *¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela*. Buenos Aires: CIPPEC Recuperado de: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/07/Veleda-y-Achaval-Una-bala-de-plata-Formaci%C3%B3n-directivos.pdf>
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros escolares: Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Chile: GENESIS Recuperado de: <http://genesismex.org/ACTIDOCE/CURSOS/CHILE-COOT'10/LIBROS/ROSINA-CONFLICTO%20EN%20CENTROS%20ESCOLARES.pdf>
- Vizcarra-Morales, M. T.-R.-L. (2018). *La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje*. Colombia: Javeriana Recuperado de: <https://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Walton, R. (1969). *Interpersonal Peacemaking: Confrontations and third party consultation*. Estados Unidos de América: Addison-Wesley.

Yurén, M. T. (1999). *La formación, horizonte del quehacer académico: reflexiones filosófico-pedagógicas*. México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://explora.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/1177>