

DISPOSITIVO DE INTERVENCIÓN PARA PROMOVER LA CONVIVENCIA EN EL PLANTEL TLÁHUAC I DEL IEMS¹

Intervention device to promote coexistence at the Tláhuac I campus of the IEMS

Citlali Alejandra Sánchez Ramírez²

Resumen

El plantel Tláhuac I del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) del Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México en los últimos ciclos ha mostrado dificultades en la regulación de las relaciones interpersonales, decantando en problemas relacionados con la convivencia entre pares y con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El dispositivo de intervención pretende sensibilizar y visibilizar la importancia de las competencias socioafectivas en las formas relacionales, así como la utilidad para sobrellevar las adversidades en el ambiente escolar; mediante un curso-taller que interviene de forma vivencial en, desde y para los Derechos humanos. Al visibilizar la coparticipación en la conformación de la vida escolar, también se asume la corresponsabilidad en la construcción de entornos escolares libres de violencias, promoviendo una Cultura de paz dentro de los entornos escolares; de tal forma, que cada sujeto sea capaz de transformar el entorno del que participa.

Palabras clave

intervención educativa – educación media superior - prácticas relacionales - cultura de paz - derechos humanos

¹ El presente documento deriva del proceso de investigación e intervención realizado para la obtención del grado de Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela, Violencia, Derechos humanos y Cultura de Paz en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Tesis titulada *Hacia la construcción de una comunidad participativa en el IEMS* (noviembre de 2019). México. Recuperada de <http://mgce.upnvirtual.edu.mx/index.php/repositorio-tesis-2?download=208:citlali-alejandra-sanchez-ramirez>

² Dra. Educación y Diversidad, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, 2023.

DTI en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México. citlali.sanchez@iems.edu.mx

Abstract

The Tláhuac I campus of the Instituto de Educación Media Superior (IEMS) of the Bachillerato System of Mexico City has shown difficulties in the regulation of interpersonal relationships in the last cycles, resulting in problems related to coexistence among peers and to the teaching-learning process. The intervention device intends to sensitize and make visible the importance of socio-affective competences in the relational forms, as well as the usefulness to overcome adversities in the school environment; through a course-workshop that intervenes in an experiential way in, from and for Human Rights. By making visible the co-participation in the shaping of school life, co-responsibility in the construction of school environments free of violence is also assumed, promoting a Culture of Peace within school environments, so that each subject is able to transform the environment in which he/she participates.

Keywords

educational intervention - higher secondary education - relational practices - culture of peace
- human rights

Problemática y marco referencial

El Instituto de Educación Media Superior (IEMS) pertenece al Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México, mismo que está conformado por 28 planteles, distribuidos en 15 de las 16 Alcaldías que conforman a la capital del país. El Proyecto educativo surge de las demandas sociales en una de las Alcaldías de mayor concentración poblacional y con el mayor grado de marginalidad educativo de la ciudad. Ante la demanda, la población decide solicitar un plantel de educación media superior en lugar de la rehabilitación de una ex penitenciaria femenil.

Con base en el contexto sucinto, la política educativa implementada por el actual presidente de la República y el entonces jefe de Gobierno de la Ciudad, el Lic. Andrés Manuel López Obrador, se pusieron en operación, de forma casi simultánea, 15 planteles más, atendiendo a la población general que deseaba continuar o concluir con los estudios de bachillerato, abriendo las puertas educativas para todos los grupos etarios de la capital.

A más de dos décadas de su creación, el IEMS ha transitado por diferentes etapas y procesos educativos, políticos, sociales y culturales que han influido de forma significativa en la conformación del espacio y la cultura escolares, de las formas relacionales entre los integrantes de la comunidad educativa, en el manejo, afrontamiento y trascendencia de los conflictos cotidianos escolares.

Por ello, la importancia de identificar las herramientas y habilidades socio comunicativas necesarias en las relaciones interpersonales para promover una Cultura de paz basada en una educación en, desde y para los Derechos humanos, con el fin de promover la transformación de los conflictos derivados de una comunidad plural y diversa, a favor de la construcción de comunidades educativas colaborativas y participativas.

Siendo necesarias la identificación de la responsabilidad moral de los Derechos humanos, a partir del reconocimiento de nociones éticas como: dignidad, inclusión-exclusión, igualdad, diferencia y diversidad para reconocer y revertir patrones de violencia; así como, la visibilización de los patrones de violencia presentes en las relaciones

interpersonales docentes a partir de la educación, promoción y defensa de los Derechos humanos. Por otro lado, el desarrollo de la autonomía de los sujetos con base en la identificación y el manejo de herramientas de las habilidades emocionales, comunicativas y colaborativas dependen del autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración para promover la Cultura de paz dentro del entorno educativo.

Marco teórico o situacional

En México, con la propuesta de una Nueva Escuela Mexicana, la política educativa impulsada está basada en la promoción de una Cultura de paz³, misma que pretende formar una sociedad basada en la equidad, la justicia, la Noviolencia⁴, el reconocimiento de la diferencia y de las diversidades, a partir de la promoción y defensa de los Derechos humanos.

Para los fines del presente trabajo, sólo se hace referencia al sistema de educación media superior que se imparte en la Ciudad de México, denominado Instituto de Educación Media Superior (Iems). La delimitación está situada a partir de la experiencia laboral basada en veinte años en este sistema y de algunas prácticas educativas orientadas a la promoción de la Cultura de paz como parte de la convivencia impulsada en este entorno.

El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México es un organismo descentralizado que presta atención educativa de nivel medio superior en 28 planteles distribuidos en 15 Alcaldías de la Ciudad de México. El proceso de desarrollo tanto en infraestructura como en personal ha tenido cuatro etapas: la primera, a partir de abril del 2000, con la creación del Plantel Iztapalapa 1, lugar donde se pretendió rehabilitar la ex cárcel de mujeres de Santa Martha Acatitla; la segunda, entre 2001 y 2003, con la construcción y apertura de 15 planteles casi simultáneos; la tercera, de 2013 a 2016, con la suma progresiva de seis inmuebles; y por último, la etapa actual, que ha recuperado, construido e incorporado al IEMS el resto de los planteles (IEMS, 15 abril 2018).

³ La Nueva Escuela Mexicana forma parte del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024, en el que se contempla como prioritaria la transversalidad de la educación. A lo largo del sexenio se ha desarrollado diversos materiales que permiten la capacitación, promoción y difusión de una Cultura de paz desde la formación ética y cívica. Véase https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/tag/recurso/cultura-de-paz_1

⁴ El término Noviolencia Jares (1999) lo plasma en el modelo sociocrítico, como la posición activa del sujeto en la intervención de los conflictos y, Conde (2011) retoma la unión de Noviolencia en un sólo vocablo, para explicar que no se busca negar la violencia, sino de un proyecto de transformación de la sociedad con el fin de erradicar la violencia estructural.

Cabe mencionar que la educación media superior en el contexto nacional es un reto caracterizado por ser el momento académico medular en la formación de sujetos encaminados a la conformación de una ciudadanía cimentada en una ética que les permita conocer, promover, defender y ejercer los Derechos humanos, siendo capaces de transformar el entorno social violento que caracteriza a las zonas periféricas de las demarcaciones políticas denominadas Alcaldías, lugares en que se encuentran los planteles del Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México.

El Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México promueve una política educativa que se da a través de la publicación de un proyecto educativo que privilegia el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje centrado en las y los estudiantes, mismos que se caracterizan por la heterogeneidad etaria, siendo el único sistema educativo de este nivel que permite el acceso a la educación a personas de todas las edades; por ello, es fundamental el papel docente al favorecer o no los procesos de asimilación y transformación en la formación de una ciudadanía en, para y desde los Derechos humanos en favor de la Noviolencia.

El término No violencia ha sido empleado como una alternativa positiva para una intervención activa en la transformación de los conflictos en pro de la generación de una sociedad con capacidad para erradicar las violencias estructural, cultural y directa (Galtung, 1998; Jares, 1999; Conde, 2011); en el entorno educativo, la Noviolencia promueve una enseñanza horizontal que acerca a los sujetos al ejercicio del trato digno e igualitario, el reconocimiento de la diferencia, la equidad y la igualdad al acceso de las oportunidades, por mencionar algunos.

En el IEMS, los docentes desempeñan tres funciones desde las cuales es posible abordar, sensibilizar y promover la Cultura de paz en, desde y para los Derechos humanos; la Docencia establece el vínculo con estudiantes, padres de familia, docentes y autoridades dentro del proceso formativo de enseñanza y aprendizaje; la Tutoría, el seguimiento y acompañamiento se realizan con estudiantes y padres de familia y en la Investigación, se sobreentiende que es educativa y no sólo disciplinar. Con base en lo anterior, en el IEMS el proceso de enseñanza y aprendizaje exige participación, colaboración y disposición continua de los diferentes actores involucrados; sin embargo, la docencia es el engranaje principal del

quehacer educativo y en cada uno de los rubros funcionales requiere dotar de sentido a su práctica cotidiana.

La vida cotidiana en el plantel Tláhuac I ha mostrado que las condiciones anímicas de los docentes, las experiencias poco favorables entre pares o la falta de apoyo institucional, han desencadenado una actitud de falta de interés entre los académicos y de poco involucramiento en las actividades individuales y colectivas. Esto ha ido mermando la construcción continua institucional, reflejada en la escasa planeación interdisciplinaria, poca disposición de trabajo entre pares, disminución de actividades con estudiantes, negación a las propuestas de las autoridades, y estancamiento en las prácticas académicas (cf. Sánchez Ramírez, 2019).

Así, surge la necesidad de proponer una opción de trabajo colaborativo, a partir de la identificación de fortalezas y debilidades, así como de las necesidades e intereses que emergen de la docencia, y como parte de la práctica contribuye a plantear acuerdos comunes que permitan abrir el camino para la construcción de una comunidad docente participativa en pro de la promoción y defensa de los Derechos humanos y, con ello, la construcción de un entorno educativo basado en la Cultura de paz.

El diagnóstico evidenció que los docentes poseen diversas experiencias como seres humanos y, con ello condicionan las múltiples formas de actuar en el contexto y afrontar las relaciones con los otros. La combinación multifactorial a lo largo del tiempo diversifica las posibilidades de accionar y reaccionar frente a los diversos contextos de los que cada uno participa, así, la interrelación con diferentes sujetos, en distintos escenarios son los que se construyen y a la vez se reconstruyen.

Para este trabajo, es necesario considerar a la docencia-agencia como elemento importante a partir del proceso de reflexividad, lo que permite la certeza en el reconocimiento como seres humanos dotados de un sentido moral; según Puig (2004) *“intensificar la relación consigo mismo y convertir la existencia en un ejercicio permanente [...] pretende alcanzar un mejor dominio de uno mismo y una transformación perdurable del modo de ser persona”* (p. 166), de tal forma que la o el docente signifique y resignifique su percepción sobre la docencia con la finalidad de convertirse en un agente, entendiendo esto como *“la*

capacidad de influir sobre las circunstancias de la vida propia, formular el significado del bien común y hacer que las instituciones cumplan con ese significado” (Bauman como se citó en Yurén y Mick, 2013, p. 23). La docencia-agencia permitirá cubrir algunas de las necesidades educativas que demanda la sociedad, el agente-docente es *“quien hace o produce, pero también quien obra o actúa cognitivamente y moralmente”* (Yurén y Mick, 2013, p. 27), de tal forma que la responsabilidad moral del educador permite la intervención en la sociedad a favor del bien común, dicha práctica lo autoconstruye y, con ello, toma decisiones responsables con relación a su entorno académico y social.

Los académicos tienen que propiciar la reflexividad tanto en el actuar cotidiano como en las prácticas educativas que ejercen; siendo esto, un objetivo de la investigación educativa. Esto permite que el profesorado transite de la cultura académica contemplativa desligada de la práctica cotidiana, hacia la reflexividad, entendida como *“un procedimiento moral imprescindible para conducir la propia vida en entornos con un menor peso de la tradición y a la vez con una mayor pluralidad de formas de vida”* (Puig, 2004, p. 169).

Metodología

Una metodología cualitativa como la investigación-acción permite acceder a los actores que participan del fenómeno educativo -docentes y estudiantes-, a plantear transformaciones en los campos de la convivencia mediante procesos de intervención basados en los tipos de formas relacionales que emergen del entorno educativo. Por ello, a través de la investigación-acción, en este trabajo, se han llevado a cabo algunos procesos de intervención que inciden en la práctica educativa, tanto áulica como tutorial; ambos espacios obligatorios del Sistema de Educación Media Superior de la Ciudad de México.

Una de las intervenciones, se presenta a partir del diseño de un Curso- Taller que pretende informar, sensibilizar y concientizar a las y los docentes de la importancia que tiene la Educación para la paz y los Derechos humanos en pro de mejorar las relaciones intersticiales presentes entre docentes y estudiantado, tanto en el entorno áulico como en tutorial.

Al considerar los resultados diagnósticos de la comunidad académica de la preparatoria Tláhuac I del IEMS, los elementos de abordaje convenientes son la percepción individual sobre el quehacer docente, las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos entre académicos. Por lo que, el dispositivo de intervención requiere de la participación y colaboración de un grupo de docentes que muestren disponibilidad para el ejercicio de la práctica reflexiva tanto individual como colectiva, de tal forma que se logre la construcción de una comunidad docente que permita una intervención asertiva en la resolución de conflictos con los diferentes actores educativos (estudiantes, pares, padres de familia o autoridades).

La intervención, de forma participativa y colaborativa, promueve sujetos activos, es decir, docentes-agentes que influyan en los diferentes espacios y actores educativos y, sobre todo, en la conformación del entorno institucional y social como el principal eje del proceso de construcción de comunidades académicas basadas en la convivencia desde la Cultura de paz. El dispositivo de intervención tiene la flexibilidad necesaria para el ajuste, la reorientación o la modificación necesaria con la finalidad de lograr los propósitos planteados inicialmente, por lo que las fases planteadas son:

La elaboración de un diagnóstico

La fase diagnóstica comenzó con entrevistas abiertas, a través de las que se identificaron aspectos que han provocado el resquebrajamiento en la convivencia entre los docentes; se obtuvo la percepción individual de diez personas sobre su quehacer docente y sobre las relaciones interpersonales que se establecen dentro del espacio académico del plantel Tláhuac I.

El proceso de diagnóstico estuvo basado en la observación y la concentración de relatos, haciendo uso de registros no sistematizados personales (biografías e historias de vida) para propiciar el proceso de reflexión en torno al espacio personal dentro de la institución.

Con los resultados obtenidos, se analizó la información obtenida y a través de un grupo focal se hizo el proceso de sensibilización a partir de las problemáticas comunes. Así, se consideró la segunda parte que fue la instrumentación de acciones relacionadas con la resignificación de la convivencia entre pares, con miras de la construcción de acuerdos y

planificación de acciones participativas para la construcción de una comunidad académica basada en la Cultura de paz.

La elaboración de la estrategia de intervención

El primer momento de la estrategia de intervención se realizó con docentes dispuestos a explorar dicha propuesta dada la cercanía y la confianza, obteniendo la información a través de un cuestionario, y se completó con un ejercicio narrativo con su historia de vida docente, cerrando con una entrevista, con la que se completó la información e incluso se obtuvieron propuestas para la sensibilización docente.

Los informantes fueron Docentes-Tutores-Investigadores (DTI) del plantel, contratados por tiempo completo, cuatro docentes masculinos y una docente femenina, los 5 DTI de diferentes áreas de formación, de ambos turnos laborales, con variedad en años de servicio, tanto en la experiencia laboral como en la permanencia dentro del instituto. Cabe señalar que en el proceso de la solicitud de colaboración para este estudio estuvieron presentes diversas resistencias para colaborar bajo el argumento de no evidenciar prácticas institucionales o laborales.

El dispositivo de intervención se planteó bajo la premisa de que la plantilla docente formara parte de una experiencia que los involucrara con el autoaprendizaje. Desde la investigación educativa, Navia Antezana (2006) plantea la diferencia entre formación y autoformación “*considerando la formación como un proceso que se realiza como un camino de subjetivación que es un <haciendo camino> (chemin faisant) y la autoformación como el hecho de hacerse cargo de la propia formación*” (p. 16). Esto permitió, de forma general, trazar una ruta del dispositivo al considerar como punto de partida un proceso formativo con la intención de generar en los sujetos un proceso de autoformación que les permitiera explorar las herramientas utilizadas o necesarias para cada situación requerida.

Los instrumentos

La primera fase del diagnóstico se llevó a cabo con la entrevista cualitativa propuesta por Corbetta (2003) que “*pretende obtener datos preguntando a los sujetos, pero con el objetivo característico de la investigación cualitativa de conocer la individualidad de la*

persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos” (p. 344). Otorgando la relevancia que los estudios cualitativos requieren, ya que, los sujetos y las comunidades se transforman cotidianamente, obtener la percepción de los sujetos involucrados en un tiempo y espacios determinados, permitirá conocer las formas relacionales presentes.

Con esta técnica se pretende comprender la forma en la que los DTI se autoperciben como individuos-docentes, las relaciones que establecen con los pares y con la institución. El guion temático permitió identificar aspectos sobre la percepción de las relaciones interpersonales docentes, mismas que en el contexto escolar se definen a partir de la socialización entre los diferentes actores del proceso educativo.

La segunda fase se situó en la relatoría de Historias de vida de las y los DTI, con la posibilidad de recordar, revivir, y en algunos casos, identificar y reflexionar sobre la adquisición de algunas de las prácticas recurrentes que llevan a cabo. De tal forma que el primer acercamiento al proceso de reflexividad a través de la alteridad comienza su camino.

Durante el proceso de intervención, se realizó la adecuación de los instrumentos en concordancia con las necesidades de la comunidad docente; con la finalidad de proporcionar algunas herramientas al grupo de participantes, se analizaron algunos conflictos que surgen en el contexto escolar, de tal forma que se identificaron aspectos que imposibilitaban la resolución o transformación de los conflictos cotidianos.

Los últimos días de discusión sobre los significados que se atribuyen a una comunidad, se partió de la proyección de una película titulada *El señor de las moscas*, homónima de la obra literaria escrita por William Golding. Los participantes cerraron con una discusión plenaria sobre los diferentes temas tratados, haciendo énfasis en aquello que consideraban que debía ser modificado en el trato, principalmente, con el estudiantado.

En las diferentes actividades realizadas, se tomaron en cuenta instrumentos como: Generación de acuerdos, El barómetro de valores, Dos minutos de felicidad, Recuperando un día de mi vida, El acróstico, Transformando el conflicto (a partir de distintas estrategias de análisis de los conflictos), La isla desierta; cada uno de ellos con la plena intención de que la

participación fuera vivencial ante las situaciones que pueden generar conflictos en los entornos educativos.

El seguimiento de la experiencia

El Curso-taller tiene un diseño teórico-práctico de 20 horas distribuidas en cinco días consecutivos: los primeros días, se establecieron nociones básicas tales como dignidad, inclusión, igualdad, equidad, diversidad, y pluralidad, con las cuales se sensibilizó sobre el reconocimiento del otro en su calidad de ser humano, así éstas se concatenaron con la identificación de herramientas socioemocionales y de comunicación que influyen en la forma en que se establecen las diferentes formas de relaciones interpersonales. Al desarrollar actividades de conocimiento, sensibilización; al mostrar herramientas de reconocimiento socioemocional y comunicativas que influyen en los procesos de transformación de los conflictos, se atendió la construcción de una comunidad basada en la Cultura de paz en, desde y para los Derechos humanos.

El Curso-Taller se dividió en tres partes:

Reconocimiento de la diferencia	Habilidades emocionales, sociales y comunicativas	Transformación de los conflictos
Experimentar, reflexionar y problematizar sobre la importancia de reconocer y valorar la diferencia y la diversidad que caracteriza a las comunidades escolares	Identificar, reconocer y reflexionar sobre las habilidades individuales y colectivas que influyen en el fortalecimiento de acuerdos, consensos y toma de decisiones asertivas.	Identificar y reflexionar la importancia del afrontamiento y de la transformación los conflictos en la construcción de comunidades plurales, diversas y equitativas.

El cierre del Curso-taller se dio con la emisión de una propuesta de trabajo participativo, atendiendo a la falta de reconocimiento de la diversidad y la pluralidad entre los sujetos que conforman la comunidad educativa. La formación docente permite la atención continua al fortalecimiento de las herramientas personales y sociales para promover formas relacionales asertivas, por ende, se establece una construcción diferente en el entorno escolar. El modelo de intervención tiene como finalidad que los DTI reconozcan y fortalezcan herramientas y habilidades emocionales, sociales y comunicativas que le permiten identificar

patrones de violencia naturalizados culturalmente. Consecuentemente, los sujetos participantes reflexionan y problematizan el entorno educativo que promueven, con el fin de transformarlo.

Resultados y Discusión

Los resultados obtenidos derivan de dos momentos: los primeros, emergen del proceso de diagnóstico que permitieron identificar las necesidades relacionadas con la importancia de orientar en pro de una Cultura de paz desde el ejercicio de los Derechos humanos. La primera preocupación deriva de las relaciones interpersonales basadas exclusivamente de las relaciones disciplinares que, en su mayoría, se presentan fragmentadas, limitadas y parceladas. Sin embargo, están presentes algunos esfuerzos aislados por mantener las relaciones disciplinares a través del intercambio de experiencias, situaciones comunes entre los grupos o estrategias de atención, principalmente.

Así, la parcelación disciplinar promueve las relaciones interpersonales cimentadas en la semejanza de saberes, y en algunos casos, imposibilitan la comprensión de la apertura interdisciplinar, ergo, se promueven las relaciones limitativas que enfatizan la necesidad de catalogar o encasillar al sujeto por sus saberes o intereses y exhiben la dificultad en la comunicación, tanto en lo académico como en lo personal.

Otra preocupación que surge del proceso de diagnóstico fue la comunidad. Causse Cathcart (2009) entiende por comunidad a “un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia” (p. 14). En consecuencia, define al sentido de pertenencia como:

El sentimiento (o sentido) de pertenencia o conciencia de pertenencia tiene carácter histórico y está relacionado con la identidad cultural, se va formando en la medida en que se desarrolla la comunidad sobre la base de la interacción entre sus miembros, la cooperación y colaboración entre unos y otros, la afinidad entre sus intereses y la posibilidad de compartir historia y cultura comunes (p.15).

Por tanto, al hablar de la comunidad, necesariamente se hace referencia a la socialización, la cual permite identificar que las formas de relación son diversas debido a la

multiplicidad de factores que las determinan. En el contexto escolar, se puede diferenciar a la comunidad escolar de la comunidad educativa.

En la comunidad escolar sólo se considera a la relación que se establece entre los diferentes actores que participan del proceso educativo (directivos, docentes, estudiantes y padres de familia); en cambio, en la comunidad educativa, se considera a la promoción y participación de la comunidad escolar en las actividades que tiene el centro educativo, como el producto de procesos de trabajo colaborativo y participativo entre algunos de los integrantes de dicha comunidad. Con ello se permite la posibilidad de formar una comunidad desde la pluralidad y la diversidad.

Se destaca que la conformación de una comunidad parte del reconocimiento de la diversidad basada en intereses propios y comunes. Desde esta perspectiva, la exclusión no es una forma de establecer comunidad. Sin embargo, un riesgo que se produce a partir de la agrupación de sujetos con intereses semejantes es la posibilidad de que dicha organización tenga una tendencia a la exclusión de aquellos sujetos que no comparten determinados intereses. Asimismo, se identifica una tendencia a descalificar desde la percepción individual misma que puede ser transmitida a los diferentes actores educativos.

A partir de la afirmación: “hacer el esfuerzo de vivir en comunidad” en el contexto educativo, sólo requiere de la promoción y participación de todos los integrantes de la comunidad escolar en el desarrollo participativo de acciones comunes y en el establecimiento de posturas dialógicas que permitan la convivencia basada en el derecho del bien común.

La tercera problemática se refiere a los vínculos, los cuales fueron clasificados por los mismos docentes en tres: a) por el contexto del docente, b) la empatía entre docentes, c) la amistad.

En el contexto docente, se encuentra la relación académica docente-estudiante señalada con base en la permisividad y el perjuicio sobre la formación integral del educando, por lo que se obtiene falta de certeza en la juventud y el sentido formativo de la acción educativa. Por otro lado, se establece una posible revancha o venganza del docente, al reproducir vínculos negativos provenientes de su historia de vida personal o académica,

propiciando enojo en el estudiantado, resentimiento, inconformidad, entre otros, ante la dilución del sentido de la relación académica.

En la empatía entre docentes, se pueden identificar muchos factores que permiten la unidad, la semejanza de caracteres, de intereses personales o disciplinares, entre otros, lo que implicaría el desarrollo de la comunidad académica, debido al reconocimiento de la pluralidad. Sin embargo, prevalece el desconocimiento de la diferencia dando por única posibilidad de unión, aquella que tiene de trasfondo estar en contra del otro, o bien, con una aparente empatía.

Por último, la amistad, es un vínculo que se establece con base en el conocer y reconocer al otro como un sujeto con cualidades y defectos, de la misma forma que puedo hacer lo propio; en este sentido, permitirme y permitir a los demás que identifiquen mis capacidades y posibilidades de relacionarme con ellos y con otros. Por tanto, los vínculos y relaciones de amistad se nutren a partir de la “con-vivencia”, es decir, generar vivencias personales, laborales y/o académicas con otros.

Una preocupación más está situada en las relaciones interpersonales que dependen de diversos aspectos que corresponden tanto a las habilidades comunicativas (escucha activa, manejo asertivo del lenguaje verbal y no verbal o credibilidad) como a las socioemocionales (autoconciencia, empatía, autoconciencia de las emociones o motivación). Algunas de estas habilidades se encuentran poco presentes entre los docentes como parte de la construcción del trabajo colaborativo, lo que impacta de forma determinante en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad escolar.

La conformación de una comunidad educativa se basa en las relaciones interpersonales e intergrupales que se dan al interior del centro educativo, pero éstas van más allá del afecto, sino que se establecen con base en la dignidad de los sujetos al hacer valer los derechos del otro a partir del respeto a las diferencias, de tal forma que cada uno de los integrantes de la comunidad se perciba como reconocido, identificado y con sentido de pertenencia.

La necesidad de reconstruir las relaciones interpersonales docentes en el plantel seleccionado responde a otra necesidad que se refiere al restablecimiento del tejido social dentro del contexto educativo. Trabajar con la gestión de la diferencia en la convivencia en el entorno escolar es el camino para que se pueda fomentar una Cultura de paz. Así, afrontar los conflictos desde el reconocimiento del otro como ser humano permitirá conocer, ser, hacer y vivir juntos como los ejes del aprendizaje para la paz (Fisas, 2011, p. 5), tengan un sentido en la transformación del campo de prácticas en que está inserto el plantel elegido.

Los segundos resultados se relacionan con el Curso- Taller, mismo que fue de convocatoria abierta, y los interesados fueron docentes y administrativos. He aquí la primera muestra de la flexibilidad presente en el dispositivo de intervención y de la necesidad básica de mejorar las formas relacionales dentro del entorno educativo. El dispositivo de intervención puesto en marcha permitió identificar diferentes aspectos que resultaron interesantes y relevantes para los fines propuestos. Primero, la necesidad docente de atención institucional en términos de formación y capacitación impidió que se generaran propuestas de trabajo colaborativo entre los participantes, consecuencia de la falta de tiempo durante el proceso de intervención con el grupo docente.

Durante el proceso de intervención, se señaló la importancia de la experiencia personal como parte de la formación docente, al mismo tiempo que la práctica docente forma parte fundamental del proceso relacional dentro del contexto educativo. Así, lo anterior se interrelaciona con los elementos formativos y profesionales que fortalecen y validan a la institución educativa. De lo contrario “el debilitamiento de las instituciones afecta (...) de manera significativa las prácticas profesionales y de formación de los maestros” (Navia, 2006, p. 67).

Después de los resultados obtenidos en el proceso de diagnóstico en el plantel elegido, y una vez implementado el proceso de dispositivo de intervención, las y los docentes participaron a partir del interés institucional y personal formativo y auto formativo en el que experimentaron diferentes estrategias que les permitieron identificar algunos aspectos relacionados con la violencia que se ejerce directamente dentro de las aulas.

Con el dispositivo de intervención, se pretendió generar nuevos procesos relacionales personales y sociales con base en la construcción de una comunidad educativa, basada en la Cultura de paz y en la identificación de los Derechos Humanos de los y las jóvenes. Asimismo, la intervención permitió a los docentes identificar algunos instrumentos y herramientas que les permitan acercarse de diferente forma a la confrontación, resolución y posible transformación de los conflictos de forma Noviolenta dentro de los centros educativos.

Conclusiones

El Dispositivo de intervención para la convivencia en la escuela desde la implementación de una Cultura de paz en, desde y para los Derechos humanos, es una propuesta para el diagnóstico, el análisis y la posible intervención para el afrontamiento y transformación de los conflictos derivados de las relaciones interpersonales cotidianas entre el personal docente, dentro del plantel Tláhuac del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México.

Teniendo en consideración que la complejidad de la enseñanza radica en la multiplicidad de acciones y significantes, relacionados con un contexto tanto personal como institucional que influyen en el acto de la formación escolar, es necesario tener presente que un sujeto, al decidir ejercer la docencia, también asume que la formación, la capacitación y la actualización son continuas, tanto en áreas disciplinares como en la psicosociales y pedagógicas.

En el IEMS, la comunidad docente ha mostrado un deterioro en las relaciones interpersonales tanto profesionales como personales. En el campo profesional, la disposición para reconstruir las relaciones ha quedado subordinada al campo personal, al diluir la línea de lo profesional frente a lo personal, y permitir que en el centro educativo se transiten senderos basados en la desconfianza, el resentimiento, la frustración o el enojo por mencionar algunos.

La plantilla docente hace converger conocimientos con empatías, caracteres, necesidades, intereses, entre otros; sin embargo, la importancia debería radicar en el respeto

y reconocimiento del otro a partir de sus diferencias, elementos que siempre están en proceso de diluirse debido a la omisión y la falta de pericia en el afrontamiento y resolución de los conflictos, así como por el desconocimiento de la diversidad en los diferentes espacios en los que interactuamos como sujetos.

De los sujetos y su complejidad se derivan múltiples interacciones y cada una de ellas genera una forma diferente en la intervención. De tal forma que se propone la atención al docente desde las habilidades psicosociales y comunicativas, con el fin de identificar y fortalecer las herramientas que se puedan utilizar desde la complejidad docente al conformarse dentro de una pluricontextualidad educativa, psicosocial y cultural.

La idea de revitalizar la comunidad académica parte de multiplicar las experiencias gratificantes. Para ello, es necesario que las y los docentes participen de forma activa con sus propuestas de actividades y estrategias de intervención, asimismo que puedan contagiar a otros. De este modo se espera que de forma progresiva se adhieran más integrantes, y la construcción de una comunidad docente participativa sea un hecho.

El dispositivo de intervención para la convivencia en la escuela desde la implementación de una Cultura de paz en, desde y para los Derechos humanos es una propuesta que puede ser tomada y adecuada por cualquier plantel del IEMS o de otro sistema de bachillerato, con la finalidad de explorar otras posibilidades de convivencia, otras formas relacionales, otras prácticas, otras estrategias de construir comunidades educativas en, para, y desde la Cultura de paz. Lo que implicaría la disposición para modificar los hábitos, incorporar la reflexión al trabajo docente y transformar la práctica (Moyano y Giordano, 2011, p. 2-3)

Este punto, lleva a la reflexión sobre qué y cómo participan e influyen la docencia en la educación. Somos nosotras y nosotros elementos claves dentro de la sociedad que deconstruimos y reconstruimos, desde el espacio escolar hacia la intervención en la sociedad circundante; recordemos que no sólo impartimos conocimientos disciplinares, sino que también enseñamos como convivir, interactuar, negociar, proponer, participar, entre otros.

Referencias Bibliográficas

- Anzaldúa, A. R. (enero-abril de 1998). Una contribución de Foucault a la investigación grupal en el campo educativo: el concepto de dispositivo. *Siglo XXI Perspectivas de la educación desde América Latina*, 1(9), 2-7.
- Avelar, D. A., y Márquez, H. M. (2010). Un acercamiento a la investigación e intervención de la práctica educativa. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(1). <http://www.eumed.net/rev/ced/11/admh.htm>
- Brook, P. (Dirección). (1963). *El señor de las moscas* [Película]. Zima Entertainment.
- Cause Cathcart, M. (2009). El concepto de la comunidad desde el punto de vista sociohistórico-cultural y lingüístico. *Ciencia en su PC*, 3, 12-21. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181321553002>
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. (2007). Marco conceptual educativo de la Cdhdh. *Piensa DH*. <https://piensadh.cdhdh.org.mx/index.php/cuaderno/2007-marcoconceptualeducativo>
- Conde, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Cal y arena.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw-Hill.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors, *La educación encierra un tesoro* (págs. 91-103). México: El correo de la Unesco.
- DOF (12/07/2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Elliot, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fernández, G. O. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. *Brocar* (39), 423-443.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Lesvia, R. (2000). *Transformando la Práctica Docente* (Reimpresión ed.). Paidós Mexicana.

- Fisas, V. (1998). Una cultura de paz. En Cultura de paz y gestión de conflictos (págs. 1-26).
Barcelona: Icaria/UNESCO.
https://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf
- Fisas, V. (mayo de 2011). Educar para una cultura de paz. Quaderns de Construcció de Pau
(20), 3-8. https://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf
- Galtung, J. (1998). Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Bakeaz.
- Navia Antezana, C. (2006). Autoformación de maestros en los márgenes del sistema
educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa. Barcelona: Pomares.
- Puig, J. (2004). Las prácticas morales. Barcelona: Paidós.
- Quesada, T. B. (2011). Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. *Fenomenología
y Política*, 393.405
- Yurén, T., y Mick, C. (2013). Educación y Agencia. Aproximaciones Teóricas y análisis de
dispositivos. Juan Pablos Editor.
- Yurén, T., Navia, C., y Saenger, C. (2005). Ethos y autoformación del docente. Análisis de
dispositivos de formación de profesores. México: Pomares.
- SE (2023) Nueva Escuela Mexicana. Orientaciones para padres y comunidad en general.
https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf
- IEMS. (15 abril 2018). Cumplimos 18 años.
<https://www.iems.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/cumplimos-18-anos>