

Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes¹

A dialogue on school's *convivencia*: A guide for the self-diagnosis of the school *convivencia* from teacher's perspectives

Cecilia Fierro Evans*, Guillermo Tapia García, Bertha Fortoul Ollivier, Regina Martínez-Parente Zubiría; Mónica Macouzet del Moral y Martha Jiménez Muñoz-Ledo

Universidad Iberoamericana León

La convivencia escolar es un objeto complejo para su evaluación. El desarrollo de estrategias e instrumentos para la auto-evaluación de escuelas es incipiente. Este artículo presenta el diseño y validación de una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar basado en conversaciones entre docentes y directivos. El diseño se sustentó en una conceptualización de la convivencia desde la perspectiva de la gestión escolar, que enfoca las prácticas relacionales de docentes y directivos consideradas en las dimensiones institucional y pedagógica de la escuela. La Guía propone una estrategia basada en la narrativa de los docentes, gestada a través de conversaciones, en las que se hacen presentes sus saberes profesionales y su reflexividad. Contiene cuatro temas: la atención a diversidad de los estudiantes; el buen trato y la generación de espacios de diálogo y reflexión; la elaboración y seguimiento de reglamentos y normas; la participación y corresponsabilidad en la mejora de la enseñanza. El piloteo realizado permite afirmar que como estrategia/instrumento resultó ser un planteamiento eficaz para promover conversaciones significativas; relevante en cuanto los temas son de alto interés para los docentes; pertinente para movilizarlos hacia una discusión en torno a las necesidades de mejora de sus prácticas relacionales y pedagógicas.

Palabras clave: Convivencia escolar, Auto-diagnóstico, Narrativas docentes, Educación básica, Gestión escolar, Evaluación institucional.

Convivencia within schools is a complex object to be evaluated. The development of self-evaluating strategies and instruments for schools is in its embryonic stage. This article presents the design and testing of a self-evaluation guide for *convivencia* within schools based on the dialogues between teachers and managers. The design was based on a specific contextualization of this subject from a school management perspective, which focuses on the relationships among teachers and managers. This perspective considers the institutional and pedagogical dimensions of the school environment. The guide proposes a strategy based on their narratives. And it is through conversations that their professional practices and personal reflection are recovered. It comprises four topics: attention to student diversity; student-teacher rapport and the generation of spaces for dialogue and personal reflection; development and follow up of criteria and regulation; participation and co-responsibility in teaching performance improvement. The pilot study reaffirms that as a strategy/instrument, this guide was an *efficient approach* to promote significant conversations; it was *relevant* as the topics considered are salient to the teachers; and *pertinent* to invite them into discussing the needs for improvement in their interrelationships and their pedagogical practices.

Key Words: School *convivencia*, Self-diagnosis, Teacher narratives, Basic education, School management, Institutional evaluation.

*Contacto: cecilia.fierro@leon.uia.mx

ISSN: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 28 de agosto 2013

1ª Evaluación: 11 de septiembre 2013

2ª Evaluación: 1 de octubre 2013

Aceptado: 7 de octubre 2013

1. Introducción

Este artículo presenta el diseño y resultados de la prueba piloto de la “Guía de auto-diagnóstico de la convivencia en la escuela”, que corresponde a los resultados de la tercera etapa del proyecto “*Instrumentos para el auto-diagnóstico y evaluación de escuelas basados en Indicadores de Convivencia Democrática, Inclusiva y no Violenta*”, desarrollado en México entre 2011 y 2013.

La investigación más amplia nació del interés por aportar conocimiento que permita contrarrestar la aparente contradicción que resulta de reconocer que la convivencia es un ámbito central a ser atendido, entre muchas otras razones por su potencial para prevenir la violencia, y la escasa atención en la práctica investigativa y de evaluación que recibe, en comparación con la cantidad de trabajos enfocados a la medición de las manifestaciones de la violencia directa.

En este sentido, podemos asentar que el proyecto se soporta en la premisa de que “las políticas de prevención de la violencia en todo el mundo están mostrando mayor fortaleza y eficacia que aquellas enfocadas primordialmente a contener la acción violenta sin tocar las causas sistémicas del fenómeno” (Carrera, 2010:7). Estos enfoques son ineficaces porque tienden a condonar o a promover la violación de otros tantos derechos humanos en nombre de un “orden” establecido de manera unilateral por quienes detentan el poder de la autoridad, al mismo tiempo que dejan intactas las causas profundas que originan dichos fenómenos. (Akiba et al., 2002; Blaya, 2010; Bickmore, 2004; Debarbieux, 2003; Furlán y Spitzer, en prensa; Gladden, 2002; IIDH, 2011; PREAL, 2003, 2005).

Reconocemos que la prevención es el foco central al que deben dirigirse los esfuerzos de todos los actores. Por ello es necesario contar con más y mejores instrumentos que permitan hacer distintas aproximaciones a la convivencia escolar, desde varias posturas teóricas, que consideren la perspectiva de los diferentes actores, así como las diversas escalas en las que se puede abordar.

Nuestra investigación contempló en su primera etapa el desarrollo de un conjunto de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta en escuelas, como base para el diseño, prueba y validación de instrumentos de medición destinados potencialmente a diversos actores escolares.

La segunda etapa del proyecto permitió el diseño y prueba psicométrica de un instrumento dirigido a los estudiantes de educación básica. Esta clase de instrumentos pueden ser utilizados tanto en evaluaciones de gran escala como en ejercicios de auto-diagnóstico conducidos por los propios directivos y docentes, de los que sea posible derivar proyectos de intervención, rebasando con ello una comprensión del problema basada principalmente en la atención de la violencia directa.

La tercera etapa del proyecto se dedicó al desarrollo de una Guía de auto-diagnóstico dirigida especialmente a los directivos y docentes. Frente a instrumentos de medición cerrados y estandarizados, aplicados a docentes por proyectos de evaluación externa (Díaz-Aguado et al., 2010) o de investigación evaluativa (Alemany et al., 2012), así como a estrategias de autoevaluación de la convivencia muy estructurados (Mena y Bugueño, 2012; MINEDUC, 2005), la Guía diseñada pretende generar un proceso de observación, de análisis y de autoevaluación a partir de la conversación de los docentes en torno a temas relevantes de la convivencia desde la perspectiva de la gestión escolar. La Guía se

distingue de otros instrumentos por esas dos características. Primero, reconoce la centralidad de experiencia que los docentes tienen de la convivencia en la escuela y la recupera a través de sus conversaciones sobre temas relevantes, produciendo narrativas en torno a ellos. La Guía busca relevar la mirada y se concentra en las significaciones que los docentes expresan en relación con su experiencia de la convivencia (mismas que se pueden enriquecer si éstos, a la vez, aplican y analizan los resultados del cuestionario dirigido a los alumnos, que da cuenta de sus puntos de vista).

Segundo, los temas propuestos para las conversaciones se identificaron considerando un conjunto de prácticas relacionales de docentes y directivos, que suceden en el marco de las dimensiones institucional y pedagógica de la gestión escolar. A la vez, se trata de prácticas que pueden ser constituidas como objetos de intervención, para su cambio o mejora, desde procesos deliberados de gestión asumidos por los propios docentes y directivos. En el fondo la Guía está comprometida con la formación de profesionales reflexivos a partir del desarrollo de su agencia o poder de actuación en su ámbito local (Perrenoud, 2007; Schön, 1992, 1998; Yurén, 2013).

El artículo se organiza en tres grandes apartados: en el primero se presentan de manera sucinta los planteamientos conceptuales que fundamentan la Guía, en el segundo se describe, tanto su marco de elaboración como su diseño técnico y en el tercero se presentan los principales resultados de la fase de prueba, basada en su puesta en práctica con grupos de directivos y docentes. Se termina con un apartado dedicado a exponer una síntesis de hallazgos y reflexiones para continuar en el camino de diseño y desarrollo de nuevas estrategias e instrumentos de evaluación que reconozcan la perspectiva y den la palabra a los actores escolares.

2. Marco teórico conceptual

Convivencia, sus dimensiones. A pesar de su empleo frecuente, convivencia escolar es una categoría emergente. Diversos enfoques educativos la abordan: Educación para la Paz y los Derechos Humanos, Educación y Democracia, Educación Inclusiva, Educación y Género, Educación y Valores, Educación Intercultural, Educación Cívica y Ética y otros. Como campo en construcción, el de convivencia escolar comparte con esos enfoques dos elementos centrales: su anclaje en lo cotidiano, es decir, en el reconocimiento del enorme potencial formativo que tiene el acontecer de cada día en las escuelas y la perspectiva de lo público, esto es, la consideración sobre la importancia que tienen estas interacciones diarias en la escuela como formación para desempeños futuros en la vida ciudadana y social (Fierro, Carbajal y Martínez, 2010). La distingue su falta de especificidad sobre cada uno de estos aspectos; en la convivencia cotidiana transcurren de manera indistinta, oportunidades relativas a la formación ciudadana, para la sustentabilidad, la interculturalidad o el desarrollo de una perspectiva de género.

La revisión de trabajos representativos recientes de este campo permite reconocer dos enfoques generales empleados en el estudio de la convivencia. Al primero lo denominamos Normativo-Prescriptivo, ya que aborda la convivencia en función de un conjunto de premisas referidas a la prevención de la violencia o a la calidad de la educación y se deducen consecuencias prácticas para intervenir la convivencia escolar. Se trata de un campo de acción, de intervención e innovación. El segundo es un enfoque identificado como Analítico, pues se interesa por desentrañar y comprender la convivencia como fenómeno relacional y como experiencia subjetiva de los participantes. El carácter situado de la convivencia remite a la necesidad de comprenderla dentro de

procesos históricos, sociales y culturales más amplios, en el marco de la institución escolar y de los procesos y prácticas de gestión. Esta perspectiva ofrece las coordenadas analíticas para el estudio de la convivencia como campo de conocimiento.

En el campo de investigación sobre convivencia escolar predomina, sin embargo, el enfoque normativo-prescriptivo. La literatura revisada permite señalar que la convivencia es observada en función de tres atributos ideales -en el ámbito de lo deseable, puesto que se identifican con propósitos relacionados con la prevención de la violencia o la mejora de los ambientes de aprendizaje- que se tornan en las dimensiones de análisis predominantes: inclusión, democracia y paz. (Fierro et al., en prensa).

En la dimensión inclusiva se reconoce la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de diversas características. Sus ejes son la identidad y cuidado, la valoración de las diferencias y la pluralidad. (Ainscow, 2007; 2008; Blanco 2006; 2011; Booth y Ainscow, 2004; Shields, 2004)

En la dimensión democrática se refiere la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común así como el manejo de las diferencias y conflictos. (Carrillo, 2001; Cullen, 2004; Muñoz Izquierdo, 2007; Reimers, 2006)

La dimensión pacífica, construida en gran medida en función de las anteriores, refiere a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, entre otros más (Debarbieux, 2003; Furlán, 2003; Galtung, 1985, 2003a, 2003b; Gladden, 2002).

El estudio de la convivencia escolar desde un enfoque analítico, en cambio, se caracteriza por su orientación hacia la comprensión y la interpretación del sentido del acontecer en las interacciones al interior de las escuelas, considerando los procesos micro-políticos, culturales y de gestión. La convivencia se entiende como un proceso constructivo continuo, a base de transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él (Hirmas y Eroles, 2008).

El enfoque analítico destaca el abordaje de la convivencia como proceso social presente en el orden de lo que sucede, cuyo constitutivo primario son las interacciones cotidianas, que cobran múltiples formas y pueden ser descritas de diversas maneras. La convivencia escolar es una vivencia compartida del encuentro con el otro, que puede ser vivida como positiva o negativa, que admite muy diversas adjetivaciones y puede ser descrita, narrada, por los sujetos según el repertorio de significados de que disponen (Fierro et al., en prensa) y así constituirla como una experiencia.

En términos específicos podemos definir la convivencia escolar como *el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican*. Estas prácticas relacionales, -observables en los procesos de enseñanza, en el manejo de normas, en la construcción de acuerdos, en la solución de conflictos, en la evaluación, en el reconocimiento de las diferencias, en el trato con los padres, en las interacciones entre los estudiantes, y con sus docentes- dan lugar a procesos de inclusión

o de exclusión, de participación o segregación, de resolución pacífica o violenta de las diferencias, entre otros.

En el orden de lo factual, la convivencia tiene al menos dos dimensiones: Una *social*, colectiva, en la que está presente la multiplicidad de interacciones cotidianas entre las personas que suceden en un tiempo y lugar compartido, situadas en la historia y cultura de la escuela; otra *subjetiva*, conformada por la experiencia de participación en las interacciones cotidianas con los otros, inscrita en la biografía de cada sujeto.

Interesa destacar que la primera dimensión permite observar las prácticas relacionales de los sujetos y las pautas socioculturales que las configuran. Algunas de esas pautas proceden del marco político-institucional de la escuela. Esto significa que las prácticas relacionales de los docentes y directivos son modeladas en y a través de los procesos y prácticas de gestión de la escuela. Se plantea la premisa de que las interacciones cotidianas que caracterizan la convivencia en una escuela son resultantes de los estilos, modelos y prácticas de gestión que desarrollan los docentes y directivos. De este modo, la gestión escolar representa el continente en el que transcurre la convivencia en la escuela y por ello es que la configura: es forma y fondo. Los estilos y prácticas de gestión de los actores escolares son elementos que producen distintas formas de convivencia. En consecuencia de lo anterior, es posible plantear la gestión escolar –y sus dimensiones analíticas, referidas a lo organizativo, lo pedagógico, lo administrativo– como perspectiva de análisis de la convivencia en la escuela, centrando la atención, la observación, el análisis y la evaluación en las prácticas relacionales de los docentes y directivos, por lo que es posible plantearlas también como objetos de transformación.

El concepto de convivencia que se ha planteado desde una perspectiva analítica se aleja de la visión unificadora, en función de la cual se piensa tener una imagen acabada de lo que es la convivencia y sobre la cual se puede intervenir de manera lineal. No hay sólo una vivencia de la convivencia. Serán siempre un conglomerado de “convivencias” las que se esconden tras el concepto unificador de convivencia. De ahí el carácter complejo, múltiple, móvil y contradictorio de lo que sucede delante de nosotros. Se trata de un fenómeno al cual podemos acceder sólo de manera indicativa, parcial y provisoria.

Una distinción necesaria es que una parte de la dimensión subjetiva de la convivencia escolar ha sido abordada bajo el concepto de *clima escolar*. Lo que define el clima escolar o clima social escolar de una institución es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar, así como el contexto o marco en el cual se dan estas interacciones (Cornejo y Redondo, 2001). El clima escolar se ha abordado preferentemente desde la evaluación externa apoyada en instrumentos de medición y siempre con referencia a parámetros preestablecidos. En contraste, cuando hablamos de convivencia desde la perspectiva analítica, referimos a la experiencia construida desde la reflexión de los actores, propiciada por la construcción narrativa de la realidad lo que ofrece la posibilidad de resignificarla y por lo tanto, reconstruirla.

Narrativas docentes de la experiencia escolar. La narrativa puede ser entendida como la cualidad estructurada de la experiencia personal o grupal vista como un relato, recreado a partir de acciones concatenadas en torno a un hilo conductor. La narrativa, o relato, es una forma de construir sentido en relación a la vida personal, institucional o societal vista en su conjunto o relativa a algunos elementos particulares, a partir de acciones temporales, a través de la descripción y análisis de datos biográficos. Es una

particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).

En la narrativa los fenómenos sociales, concretamente los educativos, se entienden como 'textos', cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos dan a los mismos, constituidos de esperanzas y aspiraciones, de experiencias felices o infelices, de proyectos realizados o no. De aquí que, siguiendo a Bruner (1988), la narrativa sea una forma de construir la realidad, una configuración social de la misma, al mediar la propia experiencia; esto posibilita comprensiones que van más allá de los "contornos externos" de lo cultural (Ferrarotti, 2007). Facilita el adentrarse en lo interno de las prácticas y de los procesos escolares, los cuales no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. Al respecto Bruner (1988) plantea que el objeto de la narrativa son las vicisitudes de las intenciones humanas. El conocimiento de los docentes puede ser abordado en términos de narraciones de historias de vida personales y colectivas, con sus dimensiones técnicas, morales, emocionales, sociopolíticas y estéticas (Connelly y Clandinin, 1995; Delory-Momberger, 2009).

Las narrativas pueden jugar, al menos, tres papeles distintos para apoyar en la sistematicidad de la vida escolar: como estrategia de formación horizontal entre docentes, como metodología de indagación cualitativa e interpretativa de la vida escolar, y como facilitadora del desarrollo curricular (Suárez et al., 2011). Contando y recreando sus historias grupalmente sobre determinados tópicos, los docentes revelan tanto sus vivencias como sus reflexiones, discusiones, develando saberes pedagógicos y prácticos, muchas veces tácitos. Este trabajo se enfoca en el segundo papel, ya que retomamos a las conversaciones entre docentes como posibilidades para el acceso y reconocimiento de lo que acontece en el seno de las escuelas, a partir de la manera en que la vida cotidiana es percibida y explicada por ellos, desde sus expectativas, pensamientos y valoraciones, proceso que habrá de desembocar en la generación de espacios genuinos de conversación con los estudiantes (Pérez y Bazdresch, 2010).

Evaluación: autoevaluación cualitativa con un enfoque narrativo. Dentro de las opciones metodológicas para una evaluación institucional, optamos por la autoevaluación. Ésta se caracteriza por ser una evaluación realizada por los miembros de la comunidad educativa de una escuela, con distintos grados de responsabilidad y participación sobre políticas, prácticas y procesos que atañen directamente la institución escolar, tanto en lo relativo a la gestión como a la enseñanza e indirectamente al aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Posibilita analizar, cuestionar y dar cuenta de la validez de las metas, acciones y resultados de decisiones tomadas desde la propia institución escolar que está siendo evaluada y por los miembros que la conforman.

Su ventaja más importante es poner en manos de los actores escolares una estrategia para la mejora continua de los procesos vividos en la institución, así como de los resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos. Además, aporta a la generación de oportunidades profesionalizantes para el magisterio, ya que fortalece capacidades de pensamiento crítico, analítico y reflexivo en cada uno de los participantes (Casanova, 1991).

La autoevaluación puede ser considerada como una oportunidad que favorece el trabajo colegiado entre docentes y directivos si se fomenta el diálogo entre los involucrados, si

se comparten observaciones y apreciaciones sobre la escuela, si se aportan evidencias sobre lo sucedido en ella, si se consensa el juicio valorativo.

Técnicamente la autoevaluación puede resolverse en su construcción conceptual, en sus propósitos, en la selección de evidencias y en la formulación de juicios valorativos desde planteamientos cuantitativos y/o cualitativos. Dentro de éstos últimos, este proyecto privilegió los enfoques interpretativos como posibilidades de adentrarse a comprensiones más sensibles y comunales de la vida escolar. Éstos permiten el acceso a “las formas de decir y escribir el mundo y lo que hacen y piensan sus actores” (Dávila et al., 2009: 61). Se optó por las tramas narrativas orales, entendidas como conversaciones entre docentes, en las que ponen en común sus vivencias y sus observaciones, a la par que construyen, reconstruyen y negocian pequeños relatos acerca de sus propias prácticas educativas en torno a determinado tópico.

3. Propuesta de instrumento

3.1. El marco de elaboración

Un punto de partida para la construcción de la “Guía de auto-diagnóstico” fueron las dimensiones y sub-dimensiones planteadas desde la perspectiva de la convivencia democrática, inclusiva y pacífica propuestas en Fierro (2012), siguiendo planteamientos previos como el “Índice de inclusión” (Booth y Ainscow, 2004), la “Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela” (Hirmas y Carranza, 2008) y los indicadores sobre las escuelas con “gestión de alta eficacia social” producidos por la evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) de México (Loera, 2006); estos últimos contrastados entre sí (Fierro, 2011) (tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones y subdimensiones de la convivencia inclusiva, democrática y pacífica

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN
Convivencia democrática	Decisiones participativas y acción colectiva
	Construcción colectiva de normas con enfoque de principios éticos
	Representación democrática y poder de actuación
	Manejo formativo de conflictos
	Escucha activa
	Diálogo reflexivo académico y moral
	Consistencia en el manejo de normas
Convivencia inclusiva	Prácticas de legalidad
	Reconocimiento de las necesidades de otras personas
	Reconocimiento y valoración de la diversidad
	Respeto a la diferencia
	Atención a la diferencia
	Trato equitativo
	Solidaridad y cuidado
	Sentido de pertenencia
	Trabajo colaborativo
Reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades: Retroalimentación y apoyo al aprendizaje de los estudiantes Compromiso con la permanencia de los estudiantes	
Convivencia pacífica	Trato respetuoso y considerado
	Comunicación directa y abierta
	Reconocimiento y manejo de emociones
	Confianza en otros y en la institución
	Atención a la discriminación
	Prevención y atención de conductas de riesgo Reparación del daño y reinserción comunitaria Cuidado de los espacios y bienes colectivos

Fuente: adaptado de Fierro (2012)

Otro punto de partida fue la definición del constructo “convivencia escolar” y la elaboración de la tabla de especificaciones para el desarrollo y validación empírica de un instrumento para evaluar la percepción de la convivencia escolar con la colaboración del equipo de la Unidad de Evaluación de la Universidad Autónoma de Baja California (UEE, 2012). La tabla de especificaciones consideró tres ámbitos (aula, escuela y socio-comunitario) en la formulación de los indicadores y reactivos.

La definición de temas significativos (o “las variables”) para el auto-diagnóstico también tomó en cuenta los factores identificados a partir de las pruebas estadísticas aplicadas a los resultados del instrumento arriba citado, aplicado a estudiantes de nivel secundario. Para ello se identificaron los núcleos de significado implícitos en indicadores y factores, es decir, aquellas nociones o conceptos relevantes que se consideraron constitutivos de “la convivencia escolar”. Esta actividad dio lugar a la emergencia de nuevas categorías y sub-categorías, con base en las que se clasificaron los núcleos de significado en campos independientes de las dimensiones inicialmente consideradas (convivencia democrática, inclusiva y pacífica). Esto era necesario dado que el análisis de datos dio cuenta de la existencia de superposiciones entre las dimensiones y de la ambigüedad de varios indicadores que podían agruparse en una u otra dimensión (UEE, 2012). Las categorías favorecieron, en consecuencia, la definición de los temas más significativos de modo más claro y consistente.

Con base en las categorías y sub-categorías se conformó una nueva tabla de dimensiones y sub-dimensiones, base para delimitar los temas significativos para el auto-diagnóstico (punto de partida en la elaboración de una nueva versión de la tabla de especificaciones, que permitirá la construcción de nuevos instrumentos de medición, para estudiantes, padres de familia y docentes). La tabla fue nuevamente contrastada con la “Matriz de indicadores...”, con los indicadores de eficacia social de las escuelas del PEC, con referentes procedentes de literatura anglófona relevante (Bickmore, 2004; Debarbieux 2003; Gladden, 2002), así como con otros instrumentos de evaluación de la convivencia escolar (Carrasco, 2009), que permitieron completarla y consolidarla. El resultado se presenta en la tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones y sub-dimensiones de temas significativos para el auto-diagnóstico

DIMENSIÓN	SUB-DIMENSIÓN
Atención a la diversidad	Reconocimiento, valoración y atención pedagógica e institucional a la diferencia Reconocimiento y responsabilidad ante las necesidades de los alumnos y sus familias.
Promoción de buen trato y la generación de espacios de diálogo y reflexión	Trato respetuoso y considerado hacia los estudiantes y todos los miembros de la comunidad educativa Diálogo formativo, académico y valoral entre estudiantes y docentes Prevención formativa y atención de conductas de riesgo
Elaboración de acuerdos que regulan la vida en común	Manejo consistente de las normas Participación y corresponsabilidad en la elaboración y seguimiento de normativas con enfoque formativo Atención a los conflictos desde un enfoque formativo
Participación y corresponsabilidad en el fortalecimiento de la enseñanza	Participación efectiva en la toma de decisiones y compromiso con las acciones Políticas y prácticas de compromiso con la mejora de la enseñanza

Fuente: elaboración propia

De modo concurrente con el proceso de elaboración de la tabla de especificaciones y de la construcción de las nuevas categorías se discutió el concepto de convivencia escolar. La revisión del estado de la cuestión (Fierro et al., en prensa) ayudó a la identificación de las perspectivas presentes en los distintos abordajes académicos sobre el tema y contribuyó a la toma de postura. Este instrumento se beneficia de las dos aproximaciones sobre la convivencia. De la perspectiva normativa retomamos los rasgos de una convivencia deseable a partir de la definición de un conjunto de indicadores de convivencia democrática pacífica e inclusiva, pero los remontamos para llegar a aspectos más significativos y esenciales. No delimitamos nuestra observación a los compartimentos estancos sino que reconocemos su comunidad en tanto que “temas relevantes”. De la perspectiva analítica recuperamos la consideración de la experiencia de los sujetos y su posibilidad de reflexionar y dar sentido a sus experiencias. La herramienta se orienta a promover el que los docentes se comuniquen, dialoguen, construyan sentido, se inconformen, y se movilicen en su medida. Desde su escala de intervención .Que transformen sobre su zona de desarrollo próximo.

Desde este enfoque y considerando que la convivencia sucede en el marco de la institución educativa, se adopta a la gestión escolar como enfoque relevante para su análisis y evaluación.

Con esa plataforma se discutieron las sub-dimensiones, así como los indicadores derivados, y se eligieron aquellos más significativos según el criterio de relevancia de los temas, y considerados capaces de detonar procesos de reflexión y conversación entre docentes y directores de escuelas de educación básica. Relevancia valorada desde las cualidades de los temas generadores (Freire, 1973) arraigados en la trama histórico-cultural de la escuela y de los profesores. Esto es, temas que se encuentran en el espacio de experiencia de los profesores y que son vividos de modo singular en cada escuela. Se asume que se pretende provocar conversaciones que se constituyen a partir de la narrativa de cada uno de los participantes.

La expresión de cada tema tiene carácter sintético, pues su formulación no se expresó en términos tan generales como una sub-dimensión ni tan particulares como los empleados en enunciado de un indicador. Tienen un elemento que los distingue de otras perspectivas: fueron formulados en clave de prácticas y acciones de los actores escolares, desde el enfoque de gestión escolar, bajo la consideración de que las decisiones para la intervención -que se espera sean consecuentes del ejercicio de auto-diagnóstico-buscarán modificarlas. De más de 50 temas posibles se eligieron seis de cada una de las cuatro dimensiones (tabla 3).

Definidos los temas, se planteó la discusión acerca del cómo los profesores habrían de conversar y, más allá, proceder al ejercicio de auto-diagnóstico.

Tabla 3. Temas elegidos en las dimensiones del instrumento

CONVERSEMOS ACERCA DE LA MANERA DE RECONOCER Y ATENDER LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA
Los docentes tomamos en consideración las necesidades y diferencias individuales de nuestros alumnos al conducir las actividades de enseñanza. En esta escuela se recibe a todos los niños con necesidades educativas especiales y/o riesgo social que lo solicitan y se hacen las adecuaciones curriculares y las adaptaciones necesarias para atenderlos. Los docentes planeamos y realizamos actividades en aula que promueven la colaboración entre los alumnos.
Los docentes nos relacionamos con los alumnos identificando y valorando sus diferencias (género, edad, condición social-cultural, religión, capacidades, ritmos de aprendizaje, etc.) y procuramos que todos se sientan parte del grupo. Los docentes manifestamos nuestro reconocimiento y aprecio al esfuerzo y logro de los alumnos. Los docentes coordinamos al grupo para apoyar a algún alumno o su familia, cuando pasan una necesidad.
CONVERSEMOS ACERCA DE CÓMO NOS TRATAMOS EN LA ESCUELA
Los docentes ofrecemos un trato respetuoso a los alumnos al corregir sus errores (sin utilizar apodos, insultos, burlas, gritos, exhibirlos en público, ignorarlos y/o marginarlos). Los docentes, directivos y el personal de la escuela nos tratamos bien y con respeto. Los docentes abrimos espacios de debate, diálogo y discusión con los alumnos sobre temas del programa de estudio y/o situaciones de su interés. Los docentes dedicamos tiempo de clase para que los alumnos reflexionen y tomen decisiones para evitar situaciones de maltrato entre compañeros. En el consejo técnico, los docentes reflexionamos sobre las formas de tratar a los alumnos y las relaciones entre ellos, y proponemos medios para mejorarlas. Los docentes realizamos actividades para involucrar a los padres de familia en la prevención y atención de conductas de riesgo y/o de violencia que se presentan entre los alumnos.
CONVERSEMOS ACERCA DE LAS MANERAS DE ESTABLECER Y HACER CUMPLIR LAS NORMAS EN LA ESCUELA
Los docentes nos aseguramos de que los alumnos conozcan el reglamento escolar y las normas de aula y los aplicamos de manera consistente. Los docentes y directivos respetamos el reglamento escolar y las normas de aula y cumplimos los acuerdos que hacemos como comunidad escolar. Los docentes involucramos a los alumnos en la elaboración, aplicación y seguimiento de las normas de aula. Los docentes y directivos revisamos periódicamente el reglamento escolar para asegurarnos de que las normas sean justas y las sanciones tengan un enfoque formativo. Los docentes mediamos los conflictos entre los alumnos promoviendo el diálogo y la escucha del punto de vista del otro. Los docentes intervenimos en situaciones de indisciplina, conflicto y/o violencia para que los alumnos aprendan a considerar las consecuencias de sus actos y realicen acciones de reparación del daño.
CONVERSEMOS ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN, CORRESPONSABILIDAD Y MEJORA DE LA ENSEÑANZA EN LA ESCUELA
Los docentes promovemos que los alumnos aprendan a organizarse y a participar en tareas o actividades como grupo. Los docentes trabajamos junto con los padres de familia para apoyar a los alumnos en situaciones que afectan su aprendizaje y/o su participación. Los docentes favorecemos la inclusión de todos los alumnos y sus familias a través de su participación en actividades culturales, deportivas u otras. En el consejo técnico, los docentes revisamos nuestras prácticas de enseñanza para identificar aspectos a mejorar y generar estrategias para lograrlo Los docentes y directivos fomentamos la colaboración de las familias en actividades y proyectos orientados a mejorar el aprendizaje de los alumnos. En el consejo técnico, los docentes y directivos analizamos problemas del aprendizaje de nuestros alumnos y tomamos decisiones para atenderlos.

Fuente: Guía de Autodiagnóstico de la Convivencia en la Escuela

Se planteó que fuese una guía de conversación que, con base en los temas seleccionados, posibilitara la observación de prácticas directivas y docentes -de gestión- relativas a la convivencia escolar. Se determinó hacer cuatro conjuntos de temas, uno por cada dimensión, bajo el supuesto de que era necesario dar continuidad y relativa coherencia a las narrativas de los profesores, todas rondando en torno a un campo temático. Un argumento adicional fue la consideración de las condiciones de uso del instrumento por parte de los profesores. Organizarlo por dimensión favorecería que en una sola reunión se desplegaran conversaciones en torno a las cuatro temáticas, a tres, a dos o sólo a una. Si fuera alguno de los últimos casos, las conversaciones pudieran continuarse en otras tantas sesiones de trabajo, sin perder coherencia temática. La alternativa que no se puso a prueba en esta etapa de diseño del instrumento fue la de combinar los temas de modo aleatorio disponiéndolos en una sola lista.

La guía debía facilitar el registro de las observaciones. Para ello se formuló una escala conceptual (o de categorías específicas) en la que se combinaron varias que, de manera aislada, se considerarían escalas estimativas: Primero, la presencia y en su caso la frecuencia temporal de las prácticas indicadas en los temas; segundo, el número de docentes involucrados en la ejecución de dichas prácticas y, tercero, el grado de coordinación entre los actores escolares para su realización.

A: Esto nunca sucede en la escuela. No existen condiciones para que esto ocurra.

B: Esto sucede muy rara vez en la escuela. Casi ningún maestro realiza estas acciones y si se llegan a dar, quedan aisladas unas de otras.

C: Esto sucede con bastante frecuencia en la escuela. Algunos maestros y/o el directivo están comprometidos con las acciones mencionadas pero lo que se hace no está articulado entre sí.

D: Esto sucede de forma habitual en la escuela. La mayoría de los maestros y el directivo están comprometidos con las acciones mencionadas, las cuales fueron planeadas y se llevan a cabo de forma coordinada.

Z: No se tiene información suficiente para emitir un juicio.

En el primer momento de registro se solicita que sólo se identifique *el grado de la escala* a la que corresponden las observaciones y las conclusiones preliminares a las que el colectivo docente ha llegado. Fue descartado el uso de una *escala alfabética o numérica*, por los sesgos potenciales que conlleva su uso (Camilloni, 1998). Las letras empleadas están destinadas a identificar el grado de la escala conceptual a la que se refiere la respuesta (tabla 4).

Tabla 4. Grado de la escala conceptual de la respuesta







Temas de conversación	A	B	C	D	Z
Dimensión					
Tema		x			

Fuente: elaboración propia

En un segundo momento se solicita al equipo docente que codifique las respuestas con base en una escala numérica, en la que A = 0; B = 2; C = 4; D = 6 y Z = n. Se emplean número pares, considerando el cero como situación extrema (ausencia de prácticas) y reconociendo que el grupo de docentes puede afirmar que carece de información, lo que puede ser registrado. La escala numérica permite la construcción de un puntaje por cada

dimensión, así como a la sumatoria de los puntajes obtenidos en las cuatro dimensiones (tabla 5).

Tabla 5. Puntuaciones y dimensiones

SEMÁFORO	POR DIMENSIÓN	PARA LA SUMA DE DIMENSIONES
	0-6 muy bajo	0-24
	8-12 bajo	32-48
	14-18 medio bajo	56-72
	20-24 medio	80-96
	26-30 medio alto	104-120
	32-36 alto	128-144

Fuente: elaboración propia

La metáfora del semáforo se empleó bajo el supuesto de que permite reorientar la atención de los participantes en el proceso de auto-diagnóstico hacia el significado de los colores más que a al valor de los números, que pueden entenderse como una “calificación” (SEB-SEP, 2010). Se recurrió a ella dado su uso frecuente en varios instrumentos de autoevaluación de escuelas en México, por lo que resulta familiar para una cantidad importante de profesores. Como pudo observar, se hizo una adaptación al gradiente de colores, de acuerdo a los distintos niveles de puntaje que se pueden obtener, que buscan reconocer la diversidad de situaciones posibles en las escuelas.

Para que el grupo de participantes pueda deliberar en torno al significado del puntaje obtenido, sea a nivel de dimensión o en el conjunto de las cuatro dimensiones, en el instrumento se ofrecen elementos de interpretación de la escala conceptual desglosando sus categorías específicas en su distinta y gradual combinación. La ubicación en un color/puntaje de los resultados parciales por dimensión o por el conjunto de las dimensiones, permiten construir el auto-diagnóstico, indicando asuntos o clases de asuntos que han de ser observados con mayor detalle, analizados a mayor profundidad, para que el colectivo docente esté en condiciones de tomar decisiones para la acción e intervenir en aquello que resulta importante y necesario (tabla 6).

3.3. La prueba del instrumento-diseño y ejecución

En la base del logro del objetivo de este instrumento está el planteamiento de que las conversaciones se establezcan en un clima de confianza, honestidad y tolerancia. Los propósitos específicos del proceso de prueba fueron validar y ajustar en términos de contenido, lenguaje y relevancia, el instrumento de evaluación de la convivencia para directivos y docentes. Asimismo, asegurar que el instrumento cumpliera con las características para su aplicación auto-administrada desde las escuelas como ejercicio de diagnóstico breve de la situación de convivencia en la escuela, y como elemento detonador para la toma de decisiones colegiadas en este campo.

Selección de la muestra y programación de la aplicación. La selección de las escuelas se llevó a cabo a partir de un muestreo intencionado con base en distintos criterios de inclusión, como: nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria), régimen y recursos (público, privado), contexto social de la escuela (indígena, rural, urbano-clase media y urbano-marginal); tamaño de la escuela, turno y antecedentes en el tema.

Se seleccionaron 18 escuelas con base en los siguientes criterios, a) aplicar en los tres niveles educativos que conforman la educación básica, b) tener más aplicaciones en escuelas públicas, c) considerar por lo menos una aplicación en cada uno de los diferentes contextos sociales previamente identificados, c) aplicar en escuelas de diferente tamaño y

turno, d) elegir preferentemente escuelas que no tengan antecedentes formativos en el tema, y por último e) aplicar en diferentes entidades de la república, de tal forma que quedaran representadas diferentes áreas geográfico-culturales del país.

Tabla 6. Desglose de la escala conceptual

ESCALA SÍNTESIS (SUMA DE PUNTAJES)	SUMA DE LAS 4 TEMÁTICAS	LO QUE SIGNIFICA
0-24		La escuela no ha tomado decisiones enfocadas a atender la convivencia ni realiza prácticas que favorecen el buen trato, la participación y la corresponsabilidad así como la inclusión de todos los alumnos. Hay poca o nula atención a la prevención de conductas de riesgo debido a que los agentes no trabajan de forma coordinada.
32-48		La escuela ha tomado pocas decisiones enfocadas a atender la convivencia y realiza de manera esporádica y desarticulada, algunas prácticas orientadas al buen trato, a incluir a todos los alumnos o a favorecer la participación de la comunidad educativa alrededor de la prevención de la prevención de conductas de riesgo.
56-72		La escuela atiende de manera desigual algunas de las áreas evaluadas en este instrumento como el buen trato, la participación y corresponsabilidad o la atención a la diversidad. O bien mantiene todas las áreas con niveles medio bajos.
80-96		La escuela atiende de manera desigual algunas de las áreas evaluadas en este instrumento o bien mantiene todas las áreas con niveles medios y/o medios altos en cuanto como al buen trato, la participación y corresponsabilidad o la atención a la diversidad.
104-120		La escuela ha tomado decisiones relativas a atender la convivencia en la mayor parte de las áreas evaluadas y realiza suficientes prácticas que favorecen el buen trato, la participación y la corresponsabilidad así como la inclusión de todos los alumnos. Hay una atención constante a la atención a la prevención de conductas de riesgo gracias a la actuación de la mayor parte de los miembros de comunidad educativa.
128-144		La escuela ha tomado de manera constante decisiones relativas a atender la convivencia y realiza prácticas que favorecen el buen trato, la participación y la corresponsabilidad así como la inclusión de todos los alumnos. Hay una fuerte atención a la prevención de conductas de riesgo gracias a la actuación de la comunidad educativa en su conjunto.

*La frecuencia de n (1n, 2n,... n6) indica la necesidad de proceder a un diagnóstico con otra clase de instrumentos.

Fuente: elaboración propia

La aplicación de la guía fue conducida, moderada y sistematizada por un equipo de personas expertas en educación y en el tema de convivencia escolar; varias con experiencia en investigación educativa, posgraduadas y otras que se encuentran realizando estudios de posgrado, y cuyo proyecto de investigación se ubica en el campo de la convivencia escolar.

Negociación con la autoridad educativa y criterios para la administración. Esta etapa consistió en un primer acercamiento a los centros escolares previamente

identificados, con la finalidad de negociar con la autoridad educativa el acceso a cada escuela para la aplicación del instrumento.

Para el desarrollo de la prueba fue necesario realizar acciones de apoyo y orientación pedagógica a responsables de conducir la aplicación del instrumento, con la finalidad de controlar los procedimientos de su administración.

Además se consideraron dos modalidades de aplicación: *Modalidad A*. Aplicación directa del instrumento (Eventos directos de conversación con directivos y docentes). Esta contempló dos variantes: la aplicación mediada por un tercero ajeno a la institución y la dirigida y mediada por el directivo o algún docente de la propia institución. *Modalidad B*. Conversación con directores sobre el instrumento. Ambas modalidades fueron ser aplicadas por dos personas. Una fungió como animadora de la conversación y la otra como responsable del registro del proceso de las conversaciones y acuerdos generados durante la sesión.

Registro, sistematización y análisis de la información. Para llevar a cabo el registro de la información se elaboró un formato por cada modalidad de aplicación con información general de la escuela, breve reseña del proceso de negociación de entrada y del proceso de aplicación. Los elementos centrales que recupera el reporte son:

1. Observaciones y comentarios por asunto y bloque temático.
2. Sinopsis de contenido de los conceptos que fueron objeto de confusión, duda o aclaración.
3. Sinopsis de asuntos relativos al lenguaje y a la manera de preguntar.
4. Sinopsis de asuntos significativos de interés, atención y debate.
5. Apartado con algunas incidencias en el proceso de aplicación.

Aplicación. El instrumento se aplicó en todas sus variantes en ocho estados del país: Guanajuato, Puebla, Chihuahua, San Luis Potosí, Nuevo León, Sinaloa, Baja California y Distrito Federal.

Para llevar a cabo la prueba del instrumento se consideraron dos momentos, a) una primera ronda de aplicaciones para su registro, análisis y adecuación del instrumento, y b) una segunda ronda de aplicaciones con la segunda versión del instrumento.

En la primera ronda la prueba se aplicó en la Modalidad A en seis escuelas (cuatro públicas y dos privadas). En la Modalidad B se hizo una aplicación con directores de escuelas públicas y otra con Supervisoras de Zona de educación preescolar y el personal de apoyo. En la segunda ronda en la Modalidad A la prueba se llevó a cabo en siete escuelas (seis públicas y una particular). En la Modalidad B se hicieron tres aplicaciones, dos con profesores y directivos y una con supervisores de zona de educación primaria.

4. Resultados de la prueba

La puesta a prueba de la *Guía de Auto-diagnóstico* buscó recabar datos que permitieran hacer un juicio en relación con su eficacia, su relevancia y su pertinencia. Ahora se expone el análisis con base en esos criterios.

En la primera etapa de aplicaciones obtuvimos catorce observaciones sobre veinticuatro asuntos, seis observaciones están relacionadas con problemas de comprensión de los

tópicos dado el lenguaje. Un total de cinco observaciones realizadas corresponden a que los temas contemplan varias acciones lo que dificulta su comprensión, y por último se obtienen tres observaciones relacionadas con el contenido de los temas.

En las aplicaciones de la segunda versión del instrumento se rescatan nueve observaciones en relación con el contenido de los temas. Lo anterior es resultado de la modificación que sufrieron algunos tópicos con la intención de simplificarlos, lo que llevó a que se dejaron fuera contenidos relevantes al tema de la convivencia escolar. Para la tercera versión del instrumento se tiene claro que no se trata de simplificar los temas para facilitar la comprensión sino reconocer que la complejidad del enunciado los hace reflexionar y dialogar sobre el tema en cuestión, además cabe señalar que cada tema es un asunto a conversar, no preguntas dicotómicas que los lleven a emitir una sola respuesta.

Relevancia. En todas las escuelas en las que la guía fue puesta a prueba, los temas o afirmaciones detonantes de la conversación cumplieron con el propósito de generar tanto la toma de palabra como de postura de los docentes. Los participantes consideraron que los temas tratados les permiten tener un panorama indicativo de su situación como comunidad educativa y visualizar temas que conviene priorizar para una discusión en mayor profundidad, de la que deberían derivarse estrategias de intervención para la prevención de la violencia y la mejora de la convivencia escolar.

Pertinencia. El contenido de los cuatro bloques temáticos resultó pertinente en cuanto propició la conversación reflexionada sobre las experiencias de los docentes y propició argumentar las respuestas. Los temas detonadores de la conversación lograron generar un espacio social para la reflexión entre el colectivo de docentes, que permitieron develar prácticas y temas relativos al reconocimiento y atención a la diversidad, a las formas de trato, a la manera de establecer y hacer cumplir las normas y a la participación, corresponsabilidad y mejora de la enseñanza en su escuela. Con ello se logró una mayor comprensión y valoración de sus prácticas.

Eficacia. El instrumento cumple con el propósito de hacer una evaluación rápida, basada en la elaboración de juicios sobre las prácticas docentes y escolares, los cuales pueden movilizar al colectivo docente para plantearse acciones consecuentes.

Para garantizar la eficacia de este tipo de instrumentos, se contó con la figura de un mediador que asumió el rol de facilitador y guía de la conversación. La habilidad de quien conduce la conversación y la capacidad instalada en el colectivo docente para establecer dinámicas basadas en el diálogo y en la toma de acuerdos son asuntos de gran importancia para el logro del objetivo del instrumento.

El propósito central del instrumento es animar un espacio de conversación reflexiva alrededor del tema de la convivencia escolar con el equipo docente y directivo de escuelas de nivel básico, por lo cual los asuntos contemplados son pre-textos para reflexionar y profundizar y no preguntas a contestar; al respecto una maestra menciona “valoro que sea una guía y no un cuestionario puesto que el formato en sí, anima a la reflexión y al diálogo, de otro modo, cualquier miembro de la escuela lo responde por cumplir con el trámite y se pierde la oportunidad de usarlo para el fin que fue concebido” (BC B II 10-06-13).

En síntesis, se obtiene que el instrumento es válido en términos de contenido, lenguaje y relevancia. Permite hacer un ejercicio de auto-diagnóstico breve de la situación de convivencia en la escuela, del que es posible derivar proyectos de intervención basados

en la generación de espacios educativos que promueven la inclusión, participación y corresponsabilidad.

4.1. Notas de conversaciones que dan para más

Construir un espacio narrativo entre los docentes es un propósito central de esta Guía. Recuperamos aquí, a manera de ejemplo, algunas referencias a tramos de conversación que resultaron significativas, polémicas, novedosas. Tal es el caso del tópico que plantea: “los docentes tomamos en consideración las necesidades y diferencias individuales de nuestros alumnos al momento de planear, conducir y evaluar las actividades pedagógicas”. En la conversación un aspecto significativo es el tema que la *diferencia* tiene en la vida escolar. Cuando se planea o evalúa considerando las características distintivas de cada alumno se hace de forma personal y aislada, desaprovechando el espacio del consejo técnico escolar para visualizar el modo de atender como comunidad educativa las necesidades de los alumnos.

Otro ejemplo de dialogo intenso, enriquecedor y sugerente entre los docentes lo aporta el tópico referido al diseño y realización de actividades pedagógicas en aula que promueven la colaboración entre los alumnos. Tal es el caso de la concepción del trabajo colaborativo. Entre las intervenciones de los profesores hay coincidencias en el sentido de que la colaboración entre alumnos se promueve debido a que está prescrito en el currículum, por lo que cada quien lo impulsa -o no- según su propia comprensión. Una de ellas es ver la cooperación, al menos en una forma muy básica, que se da cuando se tiene una meta común y se trabaja en conjunto para obtenerla. Este espacio de dialogo aporta pistas al directivo para identificar la necesidad de trabajar en las implicaciones prácticas del trabajo colaborativo como herramienta pedagógica y de gestión de la convivencia en la escuela. La afirmación de base condujo a abordar el tema de la colaboración entre maestros el cual, a su vez, dio lugar a otros cuestionamientos.

Cuando los docentes dialogaron respecto a dedicar tiempo de clase para que los alumnos reflexionen y tomen decisiones sobre situaciones de maltrato entre compañeros, se narraron experiencias personales en las que han intervenido como mediadores, directamente con los alumnos involucrados, y compartieron los frutos generados al planear actividades dirigidas a propiciar la reflexión con sus alumnos (desde la organización de debates y análisis de videos hasta la invitación de conferencistas); también aparecieron declaraciones del tipo “eso estaría muy bien pero, la verdad, no hay tiempo para hacerlo” (León Pri M – A 25-04-13):

AT: La mayoría sí lo hace, pero no todos.

Ma1: Nunca los ponemos a que reparen el daño.

Ma4: ¿Cómo se repara si un niño le pega a otro por ejemplo?

Ma8: Si un niño golpea a otro lo acompaña y le compra una paleta y todo el día lo ayuda. Rara vez les explicamos que si hace algo, va a tener una consecuencia.

Ma2: Yo sí lo hago. Un niño se tomó el refresco de otro y le dije que tenía que comprarle uno, pero me comentó que no tenía dinero, así que le dije que fuera a la tienda, pidiera un refresco fiado y lo pagara al día siguiente.

Ma5: A mí también me pasó, un niño le tiró la torta a la hermanita de otro compañero y lo acompañé a que le comprara otra torta y le dije que reflexionara sobre las consecuencias de correr porque la iba a dejar sin comer si no se la compraba. Al día siguiente la pagó en la tienda.”

Los puntos de vista de otros colegas y el compartir experiencias es una oportunidad grande para los docentes que no han integrado a su práctica cotidiana estas secuencias reflexivas.

Otro grupo de temas de conversación que también despertó un gran interés entre los participantes fue el relativo al *trato afectivo* que se da a los alumnos. Por ejemplo, al dialogar respecto al reconocimiento y aprecio que manifiestan los docentes frente al esfuerzo y logros de los alumnos. Los docentes conversaron acerca de la distinción entre ambos conceptos y reconocieron que con frecuencia enfrentan la disyuntiva entre reprobar o valorar el esfuerzo, pues hay alumnos que se esfuerzan pero no logran los resultados esperados. Es evidente la implicación personal de los docentes en este tema. Afloran comentarios relacionados con la frustración que experimentan al no poder maniobrar frente a un sistema escolar diseñado sólo para reconocer el logro de los estudiantes a través de las calificaciones, pero que no reconoce el esfuerzo. De cualquier modo, reconocen motivar a alumnos que no son destacados, pues aún los que tienen bajo rendimiento tienen derecho a estímulo si se ve que están haciendo el esfuerzo.

Durante el diálogo entablado respecto al trato que dan a los alumnos, se compartieron experiencias personales de distinta índole. Manifestaron que generalmente les dan un trato respetuoso y procuran corregir sus errores sin ofenderlos, sin utilizar apodosos ni insultos ni burlas; sin embargo, reconocen que a veces se dirigen a ellos con gritos. A pesar de ello, mencionaron que hay ocasiones en que el trato entre docente y alumnos es recíproco, “si el profesor habla mal, el alumno responde de igual manera.” Este reconocimiento explícito da cuenta de un clima de confianza y cercanía entre colegas en el que se permite compartir un tema delicado que permite un atisbar este aspecto vulnerable de la práctica docente.

Otro grupo de cuestiones que despertó el interés de los docentes participantes fue en el que convergen asuntos relacionados con la *normatividad*. El tema del cumplimiento de las normas está presente, pero no siempre es claro cómo hacer para traducirlo en prácticas dirigidas al buen trato entre las personas que conviven en la escuela. Se hizo la distinción entre el reglamento del salón y el de la escuela. Varios de los docentes refirieron que sí hacen el reglamento junto con sus alumnos, pero otro grupo importante mencionó que se sujetan al reglamento escolar y otros más al reglamento de la Secretaría de Educación Pública. También comentaron sobre lo que implica dar seguimiento a las normas y surgió la necesidad de distinguir dentro de ellas su consistencia, su rigidez o flexibilidad. Esto los llevó a cuestionarse sobre aquellas normas que tienen que ver con convenciones escolares (uso del uniforme, tipo de zapatos) y las referidas a principios éticos universales (respeto a la dignidad de la persona, cuidado del otro).

Algunos docentes expresaron que conocen las normas y se las recuerdan a sus alumnos, pero no aplican las sanciones correspondientes. Esta situación hace que estos les reclamen haciéndoles notar su falta de consistencia. Sin embargo, varios docentes expresaron que la complejidad que supone aplicar las normas consistentemente pero con flexibilidad.

Finalmente, la alusión al tema de la relación con los padres de familia y la participación de estos en la vida escolar, fue un claro detonador de conversaciones entre los docentes. Dentro de la escuela existen diversas actividades en las que se requiere y se les invita. Entre ellas están las encaminadas a prevenir conductas de riesgo y/o violencia. Se organizan conferencias, se tienen pláticas con padres de familia, pero éstos no se

involucran. Cuando se presenta una situación de violencia entre los alumnos, se cita a los padres y se trata de resolver el problema.

En la voz de los docentes, los padres de familia tampoco apoyan en cuanto al cumplimiento de normas y sanciones dentro de la escuela. Expresan que hay ocasiones en que los papás les dicen a sus hijos que “no le hagan caso al maestro”, con lo que los descalifican y les restan autoridad; inclusive los padres se quejan ante la supervisión, y esta instancia le llaman la atención a la directora sin conocer a fondo cuál fue el problema que se presentó. Queda de manifiesto que el tema de padres de familia es un asunto pendiente al que hay que atender y que requiere de diálogo entre los docentes para proponer estrategias que les ayuden en favor de la convivencia y el aprendizaje de los niños.

5. Discusión

La experiencia del diseño y prueba de la Guía de Autodiagnóstico representa un esfuerzo por construir un espacio narrativo genuino con los docentes para evaluar “desde abajo” la convivencia.

La experiencia del piloteo pone de manifiesto la necesidad sentida por los docentes por contar con espacios para reflexionar y compartir sobre el acontecer escolar “en clave convivencia”. Al respecto, la Guía cumple adecuadamente con el papel de facilitar las conversaciones que permitan expresar y debatir sobre los supuestos y creencias; las políticas y prácticas -docentes y de gestión- en función de las cuales se establecen los términos de referencia para la vida compartida en la escuela. Sin embargo, dicho espacio narrativo está enmarcado en un proceso de evaluación institucional. De ahí la necesidad de ayudar a explicitar los imaginarios y tensiones asociados a procesos de evaluación; de otra manera resultará improbable animar una conversación genuina y autocrítica sobre la convivencia en la escuela.

Por otra parte, la apuesta por “conversar la convivencia” en lugar de evaluar la violencia directa en las escuelas, es probablemente la confirmación empírica más significativa de este trabajo. Los directivos y docentes no siempre cuentan con marcos de referencia que les permiten establecer la relación entre atender la diferencia en la escuela y prevenir la violencia. Lo mismo puede decirse acerca de la importancia o la necesidad del buen trato y de reflexionar constantemente alrededor del mismo; no es una práctica común en las escuelas y sin embargo, es uno de los factores de protección más claramente establecidos por la investigación. La atención y prioridad otorgada a la enseñanza es otro aspecto relevante en la mejora de la convivencia, cuya importancia en este ámbito es poco reconocida en las escuelas. Los tópicos relativos a normas y sanciones si bien son vistos desde la voz de los docentes como asociados a la convivencia, su manejo suele ser complejo y conflictivo. Hablar de convivencia supone de fondo, hablar de educación y destacar el papel de la escuela en su conjunto. Con ello se trasciende una visión que reduce al ámbito interpersonal y clínico los problemas de convivencia entre escolares. Conversar estas cuestiones significa entonces recuperar la importancia de la actuación cotidiana de los distintos agentes, a la vez que resignificar el sentido educativo de las decisiones y los acontecimientos de la vida escolar.

La Guía se propone también aportar al campo de la evaluación de la convivencia en el nivel de la escuela. ¿Qué consecuencias tiene reconocer la palabra a los docentes como actores-autores de la convivencia escolar? La narrativa representa un acercamiento

teórico metodológico sumamente valioso ya que ofrece una vía adecuada para articular la teoría y la práctica tomando como eje articulador los saberes docentes, a partir de su “conocimiento profesional práctico”, como han señalado Connely y Clandinin (1995). Además de ello, la narrativa coloca a los docentes ante la oportunidad de fortalecerse en tanto que sujetos, autores y protagonistas del acontecer escolar. A través de su palabra – elaborada, compartida y reflexionada- son convocados a fortalecer su agencia, esto es, su poder de actuación en tanto que profesionales de la educación.

Recuperar la voz de los alumnos es la tarea inmediata que se desprende de una conversación genuina entre docentes: observar, documentar procesos, conversar con los estudiantes, contrastar puntos de vista, revisar supuestos expresados. En todos los casos la pregunta de los equipos docentes fue ¿qué sigue? Al respecto consideramos indispensable que la versión final de la Guía contemple orientaciones para esta etapa posterior consistente en crear espacios de diálogo genuino con los estudiantes. Éstos, a su vez llevarán en la dirección de ampliar el círculo hacia los padres y madres de familia y con ello comenzar a revertir un complejo círculo vicioso de incomunicación, prejuicios y descalificación mutua entre familias y maestros. (Cardemil y Lavín, 2012).

Finalmente, reconocer la palabra a los docentes como actores-autores de la convivencia escolar, tiene también como consecuencia el llamar la atención sobre la necesidad de realizar mas investigación desde un enfoque analítico de convivencia interesado por comprender y desentrañar la complejidad implicada en la vida compartida en la escuela en la voz de sus protagonistas; desde allí nos aguardan nuevas preguntas; aproximaciones metodológicas escasamente probadas en este campo o por diseñarse, y sin duda, otras tantas oportunidades de repensar y enriquecer el incipiente corpus de conceptos con los cuales la investigación en este campo se ha movido en las últimas décadas.

Referencias

- Ainscow, M. (2008). Taking an inclusive turn. *Journal of Research on Special Educational Needs*, 1(7), 3-7.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15-34.
- Akiba, M., Le Tendre G. K., Baker, D. P. y Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Aleman, I., Ortiz, M., Rojas, G., Herrera, L. (2012). Convivencia escolar: percepciones de los profesores de Primaria y Secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60/1.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2011). Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe. Organización de Estados Americanos. *CEE Participación Educativa*, 18, 46-59.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO.
- Bickmore, K. (2004). Discipline for Democracy? School Districts Management of Conflict and Social Exclusion. *Theory and Research in Social Education*. 32(1), 67-92.

- Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En A. Furlán, *Violencia en los centros educativos conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 17-40). Buenos Aires: Noveduc.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata.
- Camilloni, A. (1998). Sistemas de calificación y regímenes de promoción. En A. Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M.C. Palou de Maté (eds), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-91) Buenos Aires: Paidós.
- Carrasco, A. (2009). ¿Cómo evaluar la convivencia escolar? La mirada desde los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 259-270.
- Carrera, L. (2010). Presentación. En *Orígenes de la violencia en México. Foro Interdisciplinario* (pp. 7-8). México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres – INCYDE.
- Carrillo, I. (2001). La educación nueva: imágenes de una pedagogía para la democracia y la libertad. En C. Vilanou y E. Colleldemont (comps.), *Historia de la Educación en valores* (vol. 2) (pp. 211-232). Bilbao: Desclée de Brower.
- Casanova, M.A. (1991). *La Evaluación del Centro Educativo*. Madrid: MEC.
- Cardemil, C. y Lavín, S. (2012). *Juntos logramos más. Tejiendo encuentros entre familias y maestros*. México: SM.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Connelly y J. Clandinin (eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista última década*, 15, 11-52.
- Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 582-602.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires-CLACSO.
- Díaz-Aguado, M. J. (dir.) (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria, desde las perspectivas del alumnado, el profesorado, los Departamentos de Orientación y los Equipos Directivos*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44) 15-40.
- Fierro, C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Editorial SM.
- Fierro, M. C. (2011). Los indicadores de convivencia y cultura de Paz UNESCO. Un ejercicio de análisis para el diseño de investigaciones en convivencia. En *IV Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica Educación y Cultura de Paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Santiago de Chile: OREALC.
- Fierro, M. C. y Tapia G. (2012). Sobre el concepto de convivencia escolar y sus dimensiones. *Documento de trabajo, seminario de proyecto*: ITESO.

- Fierro, C., Lizardi, A., Tapia G. y Juárez, M. (en prensa). Convivencia Escolar. Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán y T.C. Spitzer (coords.), *Violencia en las escuelas. Problemas de Convivencia y Disciplina*. México: COMIE-ANUIES.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación?* México: Siglo XXI editores.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En J. Piña, A. Furlán y L. Sañudo (eds.), *Acciones, Actores y Prácticas Educativas. La Investigación Educativa en México, 1992-2002* (pp. 245-406). México: COMIE –SEP-CESU.
- Furlán, A. y Spitzer, T. C. (coords.) (en prensa). *Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas*. México: COMIE-ANUIES.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao: Bakeaz.
- Galtung, J. (2003b). *Violencia cultural*. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratzuz.
- Gladden, R. M. (2002). Reducing School Violence: Strengthening Student Programs and Addressing the Role of School Organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/ Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe.
- Hirmas, C. y Carranza, G. (2008). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos* (pp. 56-135), San José de Costa Rica: OREALC
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2011). *X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.iidh.ed.cr/multic/banner.informeinteramericano.aspx?contenido=723ecc3d-7429-4d5f-acb2-603044aedff2&Portal=IIDH>
- Loera, A. (ed.) (2006). *Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas públicas mexicanas*. México: Heurística Educativa, SEP, UPN.
- MINEDUC (2005). *Metodologías de Trabajo para el Mejoramiento de la Calidad de la Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: División de Educación General del Ministerio de Educación.
- Mena, I. y Bugueño, X. (2012) Proyecto convivir bien, aprender mejor. *Indicadores de convivencia para el desarrollo de evaluaciones de gran escala y el autodiagnóstico de escuelas*. León, Guanajuato, México: Universidad Iberoamericana León, Universidad Autónoma de Baja California e Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
- Muñoz Izquierdo, C. (2007). Una educación básica de calidad al alcance de todos: requisito esencial para construir la democracia. En I. Vidales y R. Maggi (comps.), *La democracia en la escuela. Un sueño posible*. Monterrey: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos.
- Pérez Fragoso, A.C. y M. Bazdresch (2010). *Las voces del aula. Conversar en la escuela*. México: SM
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- PREAL (2003). *Estrategias para la prevención de la violencia y promoción de una cultura de paz en las escuelas*. Serie Prevención de la Violencia Escolar. Santiago: PREAL.
- PREAL (2005). *Desde distintas realidades nacionales. Pistas para abordar la violencia escolar. Formas y Reformas de la Educación*. Serie Prevención de la Violencia Escolar. Santiago: PREAL.

- Reimers, F. y Villegas-Reimers, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático, *Revista PREAL*, 2, 1-18. Recuperado de http://www.oei.es/valores2/prelac_2_reimers.pdf
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México: Siglo XXI.
- Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (2010). *Documento base. Estándares de Gestión para las Escuelas de Educación Básica en México. Versión preliminar*. México: Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.
- Shields, C. (2004). Dialogic leadership for social justice: overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 1(40), 1-134.
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Suárez, D. H., Dávila, P., y Ochoa, L. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes. *Claroscuros en la educación. Revista electrónica de Educación*, 12, 2-12.
- Suárez, D. H., Dávila, P., y Ochoa, L. (2009). La indagación de los mundos escolares a través de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Un aporte teórico y metodológico. *Cuadernos de Educación*, 2(7), 55-67
- Unidad de Evaluación Educativa (2012). *Instrumentos para el auto-diagnóstico e intervención basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta*. IIIDE: UABC.
- Yurén, T. (2013). Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de “agencia”. *Perfiles Educativos*, 142(15), 1-52. Recuperado de <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/2013/n142a2013/mx.peredu.2013.n142.p1001-1052.pdf>

ⁱ Artículo resultado del Proyecto “Instrumentos para el auto-diagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta”, financiado por el Fondo Mixto CONCYTEG-CONACYT, GTO-2011-C04-165296, 2011. Su desarrollo contó con la participación de la Universidad Iberoamericana León, el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (IIIDE, UABCy) el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente A.C (ITESO).